



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARY ELLEN COSTA MORAES

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO: A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Belém, Pará  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARY ELLEN COSTA MOARES

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO: A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED, do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa Dra Arlete Maria Monte de Camargo  
Área de Concentração: Educação

Belém, Pará  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

---

M827m      Moraes, Mary Ellen Costa  
                 Mestrado profissional em ensino : a inovação educacional no  
                 processo de formação docente / Mary Ellen Costa Moraes. —  
                 2023.  
                 289 p. : il.

                 Orientadora: Arlete Maria Monte de Camargo  
                 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará,  
                 Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
                 Educação, Belém, 2023.

                 1. Formação docente. 2. Inovação educacional. 3.  
                 Qualificações profissionais. I. Título.

---

CDD 23. ed. – 371.12

Elaborado por Maria do Socorro Barbosa Albuquerque - CRB-2/871

MARY ELLEN COSTA MORAES

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO: A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais

Aprovada em: 15/12/2023

Conceito: Aprovada

Banca avaliadora:

Prof<sup>a</sup> Dra. Arlete Maria Monte de Camargo - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof<sup>a</sup> Dra. Marília Costa Morosini – Avaliadora externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul – PUC/RS

Prof<sup>a</sup> Dra. Antonia da Costa Andrade – Avaliadora Externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - Universidade Federal do Amapá  
(UNIFAP)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa – Avaliadora interna  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – Avaliador Interno  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ao meu filho João Douglas, que se fez surpresa neste momento ímpar da minha vida. O plano da sua concepção era para depois da conclusão do doutorado, mas você precisava vir neste período, com o sentido de ser meu incentivo diário para não esmorecer diante das dificuldades. Te amo meu filho! Esta tese tem muito de você.

A mim, pela minha Fé, Força e Coragem que me ressignificam como mulher, mãe, pesquisadora e trabalhadora. Conduzir tais funções me exigiram esforços, por vezes, sobrenaturais. Filho recém-nascido, escolha pela amamentação, contexto de Pandemia e estudar, foi pesado, tenso, angustiante e de muito medo. Principalmente o de morrer deixando um filho tão pequeno. Tenho muito orgulho de mim! Sou potente!

## AGRADECIMENTOS

Certamente o primeiro agradecimento é a Deus, que se revela objetivamente para mim, em cada conquista, superação de dor e fraqueza e em cada linha escrita deste texto doutoral. Na minha vida Ele é vivo da forma particular que sei sentir.

Ao meu núcleo familiar, pai Olivar Costa, mãe Maria Helena Costa, irmãs Mary Anne (Preta) e Mary Suzianne e às minhas sobrinhas Anna Karolina e Maria Lívia. SOU porque NÓS somos! Obrigada por cada ajuda prestada neste processo. O auxílio de vocês foi, é, e sempre será um afago no meu coração. Amo vocês!

Ao Jacques Douglas, pai do João Douglas e com quem tenho dividido a vida. Cuidar de um filho nascido no segundo ano do doutorado, exigiu muito de nós enquanto casal. Foi difícil, tenso e de alguns choros. Superamos...seguimos...estamos seguindo, certamente por conta de um amor que envolve nós três. E apesar de seres torcedor do Paysandu (“Mucurete”), amo você!

À Profa Arlete Camargo pela condução delicada, gentil, educada, respeitosa e afetuosa de um processo de aprendizagem que iniciou em 2017, quando me aceitou como ouvinte em seu grupo de estudo. Sua expressiva competência acadêmica, alicerçada na perspectiva humana, será sempre elemento de referência para mim. Por onde quer que eu siga neste mundo acadêmico, levarei comigo seu legado. Terei enorme orgulho de dizer: “Fui orientanda da Profª Drª Arlete Maria Monte de Camargo”! Muita gratidão professora!

Às professoras Marília Morosini e Antônia Andrade pelas suas coerentes, assertivas e significativas contribuições ao processo de continuidade da pesquisa. Seus olhares investigativos foram decisivos para o enriquecimento desta tese doutoral. Gratidão!

À Profa Conceição Santos pelo carinhoso aceite em contribuir com a defesa desta pesquisa. Gratidão!

Ao professor Carlos Nazareno pelo aceite e olhar cirúrgico nos aspectos reveladores da contribuição teórica. Obrigada professor!

Aos amigos-orientandos da Profa Arlete: Ana Cláudia Rosa, Flávio Nascimento, Glenda Meireles, Gabriela Milenka, Maria José Rabelo, Mary Jose Pereira, Eduarda Assunção (minha conterrânea do “país” chamado Icoaraci rrs), obrigada por cada troca, abraço e palavras de carinho.

Ao Grupo de Pesquisa GESTRADO, que nomearei aqueles com quem estive pesquisando mais de perto: Carlos Saldanha, Lucenilda Abreu, Hélio Loiola, Michele Borges e as professoras Conceição Cabral, Concita Santos, Luciene Medeiros, e Antonia Andrade. Obrigada pelas valiosas trocas acadêmicas e pelos carinhosos sorrisos.

Ao grupo de pesquisa PROCAD/Amazônia com quem tenho aprendido a ser uma pesquisadora da e na Amazônia. Nosso coletivo é poderoso! (como diz prof. Salomão Hage rs)

Ao Carlos Saldanha pelo seu companheirismo e carinho, desde o nosso ingresso no doutorado em 2019. Jamais esquecerei seu carinho e atenção quando estava com o barrigão da gravidez e você sempre solícito e cuidadoso. Chegou a me levar em casa, que fica em Icoaraci (25km até a UFPA), e geralmente as pessoas não gostam de oferecer carona (risos).

Às Maria's do Socorro – Socorro Albuquerque e Socorro Morato, minhas amigas revisoras com quem mantenho amizade na UFPA, mas que certamente nossos laços afetuosos, transcendem o espaço institucional. A minha gratidão a vocês é eterna.

Às amigas e amigos com quem compartilho a vida por meio das particulares relações sociais que estabelecemos e que me constituem como ser humano: Raimundo Jorge (cunhado), Regiane Oliveira, Vanessa Alcântara, Otávio Elias, Dayse Endringer, Janise Viana, Alonso Sarmento, Cíntia Sarmento, Edvaldo Nascimento, Genilda Amaral, Homero Corrêa, Vladimir Távora.

Ao coletivo de mulheres que em algum momento deste processo doutoral, fizeram questão de emanar seu carinho e apoio, como manifestação de sororidade: Dielly Fonseca, Solana Boschila, Vanessa Galvão, Vanessa Woicolesco, Dorilene Melo, Viviane Albuquerque, Marilice Masson e Evelini Ferraz.

Aos amigos da Escola Adventista (1995 e 1996) por acolherem meu pedido de ajuda com livros emprestados na biblioteca central (Adelino Maia), auxílio na construção dos gráficos pelo Excel (João Ulisses) e recuperação de arquivos do computador (Jessé Lobato). Obrigada pela amizade de mais de 28 anos!

À creche Bibiquinha localizada no Distrito de Icoaraci, local onde senti a confiança de deixar meu filho das 7h30 às 17h30, e assim me concentrar na pesquisa e na construção do texto. Foi um período muito difícil que precisei enfrentar como mãe, e com acolhimento, afeto, atenção e carinho, consegui me sentir segura para deixar João Douglas sob a responsabilidade da Bibiquinha. Estimo que o espaço prospere e continue zelando pelo amor e carinho às crianças.

## RESUMO

A Inovação na área da Educação é uma orientação discursiva fortemente presente nas políticas e relações que configuram o sistema educacional brasileiro. Esta tese se vincula à linha de pesquisa Formações de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, cujo campo teórico investigado é o da Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, sobretudo o da Formação Continuada. Como objetivo, constitui-se o de analisar quais perspectivas se apresentam na ênfase sobre Inovação Educacional no processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificações de professores da Rede Pública da Educação Básica – PROEB/UFPA. O percurso metodológico se configura em uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada na pesquisa de campo, com uso da entrevista semiestruturada e levantamento documental como técnicas de coleta de dados, além da construção do Estado do Conhecimento, que possibilitou compreender o campo teórico (Inovação Educacional no campo da Formação de Professores) nas suas dimensões conceitual e teórica, subsidiando o escrutínio do Mestrado Profissional em Ensino na UFPA como objeto de investigação desta pesquisa. As análises dos dados foram delineadas com base na teoria social do discurso de Norman Fairclough na obra “Discurso e Mudança Social” (2016). Os resultados evidenciam que a Inovação Educacional no campo da Formação de Professores é constituída por elementos discursivos construídos no campo da economia (mercado), que ao se desdobrarem na prática discursiva dos egressos dos cursos do PROEB/UFPA, apresentam mediações e contradições que reforçam o sistema de conhecimento e crença da ideologia economicista e ao mesmo tempo revelam discursos que se constituem como elementos discursivos capazes de transformar a linguagem da Inovação Educacional no nível do texto, da prática discursiva e da prática social. Considera-se, assim, que embora a Inovação Educacional, se afirme pelo reforço discursivo do mercado presente nos discursos sociais da educação, particularmente na educação superior (pós-graduação), é possível uma reconversão desta lógica por meio da *Inovação Didático-Epistemológica*, cimentada em uma perspectiva emancipatória, considerada coerente não pelo alcance em mudar a sociedade, mas a partir da compreensão dela, lutar por uma estrutura societal harmônica.

**Palavras-chave:** Mestrado Profissional em Ensino. Inovação Educacional. Formação de Professores. Epistemologia da práxis.



## ABSTRACT

Innovation in the area of Education is a discursive orientation strongly present in the policies and relationships that shape the Brazilian educational system. This thesis is linked to the line of research Teacher Training, Teaching Work, Educational Theories and Practices, whose theoretical field investigated is Educational Innovation in the field of Teacher Training, especially Continuing Training. The objective is to analyze which perspectives are presented in the emphasis on Educational Innovation in the training process of Professional Master's Degrees in Teaching, linked to the Professional Master's Program for Teacher Qualifications in the Public Basic Education Network – PROEB/UFPA . The methodological path consists of qualitative research, supported by field research, using semi-structured interviews and documentary surveys as data collection techniques, in addition to the construction of the State of Knowledge, which made it possible to understand the theoretical field (Educational Innovation in the field of Teacher Training) in its conceptual and theoretical dimensions, supporting the scrutiny of the Professional Master's in Teaching at UFPA as the object of investigation of this research. Data analyzes were designed based on Norman Fairclough's social theory of discourse in the work “Discourse and Social Change” (2016). The results show that Educational Innovation in the field of Teacher Training is made up of discursive elements constructed in the field of economics (market), which, when unfolding in the discursive practice of PROEB/UFPA course graduates, present mediations and contradictions that reinforce the system of knowledge and belief in economistic ideology and at the same time reveal discourses that constitute discursive elements capable of transforming the language of Educational Innovation at the level of text, discursive practice and social practice. It is considered, therefore, that although Educational Innovation asserts itself through the discursive reinforcement of the market present in the social discourses of education, particularly in higher education (postgraduate), it is possible to reconvert this logic through *Didactic-Epistemological Innovation* , cemented in an emancipatory perspective, considered coherent not for its scope in changing society, but based on its understanding, fighting for a harmonious societal structure.

**Keywords:** Professional Master's in Teaching. Educational Innovation. Teacher Training. Epistemology of praxis.

## RESUMEN

La innovación en el área de Educación es una orientación discursiva fuertemente presente en las políticas y relaciones que configuran el sistema educativo brasileño. Esta tesis está vinculada a la línea de investigación Formación del Profesorado, Trabajo Docente, Teorías y Prácticas Educativas, cuyo campo teórico investigado es la Innovación Educativa en el ámbito de la Formación del Profesorado, especialmente la Formación Continua. El objetivo es analizar qué perspectivas se presentan en el énfasis en Innovación Educativa en el proceso de formación de Maestrías Profesionales en Magisterio, vinculadas al Programa de Maestría Profesional en Calificación Docente de la Red Pública de Educación Básica – PROEB/UFGA. El camino metodológico consiste en una investigación cualitativa, apoyada en una investigación de campo, utilizando como técnicas de recolección de datos entrevistas semiestructuradas y encuestas documentales, además de la construcción del Estado del Conocimiento, que permitió comprender el campo teórico (Innovación Educativa en el campo de la Formación de Profesores) en sus dimensiones conceptual y teórica, sustentando el escrutinio de la Maestría Profesional en Docencia de la UFGA como objeto de investigación de esta investigación. Los análisis de datos se diseñaron con base en la teoría social del discurso de Norman Fairclough en la obra “Discourse and Social Change” (2016). Los resultados muestran que la Innovación Educativa en el ámbito de la Formación Docente se compone de elementos discursivos contruidos en el ámbito de la economía (mercado), que al desplegarse en la práctica discursiva de los egresados del PROEB/UFGA presentan mediaciones y contradicciones que refuerzan el sistema de conocimientos y creencias en la ideología economicista y al mismo tiempo revelan discursos que constituyen elementos discursivos capaces de transformar el lenguaje de la Innovación Educativa a nivel de texto, práctica discursiva y práctica social. Se considera, por tanto, que si bien la Innovación Educativa se afirma a través del reforzamiento discursivo del mercado presente en los discursos sociales de la educación, particularmente en la educación superior (posgrado), es posible reconvertir esta lógica a través de la *Innovación Didáctico-Epistemológica*, cimentada en una perspectiva emancipadora, considerada coherente no por su alcance para cambiar la sociedad, sino basada en su comprensión, luchando por una estructura social armoniosa.

**Palabras clave:** Maestría Profesional en Docencia. Innovación Educativa. Formación de Profesores. Epistemología de la praxis.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Crescimento dos cursos de Mestrado Profissional no período de 1998 a 2008 .....	82
Gráfico 2 -	Evolução das matrículas na Pós-Graduação Brasileira (1998 a 2021) .....	88
Gráfico 3 -	Oferta dos Mestrados Profissionais no Brasil por Status Jurídico das IES em 2021 .....	89
Gráfico 4 -	Mestrados profissionais por área de avaliação com maior incidência na oferta .....	90
Gráfico 5 -	Mestrados profissionais na área de Ensino .....	109
Gráfico 6 -	Distribuição dos Mestrados Profissionais em Ensino por região no Brasil .....	110
Gráfico 7 -	Quantidade de Teses e Dissertações em Educação defendidas em 2021 por região brasileira .....	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Mudanças entre as Portarias Normativas nº 7 e nº 17 acerca do Mestrado Profissional .....	84
Quadro 2 -	Síntese das produções sobre Inovação Educacional no campo da Formação de Professores .....	142
Quadro 3 -	Organização das teses e dissertações por categoria temática ...	150
Quadro 4 -	Informações temporais sobre a trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados .....	162
Quadro 5 -	Dados da realização das entrevistas .....	168
Quadro 6 -	Dimensão 2 - “Formação” na Ficha de Avaliação da CAPES - PROF’S .....	198
Quadro 7 -	Identificação das Dissertações/Produtos Educacionais dos egressos entrevistados do PROFIS .....	204
Quadro 8 -	Caracterização das dissertações e produções técnicas .....	208
Quadro 9 -	Identificação das Dissertações/Produções Técnicas dos egressos entrevistados do PROFMAT .....	208
Quadro 10 -	Identificação das Dissertações/Produções Educacional dos egressos entrevistados do PROFLETRAS .....	211
Quadro 11 -	Identificação das Dissertações/Produções Educacional dos egressos entrevistados do PROFHISTÓRIA .....	215
Quadro 12 -	Caracterização discursiva da Inovação Educacional nas dissertações dos egressos .....	218

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matrículas em Programas de Pós-Graduação no Brasil (1998 a 2021) .....	88
Tabela 2 -	Distribuição de instituições credenciadas em cada programa do PROEB .....	118
Tabela 3 -	Coleta de produções com uso dos descritores por filtro .....	138
Tabela 4 -	Quantidade de produções que utilizaram os descritores Inovação Pedagógica e Inovação educacional .....	140
Tabela 5 -	Matrículas nos Mestrados Profissionais em Ensino da UFPA no ano de 2021 .....	160

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Distribuição dos Mestrados Profissionais por região no Brasil .....	86
Figura 2 -	Caixa de diálogo para busca avançada no arquivo formato Excel .....	138
Figura 3 -	Bibliografia Sistematizada das produções selecionadas .....	146
Figura 4 -	Nuvem de palavras a partir de trechos das produções acadêmicas selecionadas .....	148

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 -	Etapas do Estado do Conhecimento .....	135
Esquema 2 -	Fontes utilizadas para construção dos dados .....	163
Esquema 3 -	Estrutura da entrevista semiestruturada .....	166
Esquema 4 -	Dinâmica do acesso aos entrevistados .....	168
Esquema 5 -	Gêneros textuais dos dados da pesquisa .....	169
Esquema 6 -	Concepção tridimensional do discurso para Fairclough (2016) ...	172
Esquema 7 -	Elementos discursivos que configuram a Inovação no Mestrado Profissional .....	194
Esquema 8 -	Configuração do discurso Inovação Didático-Epistemológica ....	249

