

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

CONTINUING TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL MASTER'S DEGREES IN EDUCATION

LA EDUCACIÓN CONTINUA DE PROFESORES Y EL MASTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

Mary Ellen Costa Moraes

Doutoranda em Educação- PPGED- UFPA

Belém – Pará - Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1515-127X>

E-mail: ellen.pedagoga@gmail.com

Arlete Maria Monte de Camargo

Doutora em Educação – PPGED-UFPA

Belém – Pará - Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5209-9693>

E-mail: ammcamargo@gmail.com

RESUMO

O Mestrado Profissional em Educação como espaço de formação continuada dos professores da educação básica é o objeto desta pesquisa. Propusemo-nos a analisar como os Mestrados Profissionais em Educação têm se configurado como formação continuada de professores da educação básica, cuja centralidade ocorre a partir das reformas educativas da década de 1990. O aporte teórico Epistemologia da Prática (Nóvoa, 1992) e Epistemologia da Práxis (Noronha, 2010 e Silva 2008; 2011; 2018), constituem-se como lentes de análise. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujos dados foram analisados por meio da técnica Análise de Conteúdo. As categorias centrais que emergem da relação Mestrados Profissionais em Educação e formação continuada de professores são: “ação docente qualificada” e “intervenção na prática profissional”.

Palavras-chave: Mestrado profissional em Educação; Formação Continuada; Reformas educativas

ABSTRACT

The Professional Master's degree in education while being responsible for the continued training of basic education teachers serves as this research's object. We shall analyze how the Professional Master's degrees in education has configured itself as continued training of basic education teachers, from which its centrality is given ever since the educational reforms in the 90s. The theoretical contribution Epistemology of Practice (NÓVOA, 1992) and Epistemology of Praxis (NORONHA, 2010; SILVA, 2008, 2011, 2018), are constituted as analysis lenses. It consists of a bibliographic research, which data were analyzed through the Content Analysis technique. The main categories that emerges from the relation between the Professional Master's degrees in education and the teachers continued training are: "qualified teacher action" and "intervention in professional practice".

Keywords: Professional Master's Degree in Education; Continuous training; Education reforms

RESUMEN

El máster profesional en educación como espacio de formación continua de los profesores en la educación

básica es el objeto de esta investigación. Nos propusimos analizar cómo las Maestrías Profesionales en educación se han configurado como formación continua para los docentes de la educación básica, cuya centralidad se da a partir de las reformas educativas de la década de 1990. La contribución teórica Epistemología de la práctica (NÓVOA, 1992) y Epistemología de la praxis (NORONHA, 2010; SILVA, 2008, 2011, 2018) constituyen la lente de análisis. Se trata de una investigación bibliográfica, cuyos datos fueron analizados mediante la técnica de Análisis de Contenido. Las categorías centrales que emergen del listado de Maestrías Profesionales en educación y formación continua de docentes son: “acción docente calificada” e “intervención en la práctica profesional”.

Palabras clave: Máster Profesional en Educación; Educación continua; Reformas educativas.

INTRODUÇÃO

A centralidade na formação do docente da educação básica vem se intensificando na agenda oficial desde a década de 1990 e resulta primordialmente da regulação decorrente dos organismos multilaterais com vistas à universalização da educação básica, o que ensejou a proposição de um conjunto de ações direcionadas à Formação de Professores da educação básica no Brasil.

Maués (2003) fundamenta essa compreensão, ao analisar as políticas de Formação de Professores baseadas nas reformas da década de 1990. Demonstra o alinhamento dessas políticas com as exigências criadas pelas mudanças políticas e sociais decorrentes do processo de globalização, dos avanços científicos e tecnológicos, bem como da função do mercado nas esferas sociais. Considera ainda que esse movimento, ao exigir a reforma do Estado, exige também reforma em outras áreas sociais, como a educação, que inevitavelmente alcança o campo da Formação de Professores, tendo em vista que o docente é o agente que forma para atender à chamada sociedade do conhecimento.

No campo da formação docente, há um redirecionamento das políticas educacionais, com a definição e a implantação de metas, mecanismos de avaliação de desempenho institucional e individual, e das avaliações em larga escala, elementos que irão repercutir de forma significativa no aparato escolar como um todo. Sobre esse assunto, Martins (2010) considera que no modelo econômico vigente, houve um acirramento da contradição entre a formação para determinada ocupação profissional e as demandas hegemônicas da sociedade acerca dos produtos dessa ocupação, ou melhor, dos seus resultados, em detrimento do entendimento do objetivo da educação escolar com vistas à humanização dos indivíduos e, em decorrência, da própria humanidade. (MARTINS, 2010).

Nessa perspectiva, a educação superior, igualmente, não está imune aos efeitos

dessa contradição e da expansão desse nível de Ensino. Na pós-graduação *stricto sensu*, é retomada uma demanda já presente na década de 1960, por uma maior aproximação dessa formação com o mercado de trabalho, com o surgimento de novas configurações que visam atender “às exigências e aos desafios relacionados com a globalização da sociedade, da economia e dos mercados, além de possibilitar, ainda que limitadamente, o acesso da população brasileira a essa etapa da escolarização”. (CAMARGO; MAUÉS; SEGENREICH, 2020, p. 96).

Nesse contexto, começou a ser desenhada na década de 1990, a oferta de uma nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de documentos oficiais, como foi o caso do “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Senso Estrito* em Nível de Mestrado” (CAPES, 1995, p. 1), que estabeleceu procedimentos apropriados à recomendação, ao acompanhamento e à avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, com um perfil diferenciado do mestrado acadêmico, o que se reflete igualmente da formação docente.

Reflexo da institucionalização desse programa pode ser identificado nos dados coletados no Sistema de informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES), que indica um crescimento significativo desses cursos, desde o ano de 1998 com 22 programas, quando foram registrados os primeiros cursos dessa natureza, até o ano de 2021 com registro de 862 programas.

Nessa esteira de expansão a área da Educação, com primeira oferta em 2009, alcançou em dez anos a quantidade de 50 programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de Mestrado Profissional, o que sinaliza certa atenção, tendo em vista que outras áreas pioneiras na oferta alcançaram o referido quantitativo após o período de vinte anos.