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Delimitação da pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2</b>	<b>Problematização, objeto de pesquisa, justificativas e objetivos .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3</b>	<b>Estrutura da tese .....</b>	<b>32</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR, A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS: SUAS CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS MARCOS REGULATÓRIOS .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Superior e os históricos marcos regulatórios .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2</b>	<b>Reforma de 1990 e seus desdobramentos na Educação Superior .....</b>	<b>46</b>
2.2.1	Teoria do Capital Humano: linha teórica condutora da Reforma de 1990	48
2.2.2	Reforma de 1990 como contexto propício à lógica teórico-ideológica do mercado .....	52
<b>2.3</b>	<b>Configuração da pós-graduação brasileira .....</b>	<b>74</b>
2.3.1	Mestrados Profissionais .....	80
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO .....</b>	<b>93</b>
<b>3.1</b>	<b>Formação continuada dos professores e seu campo de estudo .....</b>	<b>93</b>
<b>3.2</b>	<b>Mestrados Profissionais em Ensino: nova configuração de formação continuada? .....</b>	<b>108</b>
<b>4</b>	<b>INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SITUANDO A QUESTÃO DO PONTO DE VISTA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL .....</b>	<b>121</b>
<b>4.1</b>	<b>Inovação Educacional: do que trata esse conceito polissêmico? .....</b>	<b>122</b>
<b>4.2</b>	<b>Inovação Educacional no campo da Formação de Professores: o que revelam as teses e dissertações? .....</b>	<b>134</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>156</b>
<b>5.1</b>	<b>O método e a abordagem de pesquisa .....</b>	<b>156</b>
<b>5.2</b>	<b>O contexto da pesquisa e os sujeitos investigados .....</b>	<b>158</b>
<b>5.3</b>	<b>Dados da pesquisa: instrumentos e procedimentos .....</b>	<b>163</b>
<b>5.4</b>	<b>Análise dos dados .....</b>	<b>169</b>



<b>6</b>	<b>A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS E NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO/PROEB DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA .....</b>	<b>176</b>
<b>6.1</b>	<b>Mestrado Profissional e a orientação discursiva da Inovação Educacional ...</b>	<b>176</b>
<b>6.2</b>	<b>Os Mestrados Profissionais em Ensino do Programa PROEB – UFPA e o discurso formativo da Inovação Educacional .....</b>	<b>194</b>
6.2.1	O Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – PROFIS .....	201
6.2.2	O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática – PROFMAT .....	205
6.2.3	O Mestrado Profissional em Ensino de Letras – PROFLETRAS .....	210
6.2.4	O Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA .....	213
6.2.5	A formação discursiva Inovação Educacional do programa PROEB nos Mestrados Profissionais em Ensino PROFIS, PROFMAT, PROFLETRAS e PROFHISTÓRIA .....	216
<b>7</b>	<b>A PRÁTICA DISCURSIVA INOVAÇÃO EDUCACIONAL DOS EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO – PROEB/UFPA .....</b>	<b>222</b>
<b>7.1</b>	<b>Os discursos dos professores e as categorias analíticas .....</b>	<b>223</b>
7.1.1	Novas abordagens didáticas para condução do trabalho em sala de aula ..	225
7.1.2	Prática docente como objeto de estudo .....	229
7.1.3	Ressignificação Profissional e Pessoal .....	234
<b>7.2</b>	<b>Configuração discursiva dos professores sobre Inovação Educacional: regulatória ou emancipatória? .....</b>	<b>240</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>251</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>259</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>285</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO – PROEB PROFIS/PROFMAT/PROFLETRAS/PROFHISTÓRIA – UFPA .....</b>	<b>286</b>
	<b>APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO</b>	<b>287</b>
	<b>APÊNDICE D – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS UNIDADES DE SENTIDO CODIFICADAS (ESTADO DO CONHECIMENTO)</b>	<b>288</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Delimitação da pesquisa

Esta pesquisa se insere no campo temático<sup>1</sup> da Formação de Professores que alberga diversos elementos importantes, possíveis de serem refundados por meio de estudos e discussões, implicando na construção de novos conhecimentos no seio das disputas entre grupos sociais, representados por professores que atuam na Educação Básica, sistemas municipal e estadual de educação, grupos de pesquisas no campo educacional das universidades públicas, empresas e instituições de ensino superior privadas.

Pelas dinâmicas históricas no campo social, político, econômico e cultural a educação vai adquirindo novos desenhos e perspectivas, exigindo, portanto, novas posturas de análise e ações de intervenção. Nessa esteira a Formação de Professores vai se reconfigurando, adquirindo novos formatos e intenções, materializados por meio de políticas públicas em diversas dimensões no sistema educacional brasileiro.

Essa perspectiva no campo da Formação de Professores, segundo Oliveira e Maués (2012), decorre das mudanças ocorridas no mundo por conta dos processos de reestruturação produtiva, da globalização econômica e das mudanças no padrão de trabalho. Para os autores há um movimento que exige a formação de pessoas alinhadas ao contexto da globalização econômica e para isso o professor se configura como o profissional que pode contribuir para formar pessoas capazes de vivenciar esse novo mundo. Por conta dessa dinâmica, a Formação de Professores adquire centralidade, pois se desenha como área estratégica para o capital, agregando valor ao processo de exploração e acumulação, o que a torna alvo principal das atuais políticas educacionais nas esferas da união, estado e municípios (Freitas, 2012).

Ancorada nesta perspectiva, Maués, Segenreich e Otranto (2015) posicionam que a Formação de Professores adquiriu *status* de prioridade nos últimos 20 anos, devido os índices de escolarização e aprovação terem se tornado justificativas centrais para que os governos passassem a ter preocupação com a formação do professor, já que a ele e a escola, mobilizadores de ações para atender às diferentes mudanças, foi imputada a responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Sobre o assunto ler ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010.

No contexto desse movimento não está descolado do campo da Formação de Professores, os contextos político e econômico, que sinalizam a importância de pesquisas que objetivem analisar os processos formativos instituídos, caracterizados por dimensões epistemológicas e ideológicas de construção de conhecimento. Urge, então, pesquisas que se debruçam em analisar os processos formativos docentes, cabendo a esses estudos o papel de anunciar os elementos que corroboram com a construção social do campo da Formação Docente, tendo em vista que se trata de um processo desenvolvido ao longo da carreira do professor de maneira processual.

Como elemento orientador que vem constituindo o campo da Formação de Professores, mostra-se em evidência a ênfase acerca da Inovação na área da educação. O estudo de Teixeira (2010) aponta que esta temática na América Latina se dá, sobretudo, por meio das recomendações dos Organismos Internacionais, cuja principal orientação é a melhoria da qualidade da educação. Semelhante posição diz Leite (2012), ao contextualizar a Inovação como uma necessidade em corresponder aos mecanismos de avaliação educacionais, que se caracterizam como régua de qualidade, pondo as escolas e os professores na busca por processos inovativos.

Considera Mitrulis (2002), que a Inovação significa introduzir algo descoberto anteriormente e seu papel consiste em integrar, assimilar, adaptar novidades de outros lugares, estabelecendo-se como um processo de tradução da novidade passível de ser aplicada e com isso melhorando algo que já existe, aperfeiçoando um dado contexto. Trata-se, então, de uma efetiva implementação, com sucesso, de novas ideias em um determinado contexto, cuja efetividade se dá pela aplicabilidade, gerando resultados de qualidade (Audy, 2017).

Nesta compreensão, a Inovação representa a noção de estratégia de ação regida por objetivos práticos e com sentido da aplicação, entendida não como resultado de uma ação determinada, mas de um processo (Mitrulis, 2002). Com esta lógica, Silva (2015) considera a Inovação na Educação como um conceito que vem sendo desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE no sentido de fazer e aplicar ideias criativas por meio da prática, onde o conhecimento como princípio vital da Inovação, “qualifica termos como capitalismo cognitivo, economia do conhecimento e sociedade do conhecimento, os quais evidenciam as relações entre ensino, aprendizagem, trabalho e conhecimento” (Silva, 2015, p. 15)

Para Oliveira (2014), a Inovação na cultura da modernidade reflete conotações sempre positivas, com realce a ideia de criatividade, que na área da educação aparece como inovacionismo como objeto central da pesquisa científica. E por este turno, o autor atribui ao

termo Inovação a expressão mercantilização da ciência, tendo como principal objetivo o dogma da excelência do mercado. De todo modo para Cardoso (1997), a Inovação é uma das exigências prioritárias do presente, tendo em vista a necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas, o que a coloca como algo largamente aceito.

Vimos deste modo, que a Inovação na Educação vem sendo desdobrada de maneiras diferentes enquanto elemento orientador, pondo-a como fenômeno a ser investigado a partir das condições objetivas onde se realizam, por isso para Messina (2001, p. 226) a “inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere”. Assim, pensar a Inovação na educação é entender que ela se realiza em um terreno de lutas, e que por isso exige reflexões necessárias para que ações inovadoras relevantes não sejam tratadas como ações indiferentes ao contexto escolar (Goldberg, 1980).

Neste sentido, Messina (2001) aponta para a necessidade de perguntar sobre o sentido da Inovação Educacional, tendo em vista a possibilidade de tornar os sujeitos e as instituições educacionais mais plenos e autônomos no seu pensar, fazer e ser, ou perspectiva contrária, submetendo-os a uma única lógica como mais apropriada. Por este ponto, que Nogaro e Battestin (2016) alertam para a necessidade de analisar o conceito de Inovação a partir de uma concepção filosófica, que permitirá a compreensão sem as amarras da aparência, ou seja, sem correr o risco de negligenciar as linguagens que camuflam as velhas ideologias.

Para Saviani (1995), este sentido dependerá das concepções filosóficas onde se assentam a educação, que pela concepção humanista tradicional e moderna a Inovação é compreendida em função do aparelho educacional sem relação ao contexto, entendendo as soluções educacionais preconizadas no interior do processo educativo, sem questionar as finalidades da educação. Por outro lado, o autor considera que a Inovação na educação cimentada na concepção dialética toma sentido próprio, colocando a educação a serviço de novas finalidades.

Assim Farias (2006), considera importante inventariar as características que especificam uma Inovação no sentido de que é necessário a sua compreensão e sua análise no contexto educacional. Consoante, Carbonell (2002), pondera da necessidade de não considerar a Inovação como perspectiva exclusiva do peso do neoliberalismo e da globalização como determinantes da ação educadora, pois este mecanismo ideológico está sujeito a contradições, dificuldades e resistência.

Pondo as considerações acerca da Inovação na Educação, que a pesquisa de Tavares (2019) revela sentido, ao considerar a discussão sobre a temática como investigação que merece ser intensificada no contexto brasileiro, tendo em vista que os trabalhos que versam acerca do

estudo apresentam uma comunicação especificamente técnica e, com isso, entendendo a Inovação Educacional como processo essencialmente administrativo, desconsiderando o quadro social, cultural, histórico e político onde se insere as abordagens da Inovação. Ademais, Cunha (2001, p. 128) considera que a Inovação por não ser um termo que se define por si, “a explicitação de sua perspectiva é fundamental para a compreensão do contexto que constrói seus elementos discursivos”.

Tavares (2019) aponta que a literatura sobre a temática tem procurado mais a difundir e modelizar experiências, ao passo de compreendê-las na sua complexidade e integralidade no domínio dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições. Assim, observamos que a Inovação Educacional demanda pesquisas que busquem analisar os aspectos apontados nas várias dinâmicas educacionais, dentre elas, o campo da Formação de Professores, tendo em vista que o conhecimento se revela como uma das demandas fundamentais da Inovação, que para o professor é um elemento importante para o desenvolvimento do seu trabalho.

## **1.2 Problematização, objeto de pesquisa, justificativas e objetivos**

O trabalho de Tavares (2019, p. 15), deixa claro que Inovação Educacional é um conceito que “detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo”, e por isso a concepção de Inovação pode revelar eficiência operacional, rompimento com o que é rotineiro, mudança de paradigmas e práticas sociais, processo de emancipação, estratégia criativa de aprendizagem e uso de novas tecnologias.

Alinhada a esta evidência que buscamos investigar a Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, apoiando-se em estudos que mostram várias abordagens desta linha investigativa, como por exemplo, os que partem do entendimento de que espaços formativos caracterizados por uma estrutura transdisciplinar, que busca conciliar teoria e prática e o saber científico e a experiência, por meio da pesquisa aplicada, podem ser considerados espaços formativos inovadores (Nascimento; Piñeiro; Ramos, 2013). Cursos de formação docente que se realizam por meio de um esforço coletivo interdisciplinar e interdepartamental e, com isso, aproximando a área de ciências humanas para a qualificação profissional (Martins; Ribeiro, 2013), caracterizam-se como Inovação na Formação de Professores.

A perspectiva da interdisciplinaridade como eixo formativo nos cursos de formação, para Gonzatti (2015), constitui-se como característica da Inovação no sentido de ruptura

epistemológica alicerçada no paradigma da complexidade. Esta ênfase na interdisciplinaridade é tida por Gonzatti, Vitória e Harres (2017), como forma alternativa de organização e abordagem do conhecimento escolar, tensionando, portanto, o paradigma dominante, o que possibilita inovações em diferentes níveis da prática educativa.

Estes níveis da prática educativa se revelam, segundo Fiorese (2021), por meio do protagonismo dos estudantes, da ruptura com o tradicional, da ideia do novo como mudança efetiva, dos recursos tecnológicos, da pesquisa e metodologias ativas, que sem critérios consistentes e democráticos de realização, não passam de movimentos de cobrança para que o docente seja inovador (Arruda, 2021), reforçando a perspectiva economicista da Inovação na educação.

Para Dantas (2011) processos formativos alinhados pela perspectiva da Inovação, revelam mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes que se tornam mais inclusivas, porque encorajam a interação entre os educandos e a participação nas atividades realizadas em classe. Contudo, a autora declara se tratar de mudanças ainda incipientes, pois as condições de trabalho dos docentes devem possibilitar o tempo necessário para planejar e implementar práticas mais inovadoras.

Práticas inovadoras como construções de processo formativo, Nascimento, Silva e Silva (2023), as identificam pelas categorias Inovação em recursos pedagógicos e Inovação em práticas e metodologias, que se delineiam, sobretudo, por meio do currículo conectado com as demandas da sociedade, da utilização das TIC's como mediadora do processo ensino aprendizagem, do caráter interdisciplinar no formato dos cursos, do desenvolvimento do olhar investigativo e o estágio como espaço de pesquisa. Neste sentido, as autoras ponderam que espaços formativos ditos inovadores são os que se caracterizam pela associação ensino e pesquisa com experiências profissionais, cujo conhecimento construído pode ser aplicado na prática docente.

Ainda que a literatura nos permita considerar que a perspectiva da Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, esteja vinculada à ideia, primordialmente, de mudança na prática docente, é salutar o entendimento de como estas práticas educativas se revelam a partir do significado que os professores atribuem a esta compreensão, tendo em vista, que suas ações se realizam em determinada realidade objetiva, a partir das condições subjetivas dos professores.

Com isto, implica relevância que estudos empíricos são necessários para compreender os modos como as mudanças na Formação de Professores estão sendo concretizadas a partir da abordagem da Inovação (Sousa-Pereira; Leite, 2018), tendo em vista que o papel e a cultura da

escola necessitam ser objetos de estudo permanente nos processos formativo (Gonzatti; Vitória; Harres, 2017). Ademais, torna-se necessário nos estudos desta natureza temática, considerar o questionamento sobre que abordagem epistemológica os processos formativos guiados pela Inovação Educacional tem se apoiado.

Isso implica, conforme Ferreira e Martins (2019), colocar os temas e problemas do ensino alinhados a questão da Inovação, em uma formação histórica que designa a existência de relações entre poder e conhecimento, de maneira que as condições históricas, as práticas institucionais e as epistemologias ganhem a mirada do pesquisador. Assim, Braga dos Santos (2020), considera a necessidade de se indagar sobre a que algo pode ser considerado inovador, quais objetivos e finalidades da Inovação na educação e formação de professores, bem como quais conteúdos e formas possibilitam uma educação e formação de professores inovadoras.

Apoiada nessa perspectiva, que refletimos acerca dos espaços formativos que associam ensino e pesquisa com experiências profissionais, cujo conhecimento construído pode ser aplicado na prática docente, revelando-se inovadores, e por isso torna-se pertinente investigar a figura da Inovação nesses espaços, indagando acerca dos seus objetivos e finalidades e, como se desvelam por meio dos seus mecanismos discursivos.

A relevância do que ponderamos encontra vazão pelo entendimento de que as perspectivas da Formação de Professores, tem instado como mote nos expressivos grupos de pesquisa do país, pois de acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), esse campo temático da educação aparece como disputa nas arenas políticas educacionais, enviesando o processo formativo docente como panaceia para as mazelas da Educação Básica, instigando assim a compreensão de que a qualidade desse nível de ensino está associada ao desempenho profissional do professor.

Nessa linha de compreensão os conceitos associados à dinâmica do capitalismo na atualidade, como eficiência, eficácia, competência, sociedade do conhecimento, práticas inovadoras, êxito escolar, fracasso escolar e resultados, presentes nos documentos dos organismos internacionais (Maués, 2011), alicerçam as políticas de formação docente. Dentre esses conceitos, adquirem 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 dos princípios pedagógicos que delineiam os processos formativos dos professores.

As estratégias de Inovação são tomadas como essenciais ao desenvolvimento da qualidade do ensino (Silva, 2015), neste sentido, torna-se importante o apontamento de Dourado e Oliveira (2009), que consideram a questão da 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 programas governamentais, que sinalizam as determinações político-pedagógicas que envolvem o conceito de qualidade.

Esta qualidade alicerçada pelo raciocínio da Inovação, segundo Ferreira e Martins, (2019), implica na relação teoria e prática como subsídio para que o conhecimento produzido nos processos formativos possam ser aplicados em situações reais, ou seja, trata-se de fazer pesquisa da e sobre a prática. Neste sentido, a prática adquire centralidade na temática sobre Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, o que conduz a refletirmos sobre as bases epistemológicas que tem sustentado esta discussão, tendo em vista que o campo da Formação de Professores se constitui como espaço de lutas sociais no âmbito cultural, político, econômico e ideológico.

Para conduzir as reflexões desta discussão, consideramos duas perspectivas epistemológicas que tem orientado as investigações sobre a prática no campo da Formação Docente, sobretudo, o da Formação Continuada. Trata-se da Epistemologia da prática, discutida pelos escritos de Tardif (2000; 2014), Schön (1992), Zeichner (1992; 1993; 2010), Popkewitz (1992), Gauthier (1998) e a Epistemologia da práxis, estudada por Freitas (2007); Silva (2011, 2017); Duarte (2003) e Noronha (2010). Embora com terminologias parecidas, são significados que apresentam certa distância a depender do ponto de vista que se depreende acerca da concepção de educação e de percurso formativo.