Com a área de Educação redesenhando o panorama de ofertas dos Mestrados Profissionais no Brasil, vários estudos (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016; SOUSA; PLACO, 2016; CAMPOS; GUÉRIOS, 2017; CUNHA; AGRANIONI, 2017; BOMFIM; VIEIRA; DECCACHE-MAIA, 2018; OLIVEIRA; SILVA; MOURA, 2019; SOUSA; NOGUEIRA; ROCHA, 2019; SOUSA JUNIOR; VERHINE, 2020; OLIVEIRA; SILVA, 2021) foram desenvolvidos, com a perspectiva de problematizar esses cursos como espaços formativos docentes. Os resultados transitam entre a importância desses cursos como processo formativo e a ausência dos

princípios pedagógicos que os caracterizam como cursos cimentados na racionalidade técnica, furtando aos professores a possibilidade de uma postura crítica.

Considerando o avanço desse movimento de formação continuada *stricto sensu* e nos apoiando nas reflexões de Bomfim, Vieira e Deccache-Maia (2018), vimos a importância de investigar a oferta dessa nova modalidade organizativa de pós-graduação, procurando identificar possíveis avanços e contradições nesta formação continuada de professores da educação básica. Assim, o objetivo que conduziu esta pesquisa foi analisar como os Mestrados Profissionais em Educação têm se configurado como fenômeno no campo da formação continuada de professores da educação básica. Para isso, inicialmente, discutimos a relação entre a formação continuada de professores no contexto das reformas educativas iniciadas na década de 1990. Na sequência, uma apresentação de dados sobre o Mestrado Profissional em Educação e posições científicas de alguns pesquisadores do campo temático. Por último, baseando-se em um levantamento da literatura sobre Mestrados Profissionais em Educação e sua relação com a formação continuada de professores que atuam na educação básica, evidenciamos como esse tema se insere na produção acadêmica a partir de categorias centrais que desenham esse cenário.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS

No Brasil, a partir dos anos 1990, vem sendo efetivado um conjunto de reformas educacionais que representam o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pelas sucessivas crises do capitalismo desde os anos 1970, o que causou desequilíbrios em todos os setores da economia mundial.

Nessa década, observa Freitas (1999, p. 2) a educação adquiriu “importância estratégica para a realização das reformas educativas”. Essas reformas se estenderam desde a educação básica até a educação superior e se refletiram por meio de um conjunto de políticas implementadas pelo Ministério da Educação, para melhoria da qualidade da educação pública.

No Brasil, as discussões dessa perspectiva fundamentaram o Plano Decenal para a Educação e a qualidade passou a ser discutida em amplos setores da sociedade. Nesse bojo,

foram definidas mudanças na escola e, principalmente, na Formação de Professores para elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

Essas mudanças decorreram igualmente das prioridades dos “organismos financeiros internacionais, entre esses se destaca o Banco Mundial por seu montante aplicado nas reformas educativas dos países em desenvolvimento” (TORRES, 1999, p. 173), que procuravam direcionar o país a estabelecer uma política de ajuste do sistema de ensino às realidades econômicas e políticas, pautada em uma sociedade globalizada.

Nesse ínterim, as reformas podem ser compreendidas como representativas de um projeto de educação voltado para uma concepção de mundo, homem e sociedade, ou seja, trata-se de um projeto de sociedade que aproxima ainda mais o sistema educacional à formação de mão-de-obra qualificada, atendendo às novas expectativas e especificidades do mercado. Por isso, a década de 1980 e, mais efetivamente, a década de 1990 tornou-se o marco de modificações na área educacional em todos os países, em busca da concretização do ajustamento necessário aos novos paradigmas para a garantia de maior acúmulo do capital.

No Brasil, o marco destas transformações pode ser observado, principalmente, a partir da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Há de se considerar, contudo, que para a melhor adaptabilidade destas políticas à realidade brasileira, tais determinações foram reajustadas, fundamentalmente, por portarias ministeriais e decretos regulamentares posteriores à LDBEN.

Santos (2004) considera que essa nova orientação para o setor educacional está em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Com essa frente, destacamos que o trabalho dos professores está sendo redefinido a partir desses critérios para atender a esses interesses. As escolas e os professores passaram a ser acompanhados em relação ao seu desempenho, tomando como referência os testes padronizados.

Com essa agenda global, o professor passou a ser responsabilizado pela má qualidade do ensino no Brasil, já que os programas oficiais costumam, em geral, se justificar pela necessidade de suprir supostos *déficits* na formação docente. Nessa perspectiva, a Formação Continuada deveria ser concebida tendo como referência um professor que se

apresenta carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011), priorizando, dessa forma, uma formação técnica, sem levar em consideração outras dimensões igualmente importantes como a formação humana, a formação científica e a formação política, além das necessidades orgânicas da comunidade escolar como um todo.

Nessa direção, observa-se como central nesses programas o “saber fazer” que se sobrepõe a qualquer outra forma de saber, apresentando-se sob forma de competências, baseadas, segundo Martins (2010, p. 19), “no critério de lucratividade e de sociabilidade adaptativa, equidistante”.

Dessa forma, as propostas de formação objetivam ampliar as competências profissionais, envolvendo a sensibilização dos professores para os objetivos e os desafios postos por essas reformas, além da ampliação de competências didáticas e pedagógicas, exploração colaborativa e uma cooperação contínua com o aprendiz, o que se constituiria em um requisito para a inovação no ambiente escolar.

No entanto, o que constatamos, com base nas propostas de formação continuada a partir das reformas, é uma concepção de formação com caráter técnico-profissional, uma racionalidade técnica que está ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal que prima por um modelo de formação representando uma opção política e teórica, uma formação continuada que visa formar o “prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade escolar, social mais ampla” (VEIGA, 2012, p. 68).