A intencionalidade não é de criar um tensionamento entre as perspectivas epistemológicas, mas considerar como caminhos de construção de conhecimentos, que agregam formas de discutir o desenvolvimento profissional docente, na esteira do equilíbrio entre os fundamentos da educação e as práticas de ensino, que sem o diálogo consistente e decisões consensuais, não é possível pensar em um projeto que combata as orientações hegemônicas da conjuntura capitalista.

De todo modo, compreendemos que a Epistemologia da práxis é a base epistemológica que concede sentido ao que nos propomos nesta pesquisa, tendo em vista a necessidade analítica de desvelar as reais intencionalidades discursivas que orientam a posição política e pedagógica da formação docente investigada, ajudando-nos a enxergar para além dos objetivos superficiais que se estabelecem, e assim descortinar as suas reais pretensões, movimento importante para todos os envolvidos com uma educação de qualidade que prima pela formação humana crítica, responsável e atuante na sociedade.



Com base nesta orientação investigativa consideramos como objeto de estudo o Mestrado Profissional em Ensino, que como formação continuada *stricto sensu* se revela como pujante espaço de contribuição ao campo da Formação Docente, e sobretudo, ao desenvolvimento profissional, tendo em vista sua característica formativa, e principalmente por ser voltado aos professores que estejam atuando na Educação Básica.

Ancorando-se na importância da formação docente, o Mestrado Profissional em Ensino, inaugura um modelo de formação, que segundo Moreira (2004), objetiva o desenvolvimento profissional do professor, por meio de um currículo que contemple sua área específica e a formação didático-pedagógica no nível da pós-graduação *stricto sensu*. Esta modalidade formativa docente, inaugura, portanto, uma outra perspectiva de formação, que por sua visibilidade social como espaço na Educação Superior, expressa elementos discursivos que passam a engendrar o campo da Formação de Professores.

A visibilidade dessa formação docente, apoia-se no já existente Mestrado Profissional - MP, que surgiu na década de 1990, sendo reconhecido pela portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Nessa portaria, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES informa que o reconhecimento do Mestrado Profissional ocorre pela necessidade de formação de profissionais aptos a elaborar técnicas e processos, com desempenho diferenciado daqueles que concluíram um mestrado acadêmico.

Em 2009 duas portarias normativas (nº 7 de 22 de junho e nº17 de 28 de dezembro) foram emitidas, regulando sobre o Mestrado Profissional e informando o que possibilitaria essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, bem como seus objetivos, orientação para o envio de propostas pelas instituições de ensino superior e formas de monitoramento e avaliação realizadas pela CAPES. A diferença entre as duas portarias é que a primeira informa que o portador do diploma de Mestrado Profissional terá os mesmos direitos daqueles do mestrado acadêmico e que o tempo para titulação mínima deve ser de um ano. Informações que foram retiradas na segunda portaria.

Os referidos atos legais vigoraram até 2017, quando duas novas portarias foram emitidas (nº 389 de 23 de março e a nº 131 de 28 de junho) instituindo o Mestrado e Doutorado profissional, sob a coordenação e acompanhamento da CAPES. Nos documentos o que se nota de mais expressivo são os objetivos, definidos para capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos, bem como promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas (Brasil, 2017).

No ano de 2019 a portaria nº 131 é revogada pela portaria nº 60 de 2019, que com um texto mais extenso, apresenta para além dos objetivos já mencionados nas portarias anteriores, menciona sobre corpo docente, trabalhos de conclusão de curso e acerca dos processos e análise de submissão de novos cursos. Prevê ainda a admissão de professores sem a titulação de mestre e doutor, desde que apresentem experiência em pesquisa aplicada alinhadas com o desenvolvimento e Inovação.

A Inovação nesta modalidade de Mestrado aparece como um dos seus princípios fundamentais, constando nos documentos legais que o regem como elemento discursivo em evidência, não apenas pela frequência da palavra no decorrer da estrutura do texto, como discurso gramatical, mas pelas orientações que subjazem a articulação do vocábulo com alguns trechos do discurso textual, constituindo dessa maneira a lógica que sustenta os documentos regulatórios, que não se revela imediatamente pela forma textual do gênero discursivo construído, mas sim por sua intencionalidade, possível de revelada por meio do escrutínio analítico.

Ancorando-se na sólida existência do Mestrado Profissional, o Mestrado Profissional em Ensino passa a ser pujante como uma alternativa de formação continuada docente, sobretudo, a partir de movimentos legais, mais expressivamente, no ano de 2007<sup>2</sup> e 2011<sup>3</sup>, onde essa modalidade de pós-graduação *stricto* revela forte adesão pela área de Ensino. Esses cursos ganharam proporções consideráveis, alcançando a quantidade de 91 programas no território brasileiro, sendo que 81,31% deles ofertados em instituições de ensino superior públicas, de acordo com dados do sistema GEOCAPES<sup>4</sup> 2021.

Além da expressiva expansão do Mestrado Profissional em Ensino, justificamos este objeto de investigação pelo vínculo com o campo da formação de professores e apontamentos julgados pertinentes na literatura, como o pontuado por Ostermann e Rezende (2015, p. ii), ao considerar que essa natureza de curso ao revelar o modelo de especialista técnico, necessita de investigações críticas que procurem privilegiar outros modelos formativos, cujos discursos possam “arejar as disciplinas, as discussões sobre as finalidades do curso e sobre os trabalhos de conclusão a serem elaborados pelos professores”.

Por esta direção reflexiva, indagamos a posição de Moreira e Nardi (2009) ao designarem o foco do Mestrado Profissional em Ensino na aplicação do conhecimento e não na

---

<sup>2</sup> Em 2007 é instituída a Lei 11.502 de 11/07/07, que atribui à CAPES a tarefa de subsidiar o MEC na formulação de políticas e atividades de suporte voltadas à formação dos professores que atuam na educação básica e superior.

<sup>3</sup> No ano de 2011 é aprovado o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - PROEB

<sup>4</sup> Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES - GEOCAPES. Acesso por meio da Plataforma Sucupira.

produção, o que significa tratar de pesquisa aplicada apenas pelo impacto na sala de aula. Entretanto, procede questionar que por se tratar de pesquisa desenvolvida no âmbito da pós-graduação, o processo da produção do conhecimento é inerente à pesquisa desenvolvida neste nível de ensino. Assim, consideramos como mais um argumento que fundamenta a escolha deste objeto, tendo em vista o alcance dessa modalidade como curso formativo.

Ademais, os movimentos investigativos apresentados pela literatura, segundo Bomfim, Vieira e Deccache-Maia (2018), impõem a construção de debates que possam, para além das construções críticas, marcar posicionamentos que indiquem a necessidade dos programas de pós-graduação estarem atentos às concepções de educação e aos princípios a que se vinculam, como também o atendimento às expectativas regionais, e assim acolhendo com mais qualidade os profissionais da educação, sem, portanto, deixar com que esses cursos sejam conduzidos pela precarização e mediocrização (Bomfim; Vieira; Deccache-Maia, 2018).

Indícios do movimento sobre o Mestrado Profissional em Ensino, é o ato legal de 2011 que mencionamos anteriormente, que trata sobre a regulamentação do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica - PROEB, fomentador de Programas de Mestrados Profissionais em Ensino, com atuação em redes de instituições, cujos cursos tratam das áreas de concentração relacionadas à Educação Básica. Esses são assim identificados: Mestrado Profissional em Ensino de Rede Nacional: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS, Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - PROFIS, Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, Mestrado Profissional em Ensino de Biologia-PROFBIO, Mestrado Profissional em Química de Rede Nacional – PROFQUI, Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, Mestrado Profissional em Filosofia – PROFILO, Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI.

O PROEB, enquanto política de formação, adquire visibilidade com a sua criação em 2011, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Brasil, 2011), a qual teve sua estrutura modificada através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, passando a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a qualificação dos docentes da educação básica, incentivando tanto a formação inicial, quanto a formação continuada desses profissionais (Brasil, 2007).

Essa política de formação docente com implementação temporal um pouco mais de 10 anos, objetiva fomentar a manutenção e o desenvolvimento dos programas de Mestrado Profissional em Ensino para qualificação dos professores que atuam na rede pública da Educação Básica. É uma política de formação continuada subsidiada pelos atos normativos que regulamentam os Mestrados Profissionais no Brasil, sendo o atual e principal deles, a Portaria de 2019 que mencionamos anteriormente, que no seu artigo 2º traça os objetivos dos mestrados e doutorados profissionais.

Esses versam, primordialmente, acerca da capacitação de profissionais para o exercício da prática profissional voltada ao mercado de trabalho e visa promover a articulação da formação profissional com intuito de melhorar a eficácia e eficiência das organizações públicas, por meio da solução de problemas apoiados em conhecimentos inovadores, capazes de subsidiar a produção e aplicação de processos de inovação, bem como práticas avançadas e inovadoras (Brasil, 2019).

O referido ato legal posiciona a Inovação como perspectiva para resolução de demandas nos diversos campos profissionais, a partir da aplicação do conhecimento científico produzido pelas pesquisas desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado. O inciso III do artigo 2º do ato mencionado, anuncia que o processo de Inovação deve ser concebido com a intenção de melhorar a gestão e impulsionar a produtividade das empresas, organizações públicas e privadas, ou seja, melhorar eficácia e eficiência para que bons resultados sejam alcançados.

Essa regulamentação tem apoiado a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Mestrado Profissional em Ensino, como os do PROEB, orientando a implementação dos programas e direcionando dentre as várias questões, a maneira como o trabalho de conclusão de curso deve ser construído pelo aluno para obtenção do título de mestre, o que indica adequação do processo formativo voltado as referidas questões colocadas nos atos legais.

Por este delineamento acerca do PROEB, optamos pelos programas ofertados pela Universidade Federal do Pará - UFPA, instituição onde a pesquisadora atua profissionalmente exercendo o cargo efetivo de Técnica em Assuntos Educacionais. Esta atividade laboral possui como uma das atribuições desenvolver um trabalho pedagógico junto aos sujeitos que vivem os cursos de graduação e pós-graduação da instituição. Essa vivência é instigada cotidianamente pela necessidade de refundar aspectos acerca do processo de aprendizagem na Educação Superior, que como campo de ensino, considera desvelar e discutir questões que envolvem o percurso formativo desenvolvido no interior de cada curso.

A UFPA tem como missão formar cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável, logo urge a atenção quanto a essa função social, pois trata-se

da formação de futuros profissionais que atuarão em diversas áreas sociais, dentre elas a educação. Serão formados, portanto, profissionais para atuar na Educação Básica, nível de ensino que pelas dificuldades enfrentadas, exigem desses profissionais, atuações conscientes e engajadas para enfrentar e transformar a realidade objetiva.

A partir dessa compreensão, tornou-se válido pesquisar sobre os cursos de formação docente oferecidos pela referida instituição, tendo em vista que ter acesso a esses cursos formativos é permitir que esses profissionais reflitam sobre suas ações, tirando-os da condição de conformação para sujeitos ativos e atuantes na luta contra as orientações hegemônicas do capital.

Adicionalmente, corroborou com a escolha dessa proposta de investigação, a participação voluntária da pesquisadora em um projeto de pesquisa<sup>5</sup>, cujo objetivo era analisar os novos formatos de cursos assumidos na Educação Superior, dentre eles os Mestrados Profissionais direcionados para a formação de professores que atuam na Educação Básica. Com esse contato, houve proximidade com trabalhos que tratavam sobre Mestrado Profissional em Ensino, instigando outras reflexões acerca dessa modalidade de Formação Docente.

Nesse percurso, foi realizado em grupo um trabalho de revisão bibliográfica sobre Mestrado Profissional nos periódicos nacionais A<sup>1</sup> e A<sup>2</sup> da área da educação<sup>6</sup>. Com essa revisão foi possível apresentação de resumo em evento da Rede Universitas<sup>7</sup> nos anos de 2018 e 2019, o que também sinalizou a importância de investigar o objeto de estudo em questão, pois os trabalhos levantados na revisão revelaram contradições quanto ao percurso formativo desses programas de pós-graduação (Souza; Rezende; Ostermann, 2016; Sousa; Nogueira; Rocha, 2019; (Losano; Fiorentini, 2018a; Lacerda; André, 2019, 2020; Bonfim; Vieira; Deccache-Maia, 2018).

No grupo de estudo que a pesquisadora se vincula, destacamos as pesquisas de Santos (2018) e Mauler (2019) que desenvolveram investigações acerca do Mestrado Profissional em Ensino na UFPA e nos indicaram a necessidade de continuarmos com pesquisas comprometidas com foco investigativo neste objeto de estudo, tendo em vista que as autoras pontuaram a expansão desses cursos e sua importância à trajetória formativa dos professores da Educação Básica.

---

<sup>5</sup> Título do projeto: “Formação continuada de professores, mestrado profissional e educação superior no Brasil”, coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Camargo.

<sup>6</sup> Estratos indicativos de qualidade do Sistema de Avaliação da CAPES.

<sup>7</sup> A Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares acerca da área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”.

Deste modo, consideramos a importância de investigar os Mestrados Profissionais em Ensino vinculados ao PROEB e ofertados na UFPA, quais sejam: Mestrado Profissional em Ensino de Rede Nacional: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS, Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – PROFIS, Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES e o Mestrado Profissional em Ensino de Biologia-PROFBIO. Optamos por investigar os seis programas, porém tendo em vista as dificuldades de acesso a dois deles, pesquisamos o PROFMAT, PROFLETRAS, PROFIS e PROFHISTÓRIA, que representam quatro diferentes áreas de conhecimento.

Pontuamos que pela diferença entre as áreas de conhecimento, não haveria no processo de análise uma única possibilidade de tendência epistemológica, entendendo, por esta compreensão, que a área de Ciências Exatas e da Natureza, revelam primordialmente a perspectiva da racionalidade técnica, enquanto a área de História e Linguagem com perspectiva de natureza mais crítica. Buscamos transitar a análise entre as diferentes áreas e, assim, alargando nosso olhar investigativo, despindo-se do escrutínio enviesado que não auxilia a indagação científica apoiada na condução crítica.

O Mestrado Profissional em Ensino, bem como os vinculados ao PROEB, são orientados pelos atos formativos que regulam a modalidade profissional de pós-graduação *stricto sensu*, por isso consideramos analisar a perspectiva da Inovação Educacional nesses espaços formativos, entendendo que a racionalidade acerca da temática que tem orbitado os discursos da Educação Superior, emergem como necessidade de investigação, principalmente aqueles concebidos pela racionalidade neoliberal, que como norma de vida, tem regido as relações sociais, bem como as políticas públicas nas mais variadas instâncias das sociedades ocidentais e daquelas que seguem o caminho da modernidade (Dadort; Laval, 2016).

Osterman e Rezende (2009), anunciam esta abordagem de Inovação no Mestrado Profissional em Ensino, destacando a Inovação Didática por meio da produção dos projetos educacionais vinculados a realidade escolar. Esses projetos devem possuir caráter de intervenção pedagógica, inovando a prática do professor em sala de aula e a dinâmica do espaço escolar. Esta perspectiva de Inovação é sustentada por uma fundamentação teórica, que segundo as autoras, são delineadas pela visão tecnicista de ensino referendadas pelas orientações do capital, exigindo assim reflexões críticas e aprofundadas deste grupo de Mestrado Profissional em Ensino.

No texto das autoras o termo Inovação didática é utilizado sem um apoio teórico definido, de todo modo é possível sua compreensão quando elas sustentam a ideia de que o trabalho final de curso do Mestrado Profissional em Ensino deve garantir a transmissão de produção de conhecimento em uma dada realidade escolar, o que presumidamente sinaliza um processo de mudança na prática educacional, ou seja, tem-se uma ruptura em determinada realidade educativa no que se refere à metodologia de ensino, conteúdos e avaliação.

Correia (1991) nos conduz a refletir sobre a posição do professor nesse contexto, entendendo que a Inovação educacional é um movimento instituído e que por isso os processos de formação continuada podem se revelar como significativos espaços de pensamento crítico sobre o fenômeno em questão. Nesse sentido, cabe alguns questionamentos: É possível pensar nos Mestrados Profissionais em Ensino como espaços formativos docente, ancorados na perspectiva da emancipação, ainda que tenham sido constituídos pela lógica neoliberal? A Inovação Educacional, como ideia de consenso prevista na agenda do capital, pode ser discutida e concebida a partir de preceitos teóricos alinhados à práxis sócio-histórica?

Partindo dessas inquiuições, o seguinte problema de pesquisa adquire envergadura: **Quais perspectivas se apresentam na ênfase sobre Inovação Educacional no processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino do programa Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica -PROEB/UFPA?**

Assim, consideramos a hipótese de que a perspectiva na ênfase sobre Inovação Educacional que orienta o processo formativo do Mestrado Profissional em Ensino/PROEB, alinha-se às orientações determinadas pelo sistema econômico vigente, mas pelas contradições inerentes ao fenômeno, é possível um movimento que se contraponha a referida lógica, tendo em vista que essa modalidade de curso *stricto sensu* é concebida como espaço de formação continuada docente, designando-a como território capaz de possibilitar a perspectiva da emancipação.

Alinhada à questão acima a investigação foi encaminhada pelo objetivo de **analisar quais perspectivas se apresentam na ênfase sobre Inovação Educacional no processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificações de professores da Rede Pública da Educação Básica – PROEB/UFPA.**

Para alcance desse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram necessários:

- Apresentar a relação do campo da Formação de Professores com os Mestrados Profissionais em Ensino;

- Compreender o conceito de Inovação Educacional no campo da Formação de Professores a partir da construção do Estado do Conhecimento;
- Identificar e analisar nos documentos que regulam o Mestrado Profissional a perspectiva do discurso da Inovação como elemento formativo.
- Investigar nos documentos do Mestrado Profissional em Ensino do PROEB e nos trabalhos de conclusão de curso dos egressos, as repercussões do elemento discursivo Inovação, presente nos marcos regulatórios do Mestrado Profissional.
- Desvelar nos discursos dos egressos dos Mestrados Profissionais em Ensino/PROEB/UFPA a perspectiva da Inovação Educacional.

Para alcance dos objetivos delineados nos apoiamos em um percurso teórico-metodológico de natureza qualitativa, consoante à complexidade dos fenômenos estudados, que nesta tese trata sobre a Inovação Educacional nos Mestrados Profissionais em Ensino. Julgamos coerência como técnica de coleta de dados a entrevista e o levantamento documental, permitindo-nos o alcance aos dados necessários sustentadores do processo de construção da contribuição teórica.

Neste processo os dados foram analisados sob a perspectiva teórica da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2016), permitindo a discussão cimentada em uma abordagem dialética, cujos condicionantes dos fenômenos investigados se revelam por meio da prática social, prática discursiva e do texto, que na perspectiva faircloughiana trata da tridimensionalidade discursiva, olhar investigativo que todo discurso se constitui.

A discussão dos dados foi encaminhada pelo referencial teórico acerca da Educação Superior (Seção 2), Formação Continuada de Professores (Seção 3) e o Estado do Conhecimento sobre Inovação Educacional no campo da Formação de Professores (Seção 4). A esta seção 4 reservamos o esforço investigativo de compreender como se constitui o campo teórico onde se vincula esta pesquisa doutoral, o que nos permitiu conhecer o campo e as dimensões conceituais e teóricas que o desenham.

O Estado do Conhecimento sobre Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, desenha-se pelo levantamento de teses e dissertações na base de dados CAPES, no período de 2010 a 2021, que após o cumprimento de cada etapa da metodologia do Estado do Conhecimento utilizada, o campo científico se revela delineado, sobretudo, pelas categorias *Ruptura epistemológica*, *Inovação Pedagógica* e *Mudanças na prática de ensino*, designando perspectivas que versam sobre romper com as construções de conhecimento hegemônico; possibilidade de construção de novos caminhos na educação; integração de conhecimentos,



valorizando o pensamento complexo e a religação de saberes; perspectiva epistemológica tendo a pesquisa como produção do conhecimento; postura de mudança alicerçada na flexibilidade, interdisciplinaridade, reflexão, intervenção e ressignificação das práticas e diferentes formas e alternativas de saberes e experiências que guiem a possibilidade de fundir objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, reconhecendo a posição protagonista do aluno, mediada pela ação emancipatória do professor.

Este Estado do Conhecimento nos serviu, além do que já mencionamos, para conduzir as discussões dos dados, situando o objeto de investigação em um campo temático e permitindo ao leitor compreender a pesquisa em um espaço científico estabelecido na comunidade acadêmica. Neste intento, a seguir apresentamos a estrutura do trabalho mencionando brevemente o que trata cada seção.

### **1.3 Estrutura da tese**

Objetivos são alcançados se apoiados em um coerente referencial teórico-metodológico, que construído para subsidiar a condução dessa pesquisa, caminhou na esteira das discussões teóricas sobre os aspectos conceituais que envolvem a temática Inovação Educacional e Formação de Professores, no tocante às suas concepções e finalidades, definidas de acordo com os fatos históricos a partir de orientações ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

A aproximação com esse aporte teórico permitiu compreender e analisar as perspectivas epistemológicas que norteiam o Mestrado Profissional em Ensino, especialmente os do PROEB, como espaço de Formação Continuada de Professores, considerando que sem essa leitura não seria possível compreender a forma como tem se caracterizado o caminho formativo desse contexto, que se agrega ao desenvolvimento profissional docente.

A estrutura desta pesquisa doutoral está organizada pelas construções das seguintes seções:

Seção 1 – Introdução: Apresentamos os elementos que justificam e cimentam a importância da escolha e da lacuna da temática investigada.

Seção 2 – Apresentamos, por meio de alguns marcos regulatórios, a Educação Superior Brasileira, alinhada acerca da constituição da universidade, cuja importância é por ser o contexto onde o Mestrado Profissional em Ensino é ofertado.

Seção 3 – Discorremos sobre o campo da Formação de Professores, a partir das expressivas perspectivas epistemológicas que vêm conduzindo o campo temático em questão, relacionando-o com os Mestrados profissionais em Ensino enquanto espaço formativo docente.

Seção 4 – Realizamos revisão da literatura com base na metodologia Estado do Conhecimento, permitindo aproximação com o que foi produzido acerca da Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, bem como o contato com o arcabouço teórico acerca do fenômeno, indispensável para apontar os elementos que constituem o referido termo conceitual. A proximidade com essa literatura foi uma etapa fulcral da pesquisa, pois trata-se da categoria investigativa do trabalho.

Seção 5 – Apresentamos o Percurso Teórico-Metodológico que descreve o método, abordagem, contexto, procedimento, coleta de dados e a técnica de análise de dados de Norman Fairclough (2016).

Seção 6 – Realizamos a análise dos documentos regulatórios do Mestrado Profissional, dos Mestrados Profissionais em Ensino e dos trabalhos de conclusão final dos egressos, vinculados ao PROEB e ofertados pela UFPA, desvelando as manifestações ideológicas e políticas intencionais dos grupos sociais que pensaram e construíram a modalidade profissional da pós-graduação *stricto sensu* e o programa de formação docente, objeto deste estudo, focando a Inovação Educacional como elemento discursivo orientador do processo formativo.

Seção 7 – Analisamos as narrativas dos egressos dos cursos de Mestrado Profissional em Ensino- PROEB/UFPA, desvelando o discurso da Inovação Educacional como elemento formativo na prática docente.

Seção 8 – Considerações Finais: Apresentamos síntese dos principais resultados, breve discussão da construção da contribuição teórica, limitações da pesquisa e sugestões de pesquisas futuras.

## **2 EDUCAÇÃO SUPERIOR, A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS: SUAS CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS MARCOS REGULATÓRIOS**

Esta seção objetiva discutir a construção e as transformações que caracterizam hodiernamente a Educação Superior e a pós-graduação brasileira. Para desenvolver de maneira sólida essa seção, tornou-se importante discutir o capítulo com base em alguns marcos regulatórios<sup>8</sup>, que nos indicam “um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um determinado sistema busca manter o equilíbrio” (Maués; Camargo, 2012, p. 153). A seção divide-se em três frentes: a Educação Superior de modo geral, a pós-graduação, mais especificamente, e o Mestrado Profissional. Essa divisão permite situar o objeto no seu contexto mais abrangente, considerando as novas configurações da Educação Superior que o caracterizam como pujante escopo de pesquisa.

Intenta-se, dessa maneira compreender os fatos contextuais que influenciaram na construção da hodierna Educação Superior e nos seus cursos acadêmicos, principalmente os que ofertam formação *stricto sensu*. Outrossim, importa frisar, que os marcos legais ao serem transpostos a realidades específicas das IES brasileiras, se materializam de maneiras diversas, tendo em vista as características locais e culturas institucionais que subsidiam as dinâmicas de funcionamento do espaço universitário brasileiro.

Tomando essa perspectiva de análise, o referido capítulo foi estruturado permitindo a compreensão concreta da realidade da Educação Superior Brasileira, a partir do eixo condutor – sociedade do conhecimento como fundamento epistemológico que tem cimentado as concepções de Universidade e, conseqüentemente, a constituição desses marcos regulatórios.

Com o objetivo de enriquecer a discussão e a análise empreendidas nesse capítulo, apresentaremos fatos nodais da construção histórica da Universidade,, que julgamos pertinentes para compreender a estruturação contemporânea da Educação Superior, tendo em vista que esse resgate histórico procura permitir conhecer a gênese e o desenvolvimento desse nível de educação, o que se revela como subsídio importante na tentativa de apreender a Educação Superior como fenômeno coberto de determinações que explicam a sua atual configuração.

---

<sup>8</sup> Apoiamo-nos na compreensão de Maués e Camargo (2012), que situam a regulação de políticas, traduzidas por normas, portarias, discursos e procedimentos de uma instância com autoridade. Para isso, a regulação é subsidiada pelo sentido de “autoridade reconhecida”, na qual um conjunto de regras são formuladas por um poder minimamente aceito.

## 2.1 Educação Superior e os históricos marcos regulatórios

Sendo a Educação Superior resultante de uma conjuntura histórica, importa sua historicidade por nos permitir entender a sua presente configuração como campo de produção de conhecimento e como se reverbera na sociedade.

No Brasil, diferente de outros países da América Latina, a Educação Superior se configura como um caso atípico, já que os espanhóis fundaram universidades nas suas possessões na América ainda no século XVI, enquanto no Brasil, não havia instituições de Ensino Superior até início do século XIX (Oliven, 2002). De acordo com a autora, os estudantes da elite colonial portuguesa que desejassem acesso a cursos superiores deveriam se deslocar até a metrópole, pois na Colônia havia apenas o ensino formal ministrado pelos jesuítas.

Para Fávero (2010), essa ausência do Ensino Superior na Colônia expressa o quanto Portugal exerceu influência até o fim do primeiro reinado, na formação das elites, tendo em vista que inúmeros esforços foram malogrados, o que significa uma política de controle por parte da Metrópole sobre qualquer iniciativa que culminasse na independência cultural e política da Colônia. Quanto ao ensino, a autora reforça que as diretrizes eram orientadas pela Corte, estabelecendo rotina, que pareciam paralisar as iniciativas do referido nível de ensino.

Os escritos de Oliven (2002) e Fávero (2010) nos concedem subsídios para entendermos que desde o século XVI, o sistema superior brasileiro de educação responde a orientações de ordem europeia, o que possivelmente sinaliza a posição periférica do Brasil no mapa da educação internacional, reforçando o eurocentrismo como característica orientadora secular da Educação Superior Brasileira.

No período Colonial, o ano de 1808 apresenta certo destaque. De acordo com Fávero (2010), Escolas Superiores são criadas, ofertando cursos destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos. Com a chegada de Dom João VI, os cursos de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia foram criados em Salvador e no Rio de Janeiro, atendendo, principalmente, ao exército e à marinha (Fávero, 2010; Oliven, 2002).

Ainda no século XIX, outros cursos foram criados, entre os quais, Fávero (2010) destaca: Direito, em Olinda e São Paulo; Agricultura, Química e Desenho Industrial, na Bahia; Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro e a Escola de Minas, na cidade de Ouro Preto. Com base nesses dados, a autora chama atenção ao fato de que o Ensino Superior na época Colonial foi marcado pelo caráter utilitário e pragmático, sinalizando, portanto, a característica profissional nos cursos.

Nesse tempo histórico, é possível a constatação da influência do modelo napoleônico de Universidade, que sustentava essa instituição como formadora de quadros profissionais de interesse do Estado, sobrepondo-se à era da especialização e da profissionalização (Sguissardi, 2006). Constitui-se como um modelo pautado nos pressupostos da modernidade e que, portanto, seria regido pelos princípios do saber aplicado, burocracia, rigidez organizacional, instrumentalização do saber aplicado, cabendo ao Estado orientar seus valores, concepções e fins. Caberia ao Estado manter a Universidade como corporação em uma posição de subordinação, privilegiando o ensino como meio para formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Luckmann; Bernart, 2014).

A partir dessa descrição histórica, fica evidente o quanto a perspectiva técnica e profissional desenham-se hodiernamente como abordagens marcantes no Ensino Superior. É uma característica com marca histórica expressiva, podendo ser observada na configuração das instituições de Ensino Superior, que primam nas suas propostas pedagógicas pela perspectiva de que é necessário que os cursos superiores estejam concatenados com as necessidades do mercado, secundarizando as perspectivas humanas que devem envolver a formação de um curso superior.

Outro dado que reflete essa trajetória histórica, é a atual visibilidade que determinados cursos de graduação possuem. É ávido o desejo de muitos jovens ingressarem nos cursos de Direito, Medicina e Engenharias, vistos como profissões elitizadas que prometem garantir posições sociais de relevância na sociedade. Isto, possivelmente, segundo Olive (2002), reflete o período histórico da institucionalização das faculdades de Medicina, Direito e Politécnica que possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Esse viés de orientação, segundo a autora, seguia o modelo das grandes escolas francesas de cunho napoleônico.

Como todo contexto histórico possui os atores governamentais que influenciam sobremaneira nas políticas sociais, Cunha (2007) nos diz que, no período inicial da República, a figura de Benjamim Constant exerceu forte atuação na política educacional, por meio da influência positivista. À época, o Positivismo no Brasil se destacou como a Era de Ouro, influenciando muitos brasileiros do movimento republicano, o que permitiu que o ideário liberal adquirisse força, promovendo a urbanização, a modernização e a industrialização. (Oliveira, 2010).

Ancorando-se nessa influência positivista, um acontecimento que chama atenção é o registrado por Cunha (2007) sobre as escolas superiores livres. O autor descreve suas características como instituições que não dependiam do Estado, pois eram intencionadas por particulares. Seu crescimento facilitou o acesso ao Ensino Superior, fenômeno produto de

determinações técnico-econômicas, cujo objetivo era aumentar a força de trabalho com alta escolaridade.

O escrito de Cunha (2007), certamente, nos posiciona em reflexões sobre os objetivos traçados atualmente pelos planos das universidades. Estão eles diferentes? Até que ponto a Universidade se propõe a formar mão de obra ao mercado de trabalho contemporâneo? Esses objetivos reverberam de que maneira na estrutura acadêmica e administrativa da Universidade? A intenção aqui não é construir ou conceder respostas às indagações, mas permitir que pensemos nas mudanças que vêm ocorrendo na Universidade e, conseqüentemente, na Educação Superior.

Importam esses registros históricos quando deslocamos nossas reflexões para a construção da Universidade atualmente, nos fazendo perceber que oposições históricas do período republicano desenham a dinâmica da Universidade nas dimensões administrativas e acadêmicas da atualidade. Presenciamos os grupos que fortemente apoiam a ideia de Universidade com traços europeus, afirmando as diretrizes napoleônicas que não preveem autonomia às universidades. Outro grupo se caracteriza pela defesa da concepção de uma instituição que deve seguir as transformações do seu tempo, pois acreditam no dinamismo cultural, político e econômico como aspectos que concedem vida à Universidade.

De acordo com Fávero (2010), em 1915 foi decretada a Reforma de Carlos Maximiliano, a qual dispõe sobre a Universidade, a partir da reunião das Escolas Politécnicas, do curso de Medicina do Rio de Janeiro e as faculdades livres de Direito. Em 1920, instituiu-se, então, a primeira Universidade brasileira: a Universidade do Rio de Janeiro, legalmente criada pelo Decreto n.º 14.343. Reunia administrativamente faculdades profissionais e era mais voltada ao ensino do que à pesquisa. Era elitista e conservava a orientação profissional dos seus cursos, bem como a autonomia das faculdades (Oliven, 2002), constituindo-se, portanto, à luz do modelo napoleônico.

Para a construção histórica do Ensino Superior, certamente a criação da Universidade do Rio de Janeiro possui a devida importância, pois movimentos antipositivistas, como a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências e a Associação Brasileira de Educação surgiram com a perspectiva de debater questões referentes à pesquisa e ao Ensino Superior no Brasil, cuja tentativa era problematizar as bases napoleônicas que cimentavam a construção universitária da época. Para Fávero (2006, p. 22), “sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país”.

A culminância desses movimentos que influenciaram o inicial adensamento do Ensino Superior é constatada no fim de 1930, quando o senhor Francisco Campos, Ministro da

Educação e Saúde Pública assinou alguns importantes decretos que passaram a regular a Educação Superior brasileira no referido contexto histórico, a que Fávero (2010) denomina como Reforma Francisco Campos.

Dois dos principais decretos desse contexto, conforme Cunha (2007) são: o n.º 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, dispondo sobre a organização do Ensino Superior no Brasil. O referido Conselho era composto pela maioria dos membros vinculados ao Ensino Superior. Eram representantes de cada Universidade Federal ou equiparada; representantes dos Institutos Federais de Direito, Medicina e Engenharia; representante do Ensino Superior estadual, bem como, do Ensino Superior particular.

Concomitante ao Decreto do Conselho, foi aprovado o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que foi autodenominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização do Ensino Superior em todo o país (Cunha, 2007), algo que ainda não havia sido determinado, mesmo tendo sido aprovada a primeira universidade em 1920. O autor também informa que o Estatuto estabelecia duas formas de organização: o Instituto Isolado e a Universidade, sendo essa classificada em oficial ou livre. A oficial, mantida pelo Governo Federal ou Estadual e a livre pela iniciativa privada de associações particulares.

Cunha (2007) aponta esses dois decretos como um prévio plano político cujo objetivo era reforçar o aparelho do Estado na área da Educação, permitindo que ideologias fossem aceitas no sentido de impedir a organização política dos trabalhadores e das camadas médias contra a ordem capitalista.

Por esse turno que o Estatuto é caracterizado como produto de uma política educacional autoritária (Cunha, 2007), pois questões de ordem administrativas e acadêmicas eram sempre conduzidas por orientações de escolhas e/ou indicações, afirmando a discricionariedade do catedrático, figura expressiva na estrutura das universidades da época.

Ainda nesses traços históricos, Fávero (2010) nos revela que os dispositivos legais nas universidades se cristalizaram até 1960, pois a figura do catedrático ocupava os diversos cargos administrativos e acadêmicos, ou seja, eles se faziam presentes nas direções dos institutos, bem como nos órgãos consultivos e deliberativos, permitindo a eles congregarem poder nas diversas instâncias da Universidade.