Torres (1998) já alertava para isso, ao apontar as tendências na formação docente a partir da década de 1990: ênfase na formação em serviço, vista como complemento da formação inicial e da superação dos déficits deixados por essa formação, a prioridade para a tecnologia educativa e para o livro didático, em detrimento do investimento na qualidade da formação dos professores; outra tendência seria a de ver a formação dos professores como dimensão isolada, desvinculada dos currículos, da discussão mais ampla dos setores sociais que envolve diretamente esses profissionais, além da ênfase no treinamento. Para a autora, as reformas educativas também tornaram evidente uma velha tendência dos formuladores de políticas de formação, que tende a “ver a participação dos educadores só

do ponto de vista da execução, para assegurar o cumprimento de um conjunto de orientações” (TORRES, 1998, p. 181).

Esse panorama presente na formação continuada vem contribuindo para minimizar o exercício intelectual dos professores como agentes de conhecimento sistematizado e atribuindo a esses profissionais a dinâmica diária de reproduzir planos e projetos pensados por terceiros; ao analisarmos os impactos na dinâmica dentro das escolas, constata-se que acabam por se constituir em uma ação pedagógica isolada e descontextualizada, porque desconsideram, entre outros, o que Thurler (2002) chama de “cultura local” fundada em múltiplos ajustes visando tornar compatíveis e justificar lógicas contraditórias e valorizar o estabelecimento de ensino conforme suas necessidades e prioridades. Além disso, desconhecem um conjunto de elementos relacionados à dinâmica social estabelecida e as condições objetivas, que igualmente contribuem para a elevação da melhoria do ensino como a infraestrutura das escolas, a adequação do mobiliários, o investimento em acervo bibliográfico de qualidade, os materiais didáticos e as condições de trabalho adequadas, além de um plano de carreira condizente com a importância da profissão, que permita aos docentes perseverar e ter ânimo nessa caminhada.

A formação continuada não pode ser pensada apenas para suprir uma necessidade deixada pela formação inicial ou ser pensada para treinar o professor a fazer bem feito ou aplicar um *script*, ela precisa ser redimensionada dentro de um projeto social incluyente, ou como afirma Martins (2010), a formação precisa oportunizar aos professores momentos de desvelamentos da prática social, deixando-os aptos a questionar a realidade fetichizada que se impõe aos indivíduos.

Dessa forma, a formação continuada deve ter como objetivo fortalecer os vínculos entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações que busquem uma base sólida de conhecimento, que inclui apropriação do patrimônio intelectual da humanidade. Solidez que carece de reconhecimento pelo conjunto societário. Para isso, a formação de professor deve ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais, em uma relação indissociável e dialética, pois “práticas geram teorizações e teorizações geram práticas”. (GATTI, 2013).

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nas últimas décadas, houve um aumento dos atos normativos que definiram novas arquiteturas acadêmicas, o que para Franco *et al.* (2010) correspondem a mudanças mundiais no campo da educação superior, impondo necessidades expansionistas que atendam aos padrões de referência internacional, cujo eixo é a busca pela qualidade, definindo estratégias e transformações nas estruturas e na dinâmica de funcionamento das instituições de ensino superior. Ancorada nessa definição, emergem os Mestrados Profissionais, legitimados, em grande medida, pelo Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Sensu* Estrito em Nível de Mestrado. (CAPES, 1995).

A Portaria CAPES nº 47/1995, que trata sobre o assunto, prevê o estímulo a projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, consideradas como essenciais ao credenciamento institucional, além de estimular o autofinanciamento e o estímulo a iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio desses cursos. Como se pode notar, há uma íntima relação desses cursos com o setor produtivo, o que aponta para a revisão do modelo de universidade nos moldes indicados por Sguissardi (2004), ao se referir à universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.

No contexto desta mudança, foi aprovado o primeiro ato legal (Portaria nº 80 de 1998), que reconheceu o modelo de mestrado direcionado à formação profissional. Essa portaria perdurou por onze anos, até a aprovação da Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009, revogada no mesmo ano pela Portaria nº 17 de 28 de dezembro. Em 2017, novas portarias (nº 389 e nº 131) foram publicadas acerca dos mestrados e, também, dos doutorados profissionais. Sendo a de nº 131, de 28 de junho, revogada pela atual Portaria nº 60, de 20 de março de 2019.

Desde ao ano de 1998, a oferta dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* vem se ampliando; em 2021, dos 4.691 programas de pós-graduação no Brasil, 862 são constituídos por mestrados profissionais (CAPES, 2021), distribuídos regionalmente com 59 no Norte, 173 no Nordeste, 68 no Centro-Oeste, 395 no Sudeste e 167 na região Sul do país. Nessa oferta de Mestrados Profissionais por região, assim como nos mestrados e doutorados acadêmicos, a maior incidência é encontrada na região Sudeste, seguida pelas Regiões Sul e Nordeste, o que confirma quadro das assimetrias regionais já analisados em outros estudos que tratam da expansão da educação superior (CAMARGO; ARAÚJO, 2018), apesar da pressão dos setores da sociedade que, historicamente, estiveram ausentes dos

espaços ocupados pelos setores mais elitizados da população brasileira.

Observando o gráfico abaixo, os dados mostram com clareza como se configura a distribuição regional da oferta de programas de Mestrados Profissionais em Educação, evidenciando a região sudeste com maior oferta, o que possivelmente esteja refletindo uma proporcionalidade de acordo com as necessidades formativas dos profissionais da educação da região.

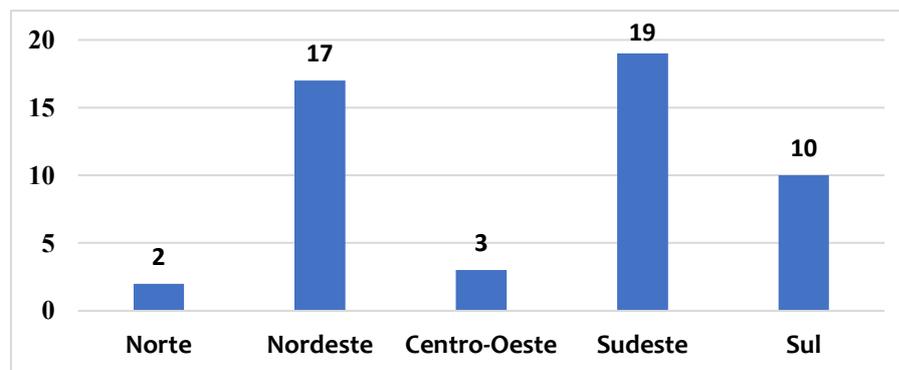


Gráfico 1: Distribuição dos Mestrados Profissionais em Educação por região no Brasil

Fonte: CAPES (2021).