Interessante o escrito de Cunha (2007) acerca da constituição do Estatuto como política autoritária, permitindo-nos analisar a maneira como a Universidade foi sendo legalmente estruturada, a partir de interesses políticos, econômicos e culturais. Para leitura dessa observação, o autor pontua algumas questões à época da promulgação do Estatuto que são importantes de apresentar aqui: 1) Modelo único e padrão eram conceitos basilares da

concepção do Estatuto, embora se admitisse as variações regionais, mas a política da época manifestava aversão à pluralidade, já que era tida como inimiga da ordem. 2) Restrição da Autonomia Didática e Administrativa, pois a escolha dos dirigentes e conselheiros era feita pela instância superior de poder, o que permitia a penetração do Estado em todas as instâncias de ensino. 3) A Comunidade Acadêmica era orientada a ser organizada por critérios corporativos, caracterizada pela classe dos professores e estudantes. As duas entidades tinham o Estado como árbitro das suas relações, o que limitava a organização dos respectivos diretórios. 4) A Universidade foi concebida como difusora de ideologia, congregando elementos de informação, pesquisa e propaganda acerca dos problemas econômicos, sociais e culturais que interessavam ao país.

Essas ponderações do Estatuto de 1931, apresentado por Cunha (2007), nos situa para algumas questões que se revelam pertinentes na atual conjuntura de configuração da Universidade Brasileira. Dentre elas, trata-se sobre os fortes ataques à autonomia das Universidades Públicas Federais, que sob a égide de uma ideologia conservadora e fascista, presenciamos tentativas e consolidação de algumas ações que cerceiam a dinâmica estrutural universitária. O principal ataque está relacionado aos expressivos cortes no orçamento das universidades, colocando-as em um cenário de sucateamento, bem como vulneráveis às condições severas do mercado e ao não atendimento à escolha dos reitores por meio da consulta pública à comunidade universitária.

Os idos de 1937 marca a história do Brasil com a instituição do Estado Novo, gestado por Getúlio Vargas. Conforme Cunha (2007), o referido presidente não negou a política educacional autoritária de 1930 e seguiu na mesma linha, compreendendo o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica do governo, impedindo o surgimento de outras ideologias alternativas.

Esse cenário imprimiu um Estado cada vez mais centralizado, controlando rigidamente a função político-ideológica do Ensino Superior (Cunha, 2007), reforçado pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que aproveitou o contexto autoritário para implantar o que defendia como projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviu como modelo único em todo o território nacional (Oliven, 2002).

A Universidade do Brasil, criada pela Lei n.º 452/1937, segundo Fávero (2006), de modo geral, não fazia referência ao princípio de autonomia, considerando, inclusive que reitores e diretores deveriam ser escolhidos pelo Presidente da República e aos professores e alunos eram proibidas manifestações de caráter político-partidário. Ou seja, o espaço universitário sendo conduzido por ações ditatoriais ao contexto da época.



Na contramão desse projeto autoritário de Universidade, Oliven (2002) nos situa sobre a expoente criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, que liderada por Fernando de Azevedo, representou um divisor de águas no sistema educacional superior do país. A USP, mantida com recursos estaduais, tornou-se o maior centro de pesquisa do país, reunindo faculdades tradicionais e independentes e inaugurou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, promovendo a integração de diversos cursos e atividades de ensino e pesquisa (Oliven, 2002).

Tais características institucionais apontam ao modelo de Universidade Alemã, fundada por Wilhelm von Humboldt de 1810, que de acordo com Paula (2009), tinha como princípios norteadores a importância da pesquisa como função basilar da Universidade, ao lado do ensino, primando pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação como característica primordial, ao lado da universalidade de campos de conhecimento, garantida pela centralidade da função desempenhada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão articulador.

Paula (2002) nos aponta que, apesar do peso considerável dos professores franceses nas primeiras décadas de funcionamento, a criação da USP indicou várias aproximações com a concepção do modelo humboldtiano (alemão) de Universidade, às quais merece relevo: preocupação com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao contrário da formação meramente profissional, autonomia relativa diante do Estado e dos poderes políticos, bem como a concepção idealista de Universidade e não a pragmática.

A década de 1930 foi marcada por fatos históricos importantes que reverberaram no processo de construção do Ensino Superior brasileiro. Oliven (2002) destaca que, nesse período, houve a consolidação da sociedade urbano industrial brasileira e junto aconteceu a criação de novos empregos urbanos nos setores público e privado. Esse fato foi reforçado por Fávero (2010), argumentando que a partir da década de 1950, o ritmo de desenvolvimento do país, impulsionado pelo processo de industrialização e pelo crescimento econômico, provocou em vários setores da sociedade certa tomada de consciência acerca da situação das universidades brasileiras. Com isso, ocorreu um aumento expressivo de matrículas no Ensino Superior. Essa procura, Masola e Allevato (2017) mencionam que foi legitimada por meio de leis que regulamentaram os exames vestibulares, ampliando as formas de acesso.

Nesse contexto, Fávero (2010) menciona que os debates e as reivindicações em torno da Universidade passaram a atingir a opinião pública, incitando proposição de medidas para sua reformulação. Inclusive, a autora observa que vários setores da sociedade se empenharam nos debates, avolumando o movimento com a adesão de diversas instituições.

Atenção nesse contexto é importante, pois a lei n.º 4024, de 1961 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) reforçou o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior, ainda que fosse prevista certa flexibilidade na sua implementação (Oliven, 2002) e, como observa Chaves (2005), o Ensino Superior sofreu acentuadas tendências privatistas, garantindo aos estabelecimentos privados subsídios públicos, além de garantir participação dos dirigentes desse setor no Conselho Federal de Educação.

Diante desse movimento, em 1962 iniciou na Universidade do Brasil uma discussão sobre a reforma da instituição, sendo designada uma comissão especial para discutir o assunto. O resultado desse trabalho culminou nas Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil, que abordava elementos fulcrais acerca da Universidade: conceituação, fins, autonomia, estrutura, corpo docente, política educacional e mobilização de recursos (Fávero, 2010).

As referidas diretrizes, segundo Fávero (2010), germinaram alguns aspectos que merecem ser observados: o documento resultou de ampla consulta acadêmica (professores, estudantes da Universidade e de outras instituições universitárias), bem como de contribuições de personalidades de inúmeros setores da sociedade e serviram como subsídio para a elaboração de dois decretos-leis (n.º 53/1966 e n.º 252/1967) sobre a reestruturação das Universidades Federais.

Essas reestruturações no cenário universitário brasileiro refletiram forte influência americana, que segundo Chaves (2005), trata-se da inspiração nos Acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), firmados em 1966, no Plano Atcon e no chamado Relatório Meira Mattos. A autora destaca que essas ações tinham por objetivo implantar o modelo de Universidade Americana, transformando as universidades públicas em fundações, bem como aumentando a possibilidade de privatização. Dessa maneira, o espaço universitário destinava-se para a “implantação de uma estrutura administrativa baseada no modelo empresarial, voltado para a obtenção de rendimento e eficiência” (Chaves, 2005, p. 121).

Nesse período marcado pelo golpe ditatorial de 1964 no Brasil, Oliven (2002) situa que as universidades passaram a ter a ingerência direta do Governo Federal, que criou as Assessorias de Informação nas Instituições Federais de Ensino Superior, com o objetivo de coibir as atividades que eles denominavam de subversivas, desenvolvidas por professores e alunos.

Afirmando a linha autoritária da gestão ditatorial, uma nova discussão de reforma foi iniciada, conhecida historicamente como a Reforma Universitária de 1968, aprovada pelo Congresso Nacional como a lei n.º 5540/68. Nunes e Silva (2005) informam que essa reforma

extinguiu o antigo sistema de cátedras, criou o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, bem como estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, instituiu o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva, tornando o cenário propício para o desenvolvimento da pós-graduação.

Ancorada na influência norte-americana que vinha se concretizando desde os idos de 1966, Paula (2009) pontua algumas características expressivas da concepção estadunidense na Reforma de 1968: vínculo linear entre a educação e o desenvolvimento econômico, entre a educação e o mercado de trabalho; estímulo às parcerias entre universidades e setor produtivo; expansão do Ensino Superior, por meio da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; a ideia moderna de extensão universitária e a ênfase nas dimensões técnica e administrativa na Educação Superior.

Esse movimento nos esclarece com nitidez a busca pela expansão do Ensino Superior, o que, segundo Sousa (2008), demonstra como a Reforma de 1968 atuou no sentido de reorientar o Ensino Superior no Brasil, estabelecendo diretrizes de expansão. Afirmando esse efeito da expansão, Nunes e Silva (2005) discutem como o setor privado, apoiado com subsídios governamentais, adaptaram-se às novas orientações, criando, inclusive, várias faculdades isoladas em regiões com fortes demandas desse nível de ensino.

O aumento do número de estabelecimentos com oferta para o Ensino Superior, segundo Sousa (2008), visou oferecer uma oportunidade de acesso aos cursos superiores, por aqueles que não alcançavam vaga nas universidades públicas por meio do vestibular. Para o autor, essa forma de ingresso representava um instrumento elitista de cunho excludente, pois conter o aumento de vagas nas universidades públicas em detrimento do largo acesso na rede privada, corroborava com a lógica do governo em garantir à elite o acesso ao Ensino Superior Público Federal, incitando os menos favorecidos a buscarem o Ensino Superior privado, cuja qualidade era um tanto quanto duvidosa.

Adensando essa compreensão, Leher (2013) manifesta que essas orientações carregadas de ideologias e, por isso, persuasivas, contemplava também os anseios de uma fração da classe média em busca de ascensão social, em especial, daqueles cujo acesso ao Ensino Superior representava uma conquista geracional, pois se tratava dos primeiros a chegar a tal nível de ensino.

Essas diretrizes de expansão da reforma estavam cimentadas na ideia de racionalização, que se caracteriza como princípio básico da Reforma de 1968 (Paula, 2009). A autora destaca algumas categorias centrais desse princípio, como eficiência, eficácia e produtividade,

alinhadas à linguagem tecnicista e empresarial. Essa perspectiva representava o que Leher (2013) menciona como nexos entre economia e Universidade, provocando uma significativa contradição, pois se presenciava uma expansão da pesquisa na Universidade, ao mesmo tempo que sua autonomia entrava em processo de enfraquecimento.

Esse nexos se materializava com o expressivo aumento das orientações do mercado na dinâmica da Universidade, tendo em vista que o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria, o que implicava a relação custo-benefício (Paula, 2009). Nessa linha de análise, Sousa (2008) ressalta que a Reforma de 1968 ao se ocupar do princípio mercadológico como principal diretriz, preparou, portanto, a força de trabalho para o sistema produtivo, de acordo com a Teoria do Capital Humano. Nessa configuração, Leher (2013) chama atenção para os sujeitos que operaram a política econômica da época que, por meio da coerção econômica, situaram a Universidade como *locus* de formação de recursos humanos, exigidos pelo mercado.

Esse contexto histórico, segundo Paula (2009), é desenhado por influência do modelo universitário norte-americano, que estreita os aspectos ideias (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando a Universidade às necessidades de massificação da Educação Superior e da sociedade de consumo. Essa concepção estadunidense adotada, de cunho empresarial, procurava atender de maneira imediata às demandas do setor produtivo, do Estado e da sociedade, formando especialistas com conhecimento tecnológico de natureza aplicada e pesquisas com objetivo utilitário para o desenvolvimento de serviços (Paula, 2009).

Ancorando-se nessa perspectiva, Aroni (2017) destaca no seu texto que, em 1968, o Governo instituiu, por meio do Decreto-Lei n.º 5537, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa – INDEP, cuja finalidade era captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa. O autor compreende que tal medida significou a busca por fontes alternativas de recurso, com o intuito de cobrir essencialmente os custos da expansão das vagas.

Interessante observar a lógica que subsidiava a Reforma de 1968, que pelas mudanças estruturais e acadêmicas ocorridas, refletia um “projeto, cuja centralidade foi a inclusão e subordinação da organização do sistema de ensino superior a perspectiva econômica vigente, motivada pela necessidade de inserir o Brasil no mercado internacional” (Medeiros, 2012, p. 57). Ademais, a autora esclarece que a Reforma objetivava uma intervenção programática do Governo Norte-Americano nas Universidades Federais do Brasil, fomentando a “modernização” do Ensino Superior e, assim, escamoteando o real objetivo que era a tentativa de conter o avanço do comunismo na América Latina e no Brasil.

Para Leher (2013), essa “modernização” como guia do processo da reforma, que provocou mudanças institucionais significativas nas universidades brasileiras, representava os ideais da doutrina alemã de cariz autoritário, bem como o modelo organizacional estadunidense. Observa-se, portanto, uma reforma germinada em um contexto ideal de repressão, tornando-se campo fértil às orientações mercadológicas do capital, atendendo, dessa maneira, aos anseios de um determinado grupo da sociedade brasileira.

Em razão da perspectiva instrumental mercadológica do capital, a concepção norte-americana, cimentada no conteúdo pragmático e utilitário, tornou-se hegemônica nas Instituições de Ensino Superior (Paula, 2009). Para a autora, ocorre um processo que ela denomina de “*macdonaldização*” do ensino, principalmente no universo das instituições privadas, a partir da proliferação de cursos.

As repercussões desse contexto, já na década de 1980, segundo Medeiros (2012), fez com que as universidades perdessem seu caráter de patrimônio da sociedade, o que a colocava em condições de serviço a ser negociado no mercado educacional. Vimos a mesma análise nos escritos de Paula (2009), ao pontuar que as universidades na década de 1980 foram acusadas pelos governos de “improdutivas”, ao mesmo tempo que eram obrigadas a prestar conta da sua “produtividade”, por meio de mecanismos de avaliação, alinhados à lógica nacionalizadora do capital.

Essa desmoralização da Universidade Pública deu-se, sobretudo, devido ao grande aumento de vagas no Ensino Superior, ao mesmo tempo que essas instituições não estavam preparadas para receber tal demanda (Santos; Cerqueira, 2009). Quem se beneficiou nesse contexto, ainda segundo os autores, foi o setor privado, que concentrou a oferta de cursos de baixo custo, cuja exigência acadêmica era bem menos rigorosa.

Por conta dessa intencional posição que a Universidade ocupava, lutas foram travadas a partir de organizações sindicais dos servidores universitários e do movimento estudantil e, embora suas ações estivessem cerceadas pelo regime ditatorial, ganharam expressividade na história da Educação Superior Brasileira. Segundo Medeiros (2012), a luta dessas categorias foi árdua contra a lógica e a prática mercantil, intentando que a Universidade não fosse regulada pelo modelo produtivo.

Chaves (2005) pontua que o fim da ditadura militar e o discurso da democratização do Estado abriram caminho para o processo de redefinição do papel do Estado, compreendido, na concepção de Guimarães (2014), pela conjunção dos grandes grupos econômicos estrangeiros e locais que enfatizavam a reforma neoliberal como fundamento da prática governamental,

apoiando-se na liberalização dos mercados e nas políticas de ajustes fiscais, o que significava reduzir a atuação do Estado e ampliar a esfera do mercado.

Essa lógica que reverberou na Educação Superior, ainda na década de 1980, foi legitimada pelo Decreto n.º 9177, de 29 de março de 1985, que criou a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e, em 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) que, na concepção de Medeiros (2012), o trabalho desenvolvido pelo referido grupo

se contrapunha à autonomia das instituições de ensino superior, enfatizando as dimensões individuais tanto dos alunos quanto dos cursos e das instituições. Seus resultados seriam utilizados como forma de controle e teriam implicação direta na distribuição dos recursos públicos que deveriam ser direcionados para as universidades onde havia pesquisa (Medeiros, 2012, p. 63).

Subjacente ao trabalho da Comissão, evidencia-se uma lógica do modelo estadunidense de Universidade apontado nos escritos de Cunha (1997), que destaca a ênfase dos cursos de graduação de caráter geral e a transferência de cursos profissionais para o nível da pós-graduação. O autor também menciona que o relatório previa liberdade para que as universidades pudessem optar pela adesão aos sistemas que já faziam parte da essência da instituição.

Após conclusão do mencionado relatório, Cunha (1997) pontua que o GERES apresentou um anteprojeto de lei de reformulação do Ensino Superior, voltado apenas para as Instituições Federais, no bojo de uma crise gerada pela greve dos técnicos-administrativos e pela possível greve da categoria docente.

Diante desse contexto, não se poderia esperar um cenário diferente, pois segundo Cunha (1997), o anteprojeto foi alvo de severas críticas por parte dos professores, técnicos-administrativos e estudantes, que manifestaram suas oposições às proposições dos encaminhamentos estabelecidos no documento, dos quais merece relevância o que o autor pontuou no seu texto: “temia-se que a dotação global pudesse levar à desobrigação do governo para com o suprimento de recursos, [...], **obrigando** os reitores a dedicarem grande parte de seu tempo à busca de créditos adicionais” (Cunha, 1997, p. 26, grifo nosso).

Por esse turno, Chaves (2005), nos diz que o anteprojeto, foi rechaçado pela comunidade acadêmica e conseqüentemente não foi aprovado no Congresso, embora a autora ressalte que as propostas contidas nos documentos produzidos passaram a integrar as políticas educacionais a partir desse período.

Exemplo dessa perspectiva, Cunha (1997) nos revela com as ações do governo Fernando Collor, em 1990, que de maneira imediata após sua posse como presidente, extinguiu as

autarquias, as fundações e as empresas públicas, com o objetivo de reduzir o papel do Estado. Curiosamente, entre as extinções foram a CAPES e INEP, recriados após forte pressão do meio acadêmico e dos aliados de Collor (Cunha, 1997).

A década de 1990, marcada inicialmente com o período Collor, sem emitir dúvidas, proporcionou e fortaleceu espaço às orientações neoliberais, já arquitetadas com a Reforma de 1968. Para Paula (2009), a Universidade Brasileira, a partir desse tempo histórico, recebeu forte influências neoliberais, bem como dos conhecidos organismos internacionais como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, entre outros. Na análise da autora, nesse cenário, a Educação Superior se revela preponderante no comércio dos serviços educacionais, em outras palavras, a educação sendo concebida como serviço e mercadoria, deixa de ser compreendida como dever do Estado e direito do cidadão.

A tentativa de historicizar a constituição da Universidade, como expressiva instituição da Educação Superior, sinaliza coerentes subsídios analíticos para compreensão hodierna da Universidade Brasileira, que a partir das suas dimensões estruturais e organizativas, é possível perceber a identificação de características peculiares aos modelos napoleônico, humboldtiano e norte-americano. Não se trata de identificar a Universidade apenas a partir de um único modelo, mas sim entender a influência histórica que cada um reverbera na atual configuração da Instituição (ou organização) Universitária.

## **2.2 Reforma de 1990 e seus desdobramentos na Educação Superior**

Reiterando que nossa intenção nesse capítulo é discutir a configuração da Educação Superior a partir dos mais expressivos marcos regulatórios que a molduram, consideramos como recorte temporal o período de 1996 a 2019, que elegemos por indicar mudanças de relevo no cenário educacional superior do Brasil. É um período marcado pela transição de governo direita-esquerda, o que não significou um severo rompimento de projetos políticos, tendo em vista que pesquisas (Mota, 2019; Leher, 2004; Paula *et al.*, 2016) revelam continuidades entre os governos, a serem observadas principalmente, por meio da institucionalização dos marcos regulatórios.

Elegemos como fio condutor de análise a atuação dos Organismos Internacionais para escolha coerente dos marcos regulatórios que melhor representam as transformações ocorridas na Educação Superior nos últimos vinte cinco anos. Essa escolha é feita por considerarmos que, desde a década de 1990, esses organismos vêm conduzindo o campo social da educação brasileira, apoiados no objetivo de atender a uma agenda capitaneada pelos países centrais, cuja

ordem hegemônica é o predomínio dos princípios capitalistas, representados epistemologicamente pela ideologia da sociedade do conhecimento.

Aos referidos organismos, é possível destacar os mencionados por Lima (2003): Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, o Banco Mundial/BM e a Organização Mundial do Comércio/OMC, que a autora ponderou como as principais instituições de capital financeiro dedicadas a promover políticas no campo da Educação Superior. De acordo com a análise da autora, as produções desses organismos se conectavam quando a UNESCO e o BM se ocupavam em construir orientações que conduziam ao processo de reestruturação da Educação Superior, por meio, principalmente, da defesa da expansão do acesso a esse nível de ensino, que não ocorreria sem a participação da iniciativa privada.

E para garantir a livre circulação dessa lógica na esfera comercial, Lima (2003) destaca o papel da OMC e da ALCA, que se impõem como instituições articuladoras de liberar e reduzir as barreiras do comércio mundial, facilitando, portanto, a livre circulação da educação como serviço comercializável. Desse modo, “se evidencia na pressão que estes organismos realizam no sentido de garantir a abertura para que empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa dos países da periferia do capitalismo” (Lima, 2003, p. 12).

Entre os organismos capitalistas citados pela autora, concedemos destaque ao Banco Mundial, que se apresenta como um dos mais expressivos organismos que tem construído aparato orientador para o campo da Educação Superior. Tal constatação se apoia em inúmeros trabalhos (Barreto; Leher, 2008; Mari, 2006, 2009; Mari; Grade, 2010; Mota Júnior, 2016; Lima, 2011; Thiengo; Mari, 2014) ocupados em desvelar a real intenção das orientações impostas à Educação Superior nas três últimas décadas, materializadas, primordialmente, nos documentos produzidos pelo referido Banco.

Os estudos mencionados acima ocuparam parte do seu texto, referenciando a Reforma de 1990, que também é conhecida como Reforma Administrativa de 1990, caracterizada como um expressivo fenômeno político que agitou e transformou a configuração da história do país, pois tratou do estabelecimento de novas relações políticas, sociais e econômicas no âmbito da administração pública e nas demais áreas de políticas sociais. Por isso, torna-se relevante mencionar que esse marco histórico, no contexto educacional do Brasil, pelo raio de influência societal, não se apresenta deslocado do processo de configuração do Ensino Superior Brasileiro, cuja lógica conjuntural que o sustenta necessita das devidas análises críticas, sem as quais, torna-se dificultoso entender os argumentos articulatórios que subjazem o processo de reestruturação do referido nível de ensino.



A Reforma de 1990 não surgiu aleatoriamente, ela foi germinada a partir de condições históricas que resultaram de “um movimento do capital em busca de sua reprodução, acumulação e expansão ao enfrentar as sucessivas crises econômicas e financeiras que se abateram sobre o mundo capitalista a partir de 1970” (Noma; Lima, 2009, p. 172). Para superação dessa Reforma, era necessária uma reconfiguração do capital, que segundo os escritos das autoras, tratava-se de reconfigurar a nova dinâmica de acumulação do capital, expandindo sua capacidade de influência, a partir das exigências de modernização.

Tais exigências obrigavam determinadas condições, sem as quais não seria possível o capital se reestruturar. Souza (2005) aponta que essa reestruturação procurou resgatar um ciclo produtivo, tornando efetiva a atuação da ideologia neoliberal, maximizando a liberdade individual, juntamente com a proteção do mercado contra o Estado. Nesse sentido, que Noma e Lima (2009) enfatizam que essa reorganização do capital, caracterizou-se fortemente pelo seu sistema ideológico e político de dominação, evidenciados pelo advento do neoliberalismo de suas políticas econômicas e sociais.

Em atendimento a essas políticas de caráter econômico, teorias econômicas adquiriram substância, de modo que os princípios do mercado pudessem ser considerados pelos indivíduos como perspectivas indispensáveis para a garantia de uma vida sustentável e adequada. Identifica-se, portanto o que Dardot e Laval (2016) apontam sobre o neoliberalismo como definidor da norma de vida do ser humano, remodelando sua subjetividade à luz do princípio universal da concorrência.

### 2.2.1 Teoria do Capital Humano: linha teórica condutora da Reforma de 1990

Ancorada fortemente no princípio apontado por Dardot e Laval (2016), a Teoria do Capital Humano – TCH se revela como consistente aporte teórico para sustentação da ideia de que os fundamentos do mercado, materializados no mundo empresarial, precisam ser considerados como orientadores da área educacional e, por extensão, da formação do trabalhador, exigindo dele a capacidade de se autoqualificar.

Com base na publicação de Kelniar, Lopes e Pontili (2013) a Teoria do Capital Humano vem sendo moldada desde o século XVII, quando Adam Smith na sua obra “Riqueza das Nações” manifesta o capital humano como fator de produção. Os autores, no seu estudo de natureza bibliográfica, apresentam diversos estudiosos que se ocuparam de discutir teoricamente acerca da TCH, enfatizando, entre eles, Theodore W. Schultz, conhecido

mundialmente pelo prêmio Nobel de Economia e escritor da obra “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa” de 1973.

A obra de Schultz (1973) é icônica ao anunciar com presteza e sutil análise a importância de realizar investimento em capital humano, permitindo-o afirmar acerca da forte relação desse investimento com o crescimento econômico de uma nação. Ele considera o referido capital como as capacidades úteis e os conhecimentos que um indivíduo é capaz de acumular e, com isso, promover o crescimento dos seus rendimentos. Esse crescimento, observado por Schultz, como a produtividade de uma unidade de trabalho (indivíduo), a longo prazo representa uma consistente produção de uma economia moderna, evidenciando conhecimento e capacidades técnicas como variáveis expressivas nos índices de desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, o nobre economista enfatiza a importância do investimento humano, alcançado primordialmente por meio da educação, a qual estabelece forte relação com a renda do indivíduo que será proporcional a sua força de trabalho. Ou seja, a produtividade do homem dependerá do aporte destinado ao processo formativo educacional.

Importante observar, na construção teórica de Schultz, a forma como a educação se apresenta na relação estabelecida com o indivíduo, que ora exige uma posição de consumidor, ora de investidor. Nesse particular, o autor se posiciona que

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo (Schultz, 1973, p. 79).

É notória a posição discursiva do economicista, que entende o indivíduo na posição de um investidor, que terá sua compreensão tomada por aspectos alusivos à perspectiva mercadológica. Não basta realizar investimentos em educação, mas em qual educação que deverá garantir recurso financeiro satisfatório para que o indivíduo se sinta capaz e induzido a produzir mais para o mercado de trabalho e para o campo econômico.

Schultz (1973) enfatiza a Educação Superior como nível educacional importante para sua matriz teórica, pois alberga três tipos de atividades de produção de maior volume e que estariam concatenadas com a perspectiva do capital humano: talento, instrução e pesquisa. O autor aborda esses três elementos na perspectiva de desenhar orientações ao funcionamento da Educação Superior na esteira da produtividade.

Nessa compreensão, ele situa a Educação Superior como formadora de capital destinado ao consumo e à produção e o valor de cada capital dependerá dos serviços prestados, materializados em termos de salários ou ordenados no mercado de trabalho. Por essa linha de raciocínio, talento, instrução e pesquisa precisam estar concatenados à questão da produtividade, o que implica, por exemplo, arquitetar a instrução alinhada às mudanças na esfera econômica, atendendo às altas capacitações técnicas advindas do mercado.

Não deixando de estar deslocada dessa perspectiva, a pesquisa passa a ser questionada a partir dos resultados técnicos produzidos, ou seja, o economista problematiza os fins econômicos dessa atividade na Educação Superior, inquietando-se com a necessidade de que a pesquisa deve estar alinhada com a divisão do trabalho entre pesquisa básica e pesquisa aplicada.

Não à toa a obra de Theodore Schultz possui expressividade nas comunidades científicas da área da economia e da educação, que à luz das lentes economicistas expressam posições claras de que o sistema educativo necessita estar alinhado aos ditames do mercado, o que permite à carga teórica da TCH ocupar espaços discursivos nas agendas globais de educação e, conseqüentemente, se capilarizando nas políticas educacionais nacionais e locais. E por esse turno, cabe aos pesquisadores da educação debater e compreender a obra de Schultz como instrumento descortinador de uma base teórica que prima em perpetuar o senso comum, por meio de orientações que vão delineando a educação mundial e brasileira.

Sobre esse movimento da Teoria do Capital Humano, Laval (2019) afirma ser o centro da doutrina dominante na educação, traduzindo-se em uma tendência do capitalismo contemporâneo que mobiliza saberes cimentados nos fatores de mercadoria e produção. Nesse sentido, o autor pontua que a qualificação adquirida pelo indivíduo no sistema de ensino, torna-se um trunfo para ser vendido aos empregadores e, assim, fazer valer a compreensão de que a despesa com educação é um significativo investimento produtivo.

Para que os sistemas educacionais correspondam a essa perspectiva de qualificação do trabalhador, torna-se necessário estabelecer conexão com o movimento das reformas educacionais globais, resultantes do processo de globalização. Na análise de Oliveira (2020), trata-se do processo de circulação e transferências de políticas educacionais apoiadas nas pesquisas em educação comparada, que são orientadas por matrizes teóricas que possuem determinada concepção de sociedade, o que revela, portanto, interesses particulares de uma determinada classe.

Nesse particular que a TCH consegue estabelecer seus princípios, pois de acordo com Oliveira (2020), a dimensão pragmática da educação comparada corresponde à referida teoria

ao enfatizar estratégias discursivas (“qualidade da educação”, “escola eficaz”, “boa docência”) como instrumentos decisores de políticas educacionais, o que ratifica a lógica de mercado cuja principal origem teórica é a Teoria do Capital Humano.

A naturalidade com que a TCH foi se desenhando na estrutura societal brasileira se deu, sobretudo, em decorrência de expressivas obras que fundamentaram a importância da referida teoria. Oliveira (2020) nos apresenta com clareza um apanhado dessas obras no Brasil<sup>9</sup> elencando aquelas que mais vigoraram no campo científico e, por isso, foram adquirindo envergadura para sustentar a ideia puramente econômica da relação entre economia e educação, compreendida “como promessa de futuro” (Oliveira, 2020, p. 25).

Essa teoria particular ao neoliberalismo, que tem exigido nossa atenção devido à sua expressiva influência no campo da educação, aguçou o filósofo Gaudêncio Frigotto a realizar consistente análise crítica em uma obra publicada em 1984<sup>10</sup>. Essa publicação, resultante de uma tese de doutorado, contribui sobremaneira com o entendimento acerca da relação intrínseca entre economia e educação, descortinando as determinações históricas que elevaram a educação como fator de produção.

Frigotto (2010a)<sup>11</sup> no uso de sua particular análise nos mostra como a Teoria do Capital Humano, enquanto aporte teórico, adquiriu naturalidade para fundamentar relações de exploração exercidas e defendidas pela classe burguesa. O autor alcança a necessidade de tal análise após rica revisão da literatura sobre o assunto, permitindo que fosse identificada como principal lacuna a inquietação acerca da estruturação e da evolução interna da TCH, a partir do caráter circular que engendra a ótica da classe burguesa.

Frigotto (2010a) se posiciona que para compreender o movimento burguês da TCH e torna-se necessário o apoio no método histórico-dialético, capaz de instrumentalizar a classe dominada no processo de superação do senso comum para alcance da consciência crítica. Esse alcance crítico, segundo o autor, permite compreender o caráter circular da TCH, caracterizada pelo raciocínio de que a educação é o principal capital humano, como produtora e

---

<sup>9</sup> a) ALVES, E.L.G.; SOARES, F.V. Ocupação e escolaridade: modernização produtiva na região metropolitana de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 1, p. 54-63, jan./mar. 1997. b) LANGONI, C.G. **As causas do crescimento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Apec, 1974. c) GARCIA, P. B. **Educação: modernização ou dependência?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. d) PASTORE, J. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp, 1979.

<sup>10</sup> FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

<sup>11</sup> FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

potencializadora do fator trabalho, permitindo superar o atraso econômico de uma nação. Ao mesmo tempo que explica as diferenças individuais de produtividade e renda dos indivíduos.

De acordo com a TCH, essas diferenças dependerão do nível de investimento em capacitação (acesso à escola, cursos), o que justifica renda e mobilidade social do indivíduo. E para garantir esse processo de escolarização, a situação econômica da família precisa ser satisfatória economicamente. Ou seja, para Frigotto (2010a), essa circularidade decorre do caráter burguês da análise econômica, o que representa a forte apologia das relações sociais de produção e práticas educativas conectadas com o modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, o desafio que se coloca à classe dominada é romper com a realidade aparente enxergando que a TCH que “constitui-se em apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista” (Frigotto, 2010a, p. 64).

Para encarar tal desafio, Frigotto (2010a) busca mostrar em sua obra que a prática educativa escolar, a partir da relação com o modo de produção capitalista, pode se constituir como uma coerente mediação produtiva e que o espaço escolar, por estar colocado no interior de uma sociedade de classes, pode permitir a efetiva articulação dos interesses da classe dominada.

Isto posto, importa considerar o papel social do professor no espaço educativo escolar, tendo em vista sua prática educativa como possibilidade de mobilizar a classe dominada na busca por seus interesses de classe e, portanto, descortinando a perspectiva circular da TCH. Para isso, exige-se que os professores reflitam para além do senso comum, que questionem a ordem social vigente, compreendendo que orientações impostas pelos sistemas educativos necessitam de um processo de desconstrução analítica, cimentada por processos formativos críticos em busca da emancipação profissional.

### 2.2.2 Reforma de 1990 como contexto propício à lógica teórico-ideológica do mercado

A Teoria do Capital Humano, como carga teórica da lógica neoliberal, precisava ser inserida no contexto brasileiro. Terreno fértil foi necessário para que os princípios neoliberais fossem implantados. Necessitava-se de um cenário político propício para esse projeto que, principalmente, pudesse se organizar de tal modo a convencer os cidadãos brasileiros de que tais perspectivas eram imprescindíveis ao desenvolvimento do país. O projeto precisava ser muito bem arquitetado. Souza (2005) pontua que a reestruturação é um novo metabolismo com

capacidade de penetração do capital em todas as relações sociais, recuperando dessa maneira sua hegemonia.

Para alcançar essa capacidade de inserção, o neoliberalismo enxergou na Reforma do Estado as condições adequadas para a materialização das suas orientações. Nesse sentido, desenhou-se o argumento pontuado por Noma e Lima (2009) de que a oferta estatal de serviços sociais e a garantia de direitos trabalhistas reforçavam a crise econômica, aliada à incapacidade administrativa do Estado.

Lima, Marques e Silva (2009) apontam que o discurso da reforma buscou convencer para superar a crise, já que se tornava imprescindível mudar a administração e a gestão do Estado, o que significava dismantelar a forma burocrática de administração. Assim, o Estado desregulamentado viabilizava novas possibilidades promissoras de acumulação de capital por meio da livre iniciativa (Noma; Lima, 2009).

Nesse sentido, é possível compreender que o capital buscava eliminar todo e qualquer obstáculo à sua expansão e, sem dúvidas, um Estado forte se configurava como tal barreira. Esse Estado, portanto, necessitava se adequar aos ditames capitalistas, por isso, a reforma conduzida e fundamentada estrategicamente foi capaz de contornar a responsabilidade do Estado, por meio de um expressivo convencimento de que políticas sociais, não sendo de responsabilidade exclusiva do Estado, poderiam conter a crise que impedia o desenvolvimento do país.

Segundo Noma e Lima (2009), o Estado deixa de ser um promotor de um projeto de desenvolvimento econômico, diminuindo seu raio de atuação e liberando o mercado nesse dinamismo conjuntural. Nas palavras de Souza (2005), seria a transferência dos direitos sociais para a sociedade civil, reduzindo esses direitos à mercantilização e, conseqüentemente, reduzindo os gastos públicos.