Como temos visto, a oferta dessa formação continuada *stricto sensu* tem se apresentado com relevo na configuração da agenda do campo da Formação de Professores no Brasil. E tais cursos se expressam com incidência de um maior número de programas ofertados em instituições públicas, com registro de 43 dos 51 programas, segundo dados do GEOCAPES (CAPES, 2021). Com esta expressividade, pelo número de programas registrados na CAPES, os Mestrados Profissionais na área da educação têm exigido reflexões necessárias sobre o funcionamento e a oferta desses cursos, bem como suas contradições, limitações e desafios.

No artigo de Hetkowski e Dantas (2016, p. 89), as autoras procuram destacar a “itinerância e os legados dos Programas de Pós-Graduação em Educação, na modalidade profissional, que são ofertados no Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia”. Trata-se de um trabalho descritivo, cujos resultados apontam para a identificação de práticas educativas inovadoras, dos trabalhos de curso realizados pelos estudantes, incremento à pesquisa educacional, com a apresentação de informações

atualizadas sobre educação, tecnologia, gestão e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de utilização de novas metodologias e artefatos tecnológicos. Apontam ainda as funções relevantes dos MP em Educação no que se refere à formação de profissionais da educação, consolidando-se como espaço formador e sendo legitimados em espaços como a ANPED, evento nacional e FORPRED, evento regional, além do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOMPE). (HETKOWSKI; DANTAS, 2016).

Campos e Guérios (2017) identificaram no Mestrado Profissional em Educação, traços identitários, cujo compromisso estaria sustentado em estruturas formativas inovadoras e engajamento com a formação dos profissionais da Educação Básica. As autoras também apontam essa modalidade de formação continuada como espaço de qualificação da ação docente, constituindo-se em instâncias formais de desenvolvimento profissional.

Sousa e Placco (2016) procuram identificar os desafios que os programas de Mestrado Profissional em Educação e Ensino enfrentam considerando uma qualidade acadêmica desejável e que os distinga dos mestrados acadêmicos. As autoras afirmam que esses programas têm um compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica e, para isso, torna-se necessário que procurem desenvolver um adequado diagnóstico das necessidades educacionais, além da preocupação com uma formação do profissional da educação que seja ao mesmo tempo completa e complexa, considerando os saberes disciplinares, pedagógicos e psicossociais.

Estudo realizado por Fialho e Hetkowski (2017) considera o Mestrado Profissional em Educação como uma forte tendência de pós-graduação profissional no cenário *stricto sensu* brasileiro, cuja base epistêmica se sustenta nas relações entre educação superior e educação básica, mundo acadêmico e setor produtivo e setor público e privado. Nessa perspectiva, as autoras compreendem o referido mestrado como uma nova configuração que revela o potencial no que concerne à qualificação dos sistemas de ensino e outros ambientes profissionais, cujo foco formativo e de investigação seja o trato de problemáticas educacionais, objetivando as soluções, os encaminhamentos e as intervenções dessas problemáticas. (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Acerca dessas intervenções a serem produzidas nos Mestrados Profissionais em Educação, Selau, Hammes e Gritti (2016) investigaram produções de trabalhos finais de

curso e identificaram a proximidade das produções à luz de conceitos freirianos, tendo em vista que os trabalhos revelaram uma educação problematizadora, considerada como categoria central na proposta de Paulo Freire. Ademais, os autores pontuaram a questão do envolvimento e do protagonismo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, oportunizando a construção coletiva de alternativas à transformação das situações apreendidas.

Cunha e Agranionih (2017), utilizando também como dados os trabalhos finais de curso (dissertações), pontuam o Mestrado Profissional em Educação como formação continuada e acréscimo à profissionalidade dos professores, sobretudo, os avanços nos modos de refletir seus contextos e a ampliação dos seus horizontes teóricos. As autoras ponderam a localização de tendências à exploração da experiência no sentido de contribuir com o próprio campo, além do fomento da tecnologia como inovação da prática. A problematização do contexto escolar é considerada uma perspectiva de efeito ao desenvolvimento profissional. (CUNHA; AGRANIONI, 2017).

Em uma compreensão contrária, Sousa, Nogueira e Rocha (2019) apontam a formação proposta nos programas de Mestrados Profissionais em Educação como complementação da formação inicial e não como um processo contributivo ao desenvolvimento profissional docente, tendo em vista uma concepção conservadora de formação. Neste sentido, as autoras revelam que os trabalhos finais não podem corresponder à proposta de intervenção e sim a produtos, considerando que a perspectiva de racionalidade técnica não foi superada na proposta de formação do curso analisado.

Corresponde a esta análise, a pesquisa de Oliveira e Silva (2021), na qual as autoras investigaram os principais instrumentos legais dos mestrados profissionais, permitindo-as considerar a ênfase da formação pragmática de alto nível, a partir da compreensão do termo pragmatismo, no qual o indivíduo pragmático é aquele que lida com questões cujas consequências sejam práticas. De acordo com as autoras, trata-se de uma regra ou fórmula para lidar com questões que demandam soluções de utilidade prática, reforçando o conceito de que a competência prática do professor é um conjunto de capacidades que permitem resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar. (OLIVEIRA; SILVA; 2021).

É possível, de acordo com Oliveira, Silva e Moura (2019), que tal perspectiva adquira contornos, devido à ausência de discussões acerca da unidade entre teoria e prática no

campo da formação continuada, que possam subsidiar ações conjuntas entre pós-graduação *stricto sensu* e educação básica, o que por essa ausência indica fragilidade na relação entre a pós-graduação na área da educação e a formação dos profissionais da educação básica.

Importa essa articulação entre educação superior, por meio da pós-graduação, e a educação básica, segundo Lima, Ferreira e Villarta-Neder (2019), no sentido de que o Mestrado Profissional em Educação como espaço formativo institucional possui uma base epistemológica que sustenta uma especificidade formativa, que pela natureza dessa modalidade *stricto sensu*, necessita considerar o mundo do trabalho ou o espaço profissional como eixo formativo, subsidiando a concepção de formação eleita pelo MP em Educação.

Por esse turno de análise que Onofre e Souza Neto (2021) reconhecem o Mestrado Profissional em Educação como possibilidade de construção de um espaço de formação de professores com potencial para promover a aproximação entre universidade e escola, a partir de um diálogo que preze pelo conhecimento prático escolar e o conhecimento acadêmico universitário, fortalecendo, segundo Sousa e Zanon (2020), o protagonismo dos professores da educação básica, que ao refletirem sobre suas próprias práticas, assumem a realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Articulação dessa natureza revela preponderância, pois como afirma Sousa Júnior e Verhine (2020), esses programas de formação docente adquirem importante papel diante da expressiva quantidade de docentes da educação básica sem pós-graduação, ampliando oportunidades a estes egressos do ensino superior (OLIVEIRA; SILVA; MOURA, 2019), o que pode estar relacionado com a melhoria da educação básica a partir do foco em soluções de problemas do cotidiano escolar, bem como a redução de assimetrias presentes na oferta de pós-graduação no país. (SOUSA JÚNIOR; VERHINE, 2020).

As contribuições das pesquisas mencionadas permitem observar que pela expansão alcançada pelos Mestrados Profissionais em Educação, é imposto a esses programas o desafio constante de se firmarem como cursos *stricto sensu* de qualidade, em especial, com uma formação que contemple uma sólida fundamentação teórica, mas que ao mesmo tempo possibilite aplicação prática do conhecimento ao mundo do trabalho.

Dessa forma, prevalece o entendimento de que esses programas precisam estar

concatenados às demandas sociais e que se proponham a mobilizar ações de intervenção em uma determinada realidade, em especial, suas contribuições para mudanças na educação básica. Tratando-se do campo da educação, essa perspectiva encontra expressivos espaços, principalmente na temática sobre Formação de Professores, sempre discutida e investigada no campo educacional.

Além disso, é possível perceber a necessidade das referidas características serem consideradas na avaliação dos Mestrados Profissionais, já que existem diferenças fundamentais em relação aos mestrados acadêmicos. Ademais, o Mestrado Profissional em Educação se coloca como um campo de pesquisa profícuo para investigação, tendo em vista o alcance dessa modalidade de formação continuada na pós-graduação, sinalizando a necessidade de compreensão adequada dessa modalidade *stricto sensu* no cenário da educação superior brasileira.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com objetivo de compreender como esse tema vem sendo inserido na produção acadêmica dos últimos 7 anos, uma revisão da literatura foi realizada dado o alcance que essa temática apresenta. O *corpus* da pesquisa incidiu sobre as produções textuais (artigos) no portal de periódicos da CAPES, cuja área de avaliação da revista é a da educação. Para coleta dos artigos, utilizamos como descritores de busca as categorias “Formação de Professores” e “Mestrado profissional”. O filtro utilizado foi “5 últimos anos” em qualquer campo de busca. O resultado gerou 248 produções condizentes com os referidos descritores. A seleção das produções seguiu os seguintes critérios de inclusão: nacionais, disponíveis *online* e que tenham investigado o Mestrado Profissional em Educação como espaço de formação continuada para professores da educação básica. Com essa orientação, foram lidos o título e resumo dos 248 trabalhos.

A partir dessa leitura direcionada, 12 produções foram selecionadas, caracterizando-se como os dados da pesquisa. A sistematização da leitura foi organizada em planilha de Excel, agregando os seguintes aspectos estruturais de um artigo científico: título, ano de publicação, periódico, tipo de estudo, objetivo, método e considerações finais. Esta organização permitiu mapeamento dos dados, identificando aproximações e diferenças na

modelagem dos artigos científicos.

Para análise dos dados selecionados, buscamos apoio metodológico na Análise de Conteúdo, pertinente por sua natureza em demonstrar a estrutura e os elementos de um conteúdo para esclarecer diferentes características e expressar significações. (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Para captura dessas significações, Laville e Dionne (1999) orientam, como primeira tarefa, realizar o recorte do conteúdo, que subsidia o ordenamento de categorias. Para os autores, os elementos desse recorte podem se constituir em estruturas sintáticas, como palavras, expressões, frases ou orações, conectadas ao objeto de investigação. Essa orientação foi aplicada nos dados sistematizados na planilha construída a partir dos elementos mencionados anteriormente.

Assim, realizamos leitura atenta do título, objetivo e considerações finais das produções selecionadas, identificando primeiramente a frequência dos elementos que se apresentaram com evidência. Esses elementos são compreendidos como termo ou conceito discutidos no campo da formação continuada de professores à luz do movimento das reformas educativas. Nessa perspectiva metodológica, Franco (2012) concede-nos suporte no esforço de analisar o conteúdo da comunicação, comparando com diferentes abordagens teóricas.

Pode-se dizer que os trabalhos, em sua maioria, se detiveram a investigar os principais aspectos que envolvem a natureza dessa formação, como a construção da identidade do Mestrado Profissional em Educação, caracterização dos trabalhos finais produzidos no curso, tendo em vista a necessária aproximação entre teoria e prática, culminado em uma intervenção pedagógica na prática do docente e a pesquisa como elemento indispensável ao processo de formação dos alunos que cursam Mestrado Profissional em Educação.

Os mestrados profissionais em educação e a formação continuada de professores para a educação básica: quais categorias revelam os periódicos nacionais?

Considerando o escopo desta pesquisa, procurou-se destacar a oferta dos Mestrados Profissionais em Educação destinados, prioritariamente, à formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* para aqueles profissionais que atuam ou pretendem atuar

na educação básica.