Noma e Lima (2009) ainda pontuam que o parâmetro da nova era é o mercado, desenhando-se com superioridade em relação à ação estatal, configurando as instituições como flexíveis e adaptáveis, bem como importando a necessidade dos clientes em detrimento das instituições públicas.

Nessa lógica, Lima, Marques e Silva (2009) compreendem a Reforma do Estado a partir de uma racionalidade e de uma agenda global que associa o Estado, o Mercado e a Comunidade nos processos de regulação das políticas sociais. Outros entes são colocados no jogo estratégico do capital, desenhando um cenário adequado aos seus objetivos econômicos, utilizados como argumentos para justificar a busca do desenvolvimento da nação.

Interessante como as análises dos autores nos fazem perceber a maneira como o capital foi desenhando sua lógica, de maneira que as responsabilidades de cunho social pudessem ser assumidas por organizações não-governamentais e, dessa forma, permitir que direitos sociais básicos se tornassem significativas fontes de lucro. Desestabiliza-se a gestão do Estado para que haja o convencimento de que a iniciativa privada possui melhor capacidade administrativa para gerenciar a oferta dos serviços sociais.

Desse modo, fica claro para nossas interpretações, que a reforma foi um desenho de superação da crise capitalista, cujos traços marcantes para sua expansão estão na ênfase ao mercado, transferências de responsabilidades, modernização e desmantelamento do Estado. Dessa maneira, vimos a instalação do imperioso advento do neoliberalismo nas políticas econômicas e sociais a partir das perspectivas de modernização e globalização (Noma; Lima, 2009).

No Brasil, a materialização desses traços ocorreu nos períodos da gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997/1998-2002). Para essa empreitada, ele contou com os estudos estratégicos e intencionais de Luiz Carlos Bresser Pereira, então convidado a ser um dos ministros da sua gestão. Certamente o que marcou a trajetória do referido ministro foi estar à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, conhecido como MARE. Entre suas principais ações legais estão a elaboração e a implementação do Plano da Reforma do Estado, documento que certamente deu vida ao projeto de reforma pensado para o Brasil.

Segundo Pereira (2000), essa reforma pautada no referido Plano Diretor e em uma emenda de reforma administrativa possuía como subsídios expressivos as experiências de países que faziam parte da OCDE. Como indica o ex-ministro, o projeto político desenvolvido por ele apoiava-se nas orientações de uma Organização Internacional, que sem merecer dúvidas, atendia aos ditames do modo de produção capitalista, à luz das forças econômicas supranacionais.

Silva Júnior e Carvalho (2003) registram a Reforma de Bresser como uma liturgia legitimadora de dogmas, cimentada nos princípios liberais de Hayek<sup>12</sup> e Friedman<sup>13</sup>, sobre a qual é necessária uma adaptação às novas condições do capitalismo. Nesse sentido, os autores pontuam o papel hipertrofiado do poder Executivo, como estratégia para garantir as

---

<sup>12</sup> Teórico defensor da ideologia liberal. Escritor de expressivas obras como *O Caminho da Servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

<sup>13</sup> Também referência teórica liberal, com escritos na obra *Capitalismo e liberdade*: São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Economistas, 1982.

determinações dos organismos internacionais, ou seja, o “Estado um órgão reprodutor do capital” (Silva Júnior; Carvalho, 2003, p. 13).

Para garantir a manutenção do modo de produção do capital, sustentando o plano elaborado por Pereira, Lima, Marques e Silva (2009) expressam que a ideia construída em torno da crise ocasionada pela incapacidade gerencial dos governos exigia um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade para financiamento e controle da produção de serviços.

Silva Júnior e Sguissardi (2020) desvelando os sentidos e os reais significados da Reforma de 1990 e descortinando o Plano Diretor consideram como pressuposto fulcral dessa nova face do Estado as transformações ocorridas na base econômica, iniciada primordialmente nos países do chamado Primeiro Mundo, com reflexos na América Latina nos idos da década de 1970.

Importa a posição dos autores para não perdermos de vista a forte e estreita relação dos pressupostos econômicos com a educação, que adquiriu forte sustentação com a implementação do referido Plano do MARE, que se apresentou como aporte legitimador das orientações do capital no cenário brasileiro.

Apoiando-nos nessa compreensão, Silva Júnior e Sguissardi (2020) pontuam que a Reforma de 1990 possuía como alvo de orientação o mercado e, a partir do Consenso de Washington, os Organismos Multilaterais definiram alguns eixos baseados na concepção de desenvolvimento/crescimento, institucionalizando medidas relativas, principalmente, ao ajuste fiscal, à privatização, ao ajuste de preço, à liberalização do comércio e às reformas no âmbito dos setores sociais.

Com o Estado reconfigurado, exigindo sua diminuição, Noma e Lima (2009) pontuam que o dinamismo do mercado se apresentou livre, cumprindo a função de orientar o Estado a instituir políticas de liberalização ou reformas direcionadas aos interesses mercadológicos, objetivando reduzir os gastos públicos com serviços sociais, implantando, portanto, um Estado mínimo para as políticas de bem-estar social.

Se o foco era a reprodução do capital, a Reforma de 1990 foi delineada para isso na esteira da racionalidade do mercado, provocando mudanças nos serviços sociais, dentre elas, a área da educação. Logo, o interesse mundial pela Reforma do Estado, também considerava a reforma na educação, pautadas na globalização, nas novas tecnologias da informação e nos novos movimentos na sociedade civil (Lima; Marques; Silva, 2009).

Nessa linha de raciocínio, os autores pontuam que a Reforma do Estado e a da Educação são fenômenos políticos-culturais historicamente interrelacionados, pois a reforma como política social, o Estado e as Ciências Sociais e Educacionais são práticas de governar



emergentes no século XIX. Desse modo, os autores situam sobre a estreita relação da reforma com a área da educação, como estratégia capaz de reafirmar a lógica hegemônica do capital.

O concreto dessa lógica é possível de ser observado a partir das expressivas orientações do Banco Mundial para a educação brasileira na década de 1990, quando passou a ditar normas e regras para a educação nos países periféricos, com intuito de fortalecer o discurso de desenvolvimento (Tosta; Ney; Silva, 2020), sempre mencionado nos discursos orientadores neoliberais.

Outra expressividade da aderência do Brasil às orientações neoliberais, segundo Tosta, Ney e Silva (2020) é o registro da participação brasileira na Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia e capitaneada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Além desse evento, o país também participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1993, na China e da Conferência de Cúpula de Nova Delhi, na Índia, também em 1993.

A culminância dessas participações foi a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994, ocorrida em Brasília (Lima; Marques; Silva, 2009). Esses mesmos autores pontuam que os resultados dessas conferências foram caracterizados pela canalização do investimento da Educação Superior para Educação Básica, bem como pela responsabilização dos municípios pelo Ensino Fundamental e instituição de um padrão de educação que colocasse o homem brasileiro no enredo das novas tecnologias, buscando superar os baixos índices de escolaridade.

Ancorando-se nessas ponderações históricas, uma configuração da Educação Superior foi sendo desenhada, cujo traço marcante está no contexto histórico marcado pelas pujantes orientações capitalistas, destacadas nos parágrafos anteriores. Nesse particular, importa-nos entender como a Educação Superior se configurou e vem sendo configurada a partir da conjuntura histórica da Reforma do Estado, de 1990, cimentada em perspectivas orientadoras neoliberais que se fazem fortemente presentes nas políticas educacionais atuais da Educação Superior.

Em 1995, já no governo FHC, a pasta da Educação começou a ser gerenciada pelo ministro Paulo Renato de Souza, que naquele momento era técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Suas propostas foram marcadas, prioritariamente, pela compreensão do papel econômico da educação, vista como base do novo estilo de desenvolvimento, alicerçado na esteira do progresso científico e tecnológico (Cunha, 2003a).

Marca essa década a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º 9394/96, que se caracteriza por ser o expressivo e abrangente marco legal da área da Educação, ancorada na conjuntura da Reforma e, por isso, se constitui como ponto inicial para outros dispositivos legais no campo educacional.

A Educação Superior na LDB ocupa os artigos 43 a 57, regulamentando, entre outros assuntos, os cursos e os programas, os tipos de instituições que podem realizar a oferta do nível de ensino, a quantidade de dias letivos e as orientações institucionais para o exercício da autonomia. Embora o texto dos referidos artigos expresse certo caráter simplista de normatização acerca da organização e do funcionamento das instituições de Ensino Superior, Mari (2006) destaca que o referido instrumento legal atendia a uma política global de educação, cujo subsídio epistemológico assentava-se na ideologia da Sociedade do Conhecimento, e que, por isso, atendia aos interesses de uma determinada classe.

O autor esclarece sua interpretação ao afirmar que a LDB, ao instituir cursos sem necessária titulação emitida pelo MEC e com tempo de duração curto, oportunizou que instituições privadas pudessem ofertar cursos de formação rápida e de baixa qualidade, voltados, principalmente, para a formação de trabalhadores, caracterizando a orientação precária da Teoria do Capital Humano. Nesses moldes, cursos superiores passaram a ser vendidos como produtos de baixa qualidade.

Seguindo ainda a linha teórica do Capital Humano, Mari (2006) pontua que a diferenciação institucional, prevista no artigo 54 da LDB, conduziu as universidades na adesão de novas configurações que pudessem formar mão de obra para o mercado de trabalho. O autor destaca com relevância: universidades regionais, universidades virtuais, universidades corporativas, institutos profissionais e a modalidade de educação à distância. Nessa perspectiva, adquire relevo o sentido de que o importante é atender à formação da população, “nivelando as instituições pelo seu caráter de serem com ou sem fins lucrativos. [...], o serviço é sempre público e o que conta é a sua diferenciação para o mercado e o incentivo a competitividade” (Mari, 2006, p. 151).

É fundamental o entendimento desse movimento arquitetado pelo Governo, por meio da LDB, pois permite compreender elementos que passaram a nortear as condições institucionais, pedagógicas e acadêmicas das universidades. O que pressupõe considerar um movimento de consenso em torno das diretrizes da Reforma, que passou a ter legitimidade a partir de um marco legal de forte expressão que foi a publicação da LDB. Pelo aparato que representa, as suas considerações discursivas conseguem facilmente ser referência nas ações educacionais universitárias, o que representa a articulação hegemônica, à luz gramsciana, pois

a hegemonia é um processo que constrói o consenso ao mesmo tempo esconde o caráter de classe (Aliaga, 2021).

Aos passos da LDB, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001/2010), por meio da lei n.º 10.172/01, que argumentava que “o sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções” (Brasil, 2001, p. 86), reforçando, dessa maneira, a perspectiva da diferenciação e, com isso, abrindo caminho fortemente para a proliferação de cursos à distância (Barreto; Leher, 2008), previstos na lei como objetivo que buscava “estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou educação continuada” (PNE, 2001, p. 89).

Uma análise desse cenário é pontuada por Gomes (2008), na qual explica que as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) precisaram de um esforço descomunal para se enquadrar no projeto político de governo, baseado em cortes de recursos e estiramentos das ações universitárias, o que propositalmente fez o governo operar com base na clivagem público-privado.

Tal perspectiva teve aporte legal no artigo 53<sup>14</sup> da LDB que, seguindo as diretrizes da Reforma, instituiu às universidades uma autonomia, que legitimou e condicionou o funcionamento universitário na busca de várias formas de fontes de financiamento. Para Silva Júnior e Sguissardi (2020), essa autonomia foi furtada à Universidade, pois era necessário elaborar um planejamento sem aprovação do MEC, adotar um regime financeiro e contábil próprio e pactuar cooperação financeira a partir de convênios com entidades públicas e privadas.

Essa concepção de autonomia, de acordo com a interpretação de Lima e Mororó (2020), vincula-se de maneira direta a indicadores de eficiência que, além de não serem previamente explicitados, não possuem qualquer consenso a esse respeito, ficando para as universidades a necessidade de cumprirem com os aspectos burocráticos, evitando limitação das suas ações em relação às orientações de caráter legal e/ou orçamentário. Assim, à Universidade foi sendo

---

<sup>14</sup> “Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[...]

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

[...]

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades.

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas” (LDB, 1996).

imposta a busca pela eficiência, cimentada na perspectiva de garantir serviço de qualidade. Logo, a busca por recursos diversos se tornava condição indispensável para alcançar essa qualidade, o que influenciou sobremaneira na identidade da Universidade, aderindo à perspectiva da heteronomia institucional (Lima; Mororó, 2020).

Chaves (2009) explica com clareza as determinações que condicionaram a Universidade a captar incessantemente recursos com o objetivo de aumentar sua receita, o que permitiu a criação de uma nova mentalidade, produtivista e pragmática. Esteando-se nessa concepção, a autora ressalta a institucionalização de novos hábitos e práticas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, conduzidas pelo mote da prestação de serviços.

Para se ter uma ideia da institucionalização dessa dinâmica, Chaves (2005) indica as principais atividades desenvolvidas na Universidade, a partir da imposta lógica produtivista:

assessorias e consultorias a empresas privadas; cursos de pós-graduação lato sensu; cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento; cursos livres de línguas estrangeiras; oferta de cursos de graduação, por contratos firmados com prefeituras e governo dos estados; processos seletivos e/ou concursos, para órgãos/instituições governamentais e/ou empresas privadas; produção/realização de projetos/programas, na área de Ciência & Tecnologia, voltados para a iniciativa privada; exames ambulatoriais, realizados por meio de contratos firmados com estabelecimentos públicos e privados; análises de combustíveis; medições de intensidade de campo elétrico; instalação de antenas coletivas; manutenção, aferição e instalação de instrumentos de rádio comunicação; edições de interferência eletromagnética; desenvolvimento de programas computacionais, dentre outros (Chaves, 2005, p. 202).

Pertinente o conhecimento dessas atividades que, ao longo dos anos, foram aprimoradas e volumadas com outras ações da mesma natureza. Cabe mencionar os Mestrados Profissionais, sendo ofertados na forma gratuita e na forma paga, a depender das áreas de conhecimento nas quais estão sendo desenvolvidas as pesquisas.

A pesquisa é outro forte campo que colabora com a institucionalização e a manutenção da prestação de serviço como eixo de gestão da Universidade, o que, segundo Chaves (2009), acontece por meio dos convênios e dos contratos firmados com empresas privadas e estatais, que estabelecem o acordo de que por meio da construção de laboratórios nos espaços das universidades, as empresas são beneficiadas com a produção de conhecimento e assim gerando a elas, sem que necessitem gastar com pagamento de pessoal. É uma via de mão dupla, cujo benefício imediato é restrito aos particulares sujeitos envolvidos, secundarizando a finalidade social da Universidade.

Ancorado a esse contexto, alguns expressivos marcos legais emergiram no cenário da Educação Superior. O Decreto n.º 5205/2004<sup>15</sup>, que regulamentou as relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. De acordo com Leher (2004), tratava-se de uma base legal que eximia o processo de licitação nas Instituições Federais, sendo facultado contratar, por meio das fundações, pessoal para ocupar quadro das instituições, assim como obter bolsas de ensino, pesquisa e extensão aos servidores efetivos.

Ao mesmo passo, em 2004, foi aprovada a lei n.º 10.973/2004 de Inovação Tecnológica, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Legitima-se a pesquisa de inovação, como função da Universidade e não da empresa, facilitando e abrindo possibilidades para que a indústria pudesse incubar suas pesquisas no espaço universitário (Mari, 2006).

O benefício financeiro, sendo proposta sedutora, destinava-se a poucos privilegiados, restando uma pequena parcela de verba à instituição (Otranto, 2006). Assim, o espaço da Universidade adquiriu caráter privado, tendo em vista que os professores envolvidos nessa política passaram a designar o espaço ocupado por suas pesquisas, como uso da empresa financiadora e não mais como espaço coletivo de pesquisa. Por esta feita, segundo Otranto (2006), os professores passaram a ser conhecidos como empreendedores e suas pesquisas passaram a ser sigilosas, já que seus resultados eram de propriedade da empresa financiadora, cujo prestador de serviço é o professor.

Maués (2015) assinala que o docente, no papel de empreendedor, passou a ocupar a função daquele que buscava recursos para desenvolver suas pesquisas, facilitando a entrada da iniciativa privada nas IFES por meio de contratos com as empresas. Essa dinâmica reforçou um novo papel do professor, que não mais tinha a manutenção do Currículo Lattes como sua demanda principal (Maués, 2015).

Pela lógica que orienta a Lei de Inovação Tecnológica de 2004, em 2016, houve alteração no seu texto com a aprovação de um novo instrumento legal, a lei n.º 13.243/2016, que trata sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Silva Júnior, Kato e Ewerton (2018) dispuseram-se realizar análise sobre o referido instrumento que, para os autores, traduziu-se como parte do projeto de Estado que conduziria à política nacional de produção do conhecimento do país naquele momento.

---

<sup>15</sup> Decreto revogado pelo Decreto n.º 7.423-2010.

Uma consideração realizada pelos autores parece-nos pertinente para compreendermos a relação entre os dois marcos legais datados em um interstício de doze anos, revelando o quanto o caráter orientador e regulador da lógica mercantilista adquiriu lugar no espaço universitário.

Tal marco regulatório para ciência, tecnologia e inovação, brevemente exposto, traduz-se na atualização de um projeto nacional que vem se institucionalizando, desde a década de 1990, num amplo processo de mercantilização da educação superior e da produção do conhecimento científico, caracterizado pela penetração de mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento em nossas universidades. Há, aqui, mais dois destaques: um primeiro consiste em que a instituição perde sua autonomia e o segundo não determina mais sua própria pauta de pesquisa. Há um deslocamento do lugar social antes e depois do novo Marco: sai de seu lugar histórico e passa a ocupar um espaço nas cadeias globais de valor, isto é, a universidade estatal brasileira ocupa um lugar na economia mundializada sob hegemonia do capital financeiro. Tudo isso pautado pelo discurso da democratização, da igualdade de oportunidades e da transformação social (Silva Júnior; Kato; Ewerton, 2018, p. 175).