Os 12 artigos analisados foram publicados entre os anos de 2016 e 2021, caracterizados metodologicamente, na sua maioria, como pesquisa bibliográfica e documental, cujo principal dado analisado são as dissertações e/ou produtos educacionais elaborados no final do curso. A entrevista também gerou um tipo de dado analisado em 4 trabalhos.

O conteúdo obtido a partir da análise dos artigos permitiu a classificação das categorias “ação docente qualificada” e “intervenção na prática profissional”, interpretadas não apenas pela frequência dos termos, como também pela relação interpretativa com a reforma educacional iniciada na década de 1990.

Ação docente qualificada é sustentada, primordialmente, pela ideia de qualidade, cada vez mais frequente nos documentos orientadores das políticas de formação docente, o que, segundo Maués (2011), demonstra uma perspectiva associada à dinâmica do capitalismo na atualidade, colaborando com a ênfase na eficiência, na eficácia, na competência, na sociedade do conhecimento, nas práticas inovadoras, no êxito escolar, no fracasso escolar e nos resultados presentes nos documentos dos organismos internacionais. (MAUÉS, 2011).

Dentre esses conceitos, agregam-se com envergadura os princípios de qualidade, competitividade e inovação (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012) que de maneira minuciosa e estratégica passam a fazer parte do discurso sobre a prática docente e os princípios pedagógicos que delineiam os processos formativos dos professores.

Ajudando a compreender essa perspectiva da qualidade na educação, Dourado e Oliveira (2009) apontam que é necessário considerar qualidade como um conceito histórico, que sofre alterações no tempo e no espaço, além de estar vinculado às demandas e às exigências sociais de um dado processo histórico. Nessa linha de raciocínio, os autores chamam atenção para necessidade de analisar as políticas e os programas governamentais, que sinalizam as determinações político-pedagógicas que envolvem o conceito de qualidade.

Essa compreensão dos autores está ancorada na revisão de literatura sobre qualidade realizada por Dourado (2007), que revela a questão da qualidade como um fenômeno complexo, polissêmico e multifatorial, devendo ser considerado por meio das

múltiplas dimensões (extra e intraescolares), para além dos mínimos insumos considerados necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Como parte de uma dimensão intraescolar, Dourado e Oliveira (2009) pontuam o plano do professor como um dos aspectos a ser debatido ao conceituar qualidade. Nessa discussão, os autores ponderam a questão da formação, da profissionalização e da ação pedagógica como parte das condições objetivas desse processo.

Nessa questão, a dimensão da prática se revela com preponderância, sobretudo no que se refere à questão da intervenção como melhoria das demandas da realidade escolar, pois de acordo com a investigação de Nogueira, Neres e Brito (2016), o ingresso no Mestrado Profissional em Educação é possibilidade significativa de aquisição de conhecimento e *status* profissional, possibilitando a interlocução das pesquisas com a realidade educacional, ainda que as execuções das pesquisas encontrem dificuldades diversas no momento da materialização das propostas de intervenção na realidade escolar.

A partir dessa linha de raciocínio, a prática profissional se configura como eixo formativo, no sentido de que situações do contexto escolar, identificadas como situações-problema possam ser tomadas como objeto de investigação pelos professores que cursam o Mestrado Profissional em Educação. (LIMA; FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2019).

A dimensão da prática, epistemologicamente, tem sido debatida a partir de duas pujantes correntes teóricas na literatura sobre formação continuada docente: a Epistemologia da prática e a Epistemologia da Práxis. Embora com terminologias parecidas, são perspectivas que apresentam certa distância, a depender do ponto de vista que se depreende acerca da concepção de educação e de percurso formativo.

A Epistemologia da prática estreita sua construção teórica com a conceituação de formação continuada como prática reflexiva e, para além da prática reflexiva, que são discutidas segundo Carvalho e Simões (2002), a partir de três eixos centrais, citados por Antônio Nóvoa (1992): 1) a pessoa e a experiência do professor; 2) a profissão e seus saberes; 3) a escola e seus projetos.

De acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) e Alferes e Mainardes (2011), esse pensamento foi difundido com a finalidade de reconhecer a existência de um conhecimento construído a partir do cotidiano da prática docente. Essa perspectiva enfatiza sobre o saber e o saber fazer do professor, que remete aos escritos sobre a

importância da reflexão sobre os processos formativos e a prática desses processos, cujos principais estudos são dos teóricos Donald A. Schön, Ken Zeichner, Carlos Marcelo Garcia e Angel Perez Gómez, que compõem a conhecida obra “Os professores e sua formação”, coordenada em 1992 por António Nóvoa.

Schön (1992, p. 89) produziu uma síntese genérica, aplicando suas teorias ao campo da Formação de Professores, ponderando que o professor capaz de refletir na e sobre a sua prática implica um tipo de aprender fazendo no mundo da prática, permitindo “fazer experiências, cometer erros, tomar consciências dos erros, e tentar de novo, de outra maneira”.

Prolongando a reflexão de Schön (1992), Pérez Gómez (1992) aponta alguns princípios que podem subsidiar os programas de formação alinhados à perspectiva do modelo da prática reflexiva, dentre os quais, é válido destacar: a prática como eixo central e como ponto de partida do currículo da formação docente; é a partir dos problemas concretos que o conhecimento acadêmico tem possibilidade de se tornar útil ao aluno; a importância da prática não significa reprodução acrítica dos esquemas e das rotinas que regem as práticas empíricas, pois o conhecimento-na-ação se torna pertinente se for flexível e se apoia na reflexão na e sobre a ação. Nesse sentido, o autor enfatiza que a prática é um processo de investigação mais que um contexto de aplicação, além disso, exige atividades criativas, não considerando exclusivamente atividade técnica de aplicação. (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Diniz-Pereira (2010), movido pela inquietação da necessidade de rompimento com o modelo de racionalidade técnica da formação profissional docente, propôs-se a considerar a possibilidade da epistemologia da prática ou a epistemologia da experiência como caminho para tal rompimento. Assim, ocupou-se em discutir os aportes teóricos de John Dewey, Émile Durkheim e Maurice Tardif para indicar com valiosa importância a perspectiva que ele denomina de referências experimentais, entendendo-as como “as práticas sociais construídas ao longo de toda trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois destes ingressarem em um processo formal de preparação de professores”. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 92).

Questionando a perspectiva da epistemologia da prática, a pesquisa de Carvalho e Simões (2002) identificou, em trabalhos analisados, uma outra abordagem de formação

continuada para além da prática reflexiva, na qual o contexto sócio-político cultural mais amplo não pode ser deslocado ou colocado em segundo plano no processo da prática docente. Apoiados pela perspectiva crítico-emancipadora, expoentes autores como Alarcão (1996), Duarte (2003, 2010) e Silva (2008, 2018) ajudam-nos a compreender esse outro caminho metodológico.

Alarcão (1996) produziu um estudo crítico sobre o pensamento de Donald Schön, no qual questiona tal paradigma por ter revelado incompleto, pois não desenvolve capacidades necessárias para operar em situações de incerteza. A autora verificou que o professor busca, nestas situações, orientação linear e diretiva, sendo que as respostas surgem a partir de caminhos enviesados e escondidos, dessa maneira, os problemas de sala de aula necessitam ser bem compreendidos para que os saberes relevantes possam ser reorganizados, e assim produzir um novo saber, o que dependerá de uma sólida base de conhecimento. (ALARCÃO, 1996).

Duarte (2003) enfatiza o enfoque negativo que Schön concede ao saber escolar, compreendido como conhecimentos prévios que os professores devem possuir, bem como ideias que são transmitidas como fatos ou teorias aceitas, cujo caráter molecular, impõem o saber escolar sendo constituído de peças isoladas. Para adensar essa visão negativa, o saber é tido como sendo categorial, agrupando “representações formais”, que desconsideram os elementos situacionais e contextuais. (DUARTE, 2003).

A necessidade de questionar a perspectiva epistemológica da prática alcança um maior sentido quando é possível propor uma outra direção epistemológica que possa oferecer a possibilidade de refletir sobre a totalidade na qual se insere a Formação de Professores, o que foi estudado por Noronha (2010) e Silva (2008, 2011, 2018), pesquisadoras que se ocuparam de investigar a importância dessa perspectiva como fundamental ao processo de superação da formação pautada na racionalidade técnica e na epistemologia da prática.

Noronha (2010) dissertou sobre uma reflexão acerca da possibilidade de relação entre epistemologia, Formação de Professores e práxis educativa transformadora, com intuito de conduzir o campo da Formação de Professores em um caminho teórico destinado a alcançar uma transformação necessária à realidade dos professores. Por esse turno, a autora realça a discussão sobre epistemologia como campo científico capaz de

sustentar e legitimizar determinado conhecimento como teoria, permitindo, portanto, que o professor possua sustentação teórica para subsidiar sua prática. Na construção dessa teoria do conhecimento, a autora considera como categoria fundamental a práxis, entendida como conceito central para o movimento de interpretação do mundo e como guia de transformação.

A práxis pode, então, ser compreendida no âmbito da formação continuada, como um movimento que busca a transformação da realidade, mas uma transformação com significado, deslocando o professor da posição de apenas cumprir com sua tarefa para aquela que promova neste profissional ações criticamente conscientes. Não se trata da prática pela prática, mas uma prática fundamentada em um aporte teórico que permita ao docente enxergar seu trabalho para além da posta aparência.

Silva (2017) busca refletir sobre o campo a partir da estreita e importante relação entre Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Emancipatório-crítica. A autora fundamenta tal perspectiva argumentando que o professor deve possuir, em sua formação, a sólida dimensão teórico-epistemológica para possibilitar-lhe ser um sujeito histórico e autônomo na busca pela emancipação humana.

A observância das duas categorias identificadas na análise de conteúdo contribui no sentido da reflexão sobre como figuram os Mestrados Profissionais em Educação, considerando seu avanço e sua consolidação como espaços formativos, cujo principal eixo de condução seja “o trato de problemáticas educacionais inerentes aos ambientes profissionais como parte integrante dos processos formativos” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30). Nesse contexto, a prática efetiva do professor ocupa centralidade exigindo pensar nas suas bases epistêmicas que muito dependem da concepção humana e de educação assumida por cada programa de Mestrado Profissional em Educação.

Nesse caminhar reflexivo, Bonfim, Vieira e Deccache-Maia (2018) realizam reflexões interessantes sobre as críticas a esses cursos, considerando que a perspectiva dialética é necessária como subsídio de análise, pois algumas pesquisas buscam o teor da generalização como consideração analítica, sem observar a relativização como subsídio de análise importante nas investigações de uma modalidade de pós-graduação com significativo crescimento no cenário da educação superior brasileira. Assim, os autores pontuam que “as contradições dos Mestrados Profissionais (MP) são enormes, mas

algumas não são exclusivamente deles, mas das próprias políticas que comumente são impostas à Educação no Brasil”. (BONFIM; VIEIRA; DECCACHE-MAIA, 2018).

Nesse sentido, importa validar questionamentos quanto à concepção de educação e à formação, que cimentam a condução desses cursos, levando-nos à inquietação sobre em que medida esses programas correspondem às orientações educacionais, arquitetadas ainda na década de 1990 pelos Organismos Internacionais e de que modo essas orientações se revelam na prática docente, tendo em vista as condições objetivas de cada sistema educacional.

Contrastar essas inquietações com os dados de pesquisas já publicadas faz-se necessário, tendo em vista que essa modalidade de Mestrado Profissional na área de Educação é uma realidade concretizada, o que exige o adensamento de análises permitindo a visão do campo e a possível construção de novas abordagens epistemológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apelo à qualificação do profissional docente que atua na educação básica tem sido recorrente a partir das reformas educativas em curso desde a década de 1990 e tem se expressado em inúmeros esforços governamentais para qualificar o professor em exercício na educação básica. Muitas vezes, as ações desenvolvidas assumem um caráter pontual e pouco contribuem, de fato, para uma melhoria significativa dos processos de formação docente. A possibilidade que se coloca a esse professor de elevar a sua qualificação se constitui em um passo nessa direção.

Entendemos ainda, que uma formação de qualidade nesses programas de Mestrado Profissional, que alie uma adequada formação teórica e a prática da pesquisa, pode alicerçar positivamente o trabalho docente e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica de natureza pública.

Para isso, entendemos a necessidade de analisar o Mestrado Profissional em Educação a partir de mediações e contradições, que como fenômeno educacional que se revela aceito nas diversas instâncias educativas de nível superior e no campo da formação continuada docente, é possível ser concebido como instrumento de transformação social, tendo em vista, que “a educação não é o lugar de uma reprodução necessariamente dominante da ideologia vigente, [...], ela é, antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de

classe”. (CURY, 1989, p. 66).

Ademais, observamos a importância de refundar debates e pesquisas acerca dos Mestrados Profissionais em Educação, que como espaços de formação continuada consolidados, configuram-se em uma perspectiva germinada nos solos das reformas educativas neoliberais e que, por isso, não se pode negligenciar a necessidade de analisar a repercussão desses cursos nas práticas docentes e nas políticas de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2011. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2011.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X201000020009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BOMFIM, Alexandre Maia do; VIEIRA, Valéria; DECCACHE-MAIA, Eline. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, p. 245-262, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010016>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ARAÚJO, Israel. Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, e37659, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37659>

CAMARGO, Arlete. M. Monte. de; MAUÉS, Olgaíses Cabral; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Políticas Públicas na Educação Superior: Processos de regulação e tendências de diversificação e diferenciação de formatos acadêmicos. In: SANTOS, Maria Rosimary; MELO, Savana Diniz Gomes; GARIGLIO, José. Ângelo. (Org.). **Políticas, gestão e direito à**

educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. v. 1.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUÉRIOS, Ettiène. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 35-51, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49806>

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

CUNHA, Claudia Madruga; AGRANIONI, Neila Tonin. Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino-qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 119-135, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49807>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/15>. Acesso em: 16 out. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 19-34, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49135>.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai et al. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 30, p. 117-139, jul./dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. 96 p. (Série Pesquisa).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: Relatório Final**. São Paulo, 2011. (Estudos e pesquisas educacionais).

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. **Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **GEOCAPES – Sistema de Informações Georeferenciadas**. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma nova política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 95-106.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados Profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.2015/01047043v25n472016089>.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**: UFMG: Artmed, 1999.

LIMA, Francine; FERREIRA, Helena; VILLARTA-NEDER, Marco. A articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior: contribuições dos Mestrados Profissionais em Educação. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 12, n. 2, p. 208-220, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a544>.

MARTINS, Lígia Márcia; O legado do Século XX para a formação de professores. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 16, p. 165-179, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/514>. Acesso em: 10 dez. 2022

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: 16 out. 2022.

NOGUEIRA, Eliane Davanço; NERES, Celi Corrêa; BRITO, Vilma Miranda. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, 2016. DOI: <https://doi.org/10.2015/01047043v25n472016063>.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Pós-graduação stricto sensu e educação básica: que relação é essa? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 992-1014, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e61885>.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. O Mestrado Profissional: pragmatismo pedagógico de alto nível? **Educere et Educare**, p. 103-119, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v16i39.21913>.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e cenários em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

ONOFRE, Márcia Regina; SOUZA NETO, Samuel de. Políticas públicas, produções acadêmicas e mestrados profissionais em educação: qual é o lugar ocupado pelos professores? **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.11162>.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1147-1157, set. / dez. 2004.

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge; GRITTI, Silvana Maria. O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico reflexivos à luz de Paulo Freire. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 137-151, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n47.p137-151>.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação Stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 708-731, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227036>

SOUSA, Clarilza Prado de.; PLACCO, Vera Maria de Souza Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.2015/01047043v25n472016023>.

SOUSA, Sandra; NOGUEIRA, Eliane Greice; ROCHA, Cristiane Ribeiro. As concepções de formação como ponto de partida e de chegada no Mestrado Profissional em Educação da UEMS: revelações e disposições a favor dos processos formativos. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 12, n. 2, p. 174-188, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a530>.

SOUSA JÚNIOR, Luiz; VERHINE, Robert Evan. Mestrados e doutorados profissionais como espaços de formação docente. **Revista Lusófona de Educação**, v. 49, n. 49, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.11>.

SOUSA, Maria do Carmo; ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante. Formação de professores no contexto do mestrado profissional em Educação da UFScar. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 2, p. 104-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.267>.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge. **Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia., WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1999.

THURLER, Monica Gather . O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Pierre *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-23.

CONTATOS:

Mary Ellen Costa Moraes

Doutoranda em Educação- PPGED- UFPA

Telefone: 91 98860-0462

E-mail: ellen.pedagoga@gmail.com

Endereço: Trav. do Cruzeiro, 472 Apto 14 Torre 3 (Icoaraci-Belém-PA) 66810-010

Arlete Maria Monte de Camargo

Doutora em Educação – PPGED-UFPA

Telefone: 91 99988-0708

E-mail: ammcamargo@gmail.com

Profissionais responsáveis pelas revisões:

- **Maria do Socorro Morato Lopes:** Doutora em Letras - UFPA (2019), na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, Mestrado em Letras - UFPA (2012), Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa - UFPA (2009) e graduação em Letras - UFPA

(2006). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5060829967424974>

- **Maria do Socorro Barbosa Albuquerque:** Mestre em Gestão Pública - UFPA (2017), Especialização em Políticas de Desenvolvimento e Gestão Pública – UFPA (2009), Especialização em Administração de Bibliotecas – UFPA (1995). Bibliotecária/Documentalista da Universidade Federal do Pará. Atua na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, cidadania, informação e gestão de biblioteca. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8575816870491924>

[Recebido em: 31/03/2023](#)

[Parecer em: 22/05/2023](#)

[Aprovado em: 30/06/2023](#)