Compreendemos assim, que a constituição do campo da ciência, tem se pautado, principalmente, pelos discursos da tecnologia e inovação, termos conceituais que da década de 2000 até os dias atuais apresentam-se com solidez nas práticas e nos instrumentos acadêmicos, pedagógicos, administrativos e jurídicos que sustentam a dinâmica da Universidade. No que pese ao âmbito jurídico, Sacramento e Silva (2012) pontuam que instrumentos jurídicos se revelam como condutores da criação de mecanismos mediadores que passam a configurar uma nova Universidade, conduzida pelas demandas do setor produtivo, fomentando a inovação como modelo de pesquisa, ensino e extensão.

No olhar de Cunha (2003a) a política para o Ensino Superior buscou promover uma brusca mudança administrativa, exigindo

uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e de funcionários (Cunha, 2003a, p. 39).

Pelo exposto, é possível visualizar o “terreno” que estava sendo preparado para que diversas outras orientações pudessem ser implementadas com naturalidade por aqueles que viviam a dinâmica da Universidade, inclusive legitimando a ideia da educação como um serviço não exclusivo do Estado, operando, dessa maneira, pela iniciativa privada.

Lima, Marques e Silva (2009) expressam que no contexto das reformas, a formação universitária se tornou foco de planos e diretrizes do modelo de políticas educacionais, servindo de instrumento para justificar as novas funções das IES. Como expressivo exemplo, os autores pontuam as reformulações curriculares pautadas nos princípios da flexibilização, com objetivo de formar profissionais, cujos perfis sejam adequados ao mundo produtivo e às demandas do mercado.

Para Chauí (2003), essa compreensão de mercado da Educação Superior permitiu configurar a Universidade como uma Organização Social, a qual é determinada por uma instrumentalidade, definindo operações cimentadas nas ideias de eficácia e de sucesso no alcance de um objetivo particular. Nesse sentido, a autora lança mão da denominação “Universidade Operacional”, como a expressão mais adequada à Universidade que estava sendo desenhada naquele contexto histórico.

A Universidade determinada pelas condições de instrumentalidade, eficácia e alcance de objetivos, teve uma “alteração profunda no *modos operandi* da condição acadêmica, a qual veio consolidar uma lógica competitiva e individualista do trabalho e da produção docentes” (Gomes, 2008, p. 27). Nesse sentido, identifica-se a proporção das orientações reformistas não apenas na dinâmica funcional da Universidade, bem como no trabalho docente.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2020), a forte presença das organizações sociais, por meio de fundações públicas regidas pelo direito privado, retirou a unidade do Sistema Federal de Ensino, submetendo-os às regras do privado e subordinando à docência, pesquisa e extensão à racionalidade mercantil. A produção científica passa a ser induzida pelo financiamento que busca a resolução de problemas técnicos e sociais, voltados para os fins do Governo, desenhando a ciência engajada, instrumentalizada e não crítica (Silva Júnior; Sguissardi, 2020).

Nessa mesma compreensão analítica, Chauí (2003) enfatiza que o funcionamento da Universidade, bem como o trabalho docente são definidos por normas e padrões alheios à formação intelectual. Assim, a pesquisa é desconfigurada como conhecimento, tornando-se instrumento para intervir e controlar algo.

Sem expressar dúvidas, a autora enfaticamente pondera que a maior parte das pesquisas é determinada pelo mercado, produzindo conhecimento à apropriação privada, ou seja, “a ciência tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista” (Chauí, 2003, p. 8). Essa inserção é fortemente delineada por entidades financeiras, que consistentemente organizadas e articuladas, influenciam no sistema de organização da Educação Superior, desde a sua estrutura acadêmica até seus princípios pedagógicos.

Nesse particular, cabe pontuar que a configuração da ciência brasileira como força produtiva alinhou-se a um movimento mundial, capitaneado, principalmente, pelos Estados Unidos, que “enxerga o saber como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho” (Laval, 2019, p. 49). Nessa perspectiva, o autor pontua a lógica da eficiência se apropriando do domínio cultural e escolar, cujo eixo ideológico orientador é a formação para a empresa, ou seja, aprender a lógica da empresa. O modelo profissionalizante de formação se coloca com preponderância. No caso brasileiro, conforme afirma Silva Júnior e Carvalho (2003), esse movimento funciona como um projeto político de Governo, que enfatiza o profissionalismo técnico e instrumental como orientadores da ciência, no sentido de acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo, apoiadas na forte articulação entre o Estado e a sociedade civil, cujo foco central são as demandas do capital.

Vimos, dessa maneira, a Universidade adquirindo contornos expressivos com a lógica mercantil, compreensão analisada e discutida por vários estudiosos do campo da Educação Superior, dos quais destacamos os escritos de Silva Júnior e Sguissardi (2020), que manifestam fortemente a influência da Reforma de 1990 no referido nível de ensino, fazendo-nos compreender os fortes movimentos que configuram a Universidade.

Os mencionados autores pontuam com clareza a forma de atuação dos organismos internacionais na Reforma do Estado, bem como na reconfiguração da Educação Superior, que cimentada nos princípios de desenvolvimento/ crescimento, aponta a liberalização econômica como a esteira para reforçar o papel do mercado na alocação de recursos das universidades e diminuição da responsabilidade do Estado com a organização e oferta da Educação Superior.

A análise de Silva Júnior e Sguissardi (2020) nos situa com alguns aspectos que afirmam a natureza capitalista que norteia a hodierna configuração universitária pelas “mãos” dos organismos internacionais, dentre os quais, ganha destaque o contexto da globalização, que exigiu a modernização da Administração Pública, legitimando a implantação de organizações sociais controladas por contrato de gestão. Nesse sentido, as universidades passaram a ser condicionadas pela referida natureza jurídico-administrativa, fomentando princípios como autonomia, efetividade, eficiência, qualidade, flexibilização, redução de custos, controle de resultados e competição.

Chauí (1999) se alinha às considerações dos autores, mencionando-os como os pressupostos ideológicos da reforma, atribuindo ao mercado a racionalidade sociopolítica como condutora do funcionamento da Universidade, posicionando-a como um setor de prestação de serviços. A autora reforça que essa base ideológica introduz a qualidade, avaliação e



flexibilização universitária, como motes da ideia de autonomia, onde captação de recursos está atrelada à produtividade.

Essa força orientadora dos organismos internacionais, criados segundo Marcon (2015) no fim da Segunda Guerra Mundial, com objetivos políticos e econômicos e que passaram a atuar de modo amplo na área da educação e, primordialmente, nas políticas educacionais, têm se desenhado como arcabouço consistente de mudanças na esfera educacional superior, por isso, considerar suas linhas orientadoras como elementos imprescindíveis para compreender a conjuntura histórica e estrutural que se assenta sobre a Educação Superior e a Universidade Brasileira.

Para elucidar essa linha de raciocínio, um marco histórico mundial precisa ser mencionado, tendo em vista a reverberação das suas linhas orientadoras em vários países, inclusive nos da América Latina: o Processo de Bolonha (PB) do continente europeu. Intencionamos destacar os fatos mais expressivos que contribuíram para a construção da Educação Superior europeia no século XXI, apoiando-nos no entendimento de que o referido processo europeu objetivou uma pujante política reformista e que, para sua implementação, foram necessárias conferências intergovernamentais em um interstício de dois em dois anos, definindo orientações à Educação Superior europeia com base nas avaliações das ações que estavam sendo executadas. Momentos que desenharam e desenharam a conjuntura do processo de internacionalização da Educação Superior.

Ainda no século XX, em 1988, para comemorar os 900 anos da Universidade de Bolonha, Marques e Agustí (2012) registram que reitores de renomadas universidades europeias se reuniram para avaliar a realidade universitária do continente, o que culminou com a produção da *Magna Charta Universitatum*, instituindo documentalmente o marco inicial do Processo de Bolonha, o qual anunciava o papel da Universidade no processo de desenvolvimento econômico.

Embora os reitores tenham ressaltado no referido documento os princípios básicos das universidades, a intenção que sobrepunha era a uniformização/harmonização da Educação Superior na Europa. Certamente foi um intento com forte caráter desafiador, tendo em vista a construção histórica das universidades europeias cimentadas na diversidade histórico-cultural de cada país, bem como pela influência dos regimes políticos, reformas, revoluções e capacidade de autogoverno de cada nação (Lima; Azevedo; Catani, 2008).

Mas se o grande objetivo fomentador de Bolonha era o processo de uniformização da Educação Superior, a forte marca histórica da diversidade universitária passou a ser problematizada. Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), a partir de uma conjuntura que

movimentava os países europeus a aderirem às políticas de reformas do Estado e da Administração Pública, cunhadas pelos impulsos políticos, econômicos e culturais da globalização e também pela ação de significativas instâncias transnacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Banco Mundial – BM e a União Europeia – UE. A última, sem dúvida, com maior influência no processo reformista de Bolonha.

A globalização, como elemento conjuntural que alicerça a constituição do processo de Bolonha, indica aspectos importantes para entendimento desse contexto. Dale (2004), apoiado na sua abordagem teórica “Agenda Global Estruturada para a Educação”, posiciona-se acerca do fenômeno global como

um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (Dale, 2004, p. 436).

É clara a posição do autor para esclarecer as bases que cimentam a perspectiva da globalização, tornando evidente o quanto a força capitalista se apresenta como propulsora de dessa lógica que define valores capazes de orientar nações em busca do almejado desenvolvimento econômico.

Para garantia dessa perspectiva, Morgado (2009) posiciona sua análise informando que a globalização foi adquirindo centralidade a partir do enfraquecimento do Estado-nação, no qual as empresas multinacionais passaram a ocupar um lugar central, influenciando nas políticas nacionais de vários países que, devido a uma série de exigências da economia mundial, se viram impelidos a realizar reestruturações internas. O autor pondera ainda que a globalização impõe padrões e estilos de vida, pautados no consumo e na competição desenfreada, imprimindo, portanto, alterações nos modos de produção e na organização do trabalho.

Tais ponderações, permiti-nos inferir que a globalização arquitetou um contexto de modo que a educação, particularmente a Educação Superior, viu-se sem opções de decisões autônomas, sendo compelidas à adesão das políticas pensadas e formuladas pelas entidades supranacionais. O contexto globalizante construiu uma dinâmica política no âmbito econômico, cultural e educacional de modo que suas orientações foram e ainda são cooptadas por vários países do mundo.

Ancorando-se nessa lógica, a política reformista do Processo de Bolonha foi sendo implementada por momentos materializados por meio de documentos que registraram discursivamente as intenções políticas educacionais para a construção da Europa do Conhecimento. Em 1998, na Universidade de Sorbone (Paris), ocorreu novamente uma reunião entre reitores, sendo convidados os ministros da educação da França, da Itália, da Alemanha e do Reino Unido. O convite aos quatro ministros, supostamente se deu por conta das economias fortes e devido às instituições terem sido bem avaliadas internacionalmente (Marques; Agustí, 2012).

O documento que se concretizou dessa reunião em Paris foi a Declaração de Sorbone (1998), que anunciava a construção de um espaço europeu de Educação Superior, alinhado ao discurso do papel da Universidade na construção das dimensões intelectuais, sociais, culturais e técnicas do continente europeu, alargando essa perspectiva à produção do conhecimento, ao processo de desenvolvimento social e econômico, vislumbrando a construção da Europa do Conhecimento (Borges, 2013).

Trata-se de uma concepção que enfatiza o papel da universidade no âmbito de uma sociedade cada vez mais **globalizada e pautada no conhecimento**. Nesse contexto, as instituições universitárias são chamadas a exercerem papéis referentes, sobretudo, à formação de cidadãos qualificados para o **mercado de trabalho**, oferecendo as competências necessárias às demandas desse mercado. Outra exigência feita à universidade diz respeito à **produção de conhecimento na perspectiva das necessidades do setor produtivo**. Dessa forma, a universidade é pressionada a desenvolver a **pesquisa aplicada**, vinculada aos imperativos do desenvolvimento econômico, sendo, inclusive, utilizada a sua capacidade de produzir **inovação tecnológica como critério de avaliação da instituição** (Borges, 2013, p. 70, grifo nosso).

A autora em sua coerente análise indica-nos sobre os princípios norteadores de Sorbone ao da Educação Superior europeia, destacando a busca pelo desenvolvimento econômico, o que faz do conhecimento um mote de grande valor pautado nos princípios mercadológicos, que se revelam como condição necessária na busca por tal desenvolvimento.

Marques e Agustí (2012) nos dizem que, com bases em dados estatísticos sobre a capacidade das universidades europeias de produzir ciência e tecnologia, a Declaração de Sorbone apontou a necessidade de revisar conteúdos, tempo de formação e tipo de trabalhos executados pelos alunos para uso na equivalência de créditos.

Outro forte aspecto mencionado pelas autoras que emerge no contexto de Sorbone é o fomento aos estudos comparados como subsídios de avaliação e acompanhamento das ações definidas no PB. Para Bianchetti e Mattos (2011) refere-se a uma metodologia subsidiada por dados estatísticos consoantes à lógica de mercado, sendo possível de ser identificada no Brasil

por meio das avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, principalmente, no que se refere ao tempo de conclusão de um mestrado ou doutorado, que com sua diminuição ocorre a redução do debate cultural e crítico dos objetos de estudo.

Alicerçados na perspectiva metodológica dos estudos comparados que Skedsmo (2019) desenvolveu estudo na Noruega, situando a repercussão dessa linha metodológica como subsídio para instrumentalizar os formuladores de políticas educacionais a partir de estudos educacionais baseados em evidência. A autora esclarece que os instrumentos de coleta utilizados nos estudos comparativos se apoiam, primordialmente, em dados qualitativos, que sob as lentes dos organismos multinacionais adquirem envergadura acadêmica, estabelecendo indicadores e parâmetros quantificáveis como meio de comparação de melhores práticas, de monitoramento e de análise do progresso obtido, de modo a proporcionar uma base para a formulação de políticas educacionais (Skedsmo, 2019).

Quanto ao tempo formativo, Azevedo (2006) informa que o relatório da comissão presidida por Jacques Attali recomendou a fórmula 3/5/8, estabelecendo três anos para a graduação, dois anos para o mestrado e três para o doutorado. Isso implicaria, portanto, rapidez ao processo formativo, o que Medeiros (2012) considera ser de ordem aligeirada, já que implica um atendimento ao pragmatismo mercadológico.

Nesse particular, Bianchetti e Mattos (2011) apontam em suas análises que essa formação guarda como forte intencionalidade a viabilização de baratear ou reduzir o aporte de recursos públicos à Universidade, tendo em vista que a graduação passou a ser “fatiada” e, por isso, o Governo deixa de financiar um curso com duração de cinco anos. Ademais, os autores consideram que os discentes são condicionados a pagar pela complementação da sua formação e que no contexto mercantil construído faz emergirem os mestrados profissionalizantes como solução paga para o preenchimento dessa lacuna formativa.

Essa pauta orientadora que cimenta a construção da Educação Superior europeia na Declaração de 1998 foi adensada pela Declaração de Bolonha (1999), cujo objetivo político dos 29 países europeus envolvidos era preparar as universidades deste continente para competir no mercado transnacional da Educação Superior (Santos, 2011). Nessa linha, o programa de ação da Declaração de 1999 traçou como objetivo geral “Criar um espaço europeu para o ensino superior de forma a melhorar a empregabilidade e mobilidade de cidadãos e melhorar a competitividade internacional do ensino superior europeu” (Confederação Europeia das Conferências de Reitores, 2000).

Para além desse pujante objetivo, Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 10) pontuam sobre um forte objetivo político dessa Declaração: “promover o sistema europeu de Educação

Superior em todo o mundo”. Os autores realizam tal menção para problematizar que o sistema europeu de educação buscava se firmar concorrentemente junto aos Estados Unidos, atraindo estudantes de outros continentes, em especial, os do asiático.

A construção do espaço europeu de Educação Superior, alçada no documento de Bolonha, coloca a “educação superior no centro da estratégia de desenvolvimento para a construção da Europa do Conhecimento” (Marques; Agustí, 2012). Por esse turno, as autoras nos dizem sobre um vislumbamento acerca da necessidade de uma economia do conhecimento, exigindo formação compatível e nível elevado de produção científica e tecnológica, que pensada conjuntamente pela Educação Superior europeia e a União Europeia, definem como um dos objetivos para a década de 2000 a 2010: a construção da sociedade do conhecimento.

Sendo possível perceber, o Processo de Bolonha caracterizado como uma reforma da Educação Superior europeia, traçou fortes linhas para desenhar o nível educacional superior da Europa, cimentado na economia do conhecimento e na competitividade. Ancorada nessa linha econômica, Bianchetti (2010) argumenta sobre a transformação do campo institucional universitário de educação para o campo da economia baseado no mercado e nas relações competitivas entre nações e blocos. O autor afirma ainda que “Bolonha é a estratégia por excelência para alcançar os objetivos da competitividade, da atratividade, da mobilidade, da empregabilidade e todos os demais objetivos que aparecem inoculados na apropriação mercadológica que se faz da ‘Declaração’” (Bianchetti, 2010, p. 266).

Por esse turno, o Processo de Bolonha exigiu estratégias para sua implementação, que foram materializadas no que ficou conhecido como Agendas de Estratégia de Lisboa (2000 e 2005). Segundo Marques e Agustí (2012), essas agendas que tiveram forte e articulada participação política da União Europeia e objetivaram a construção de um planejamento estratégico que articulava políticas existentes com as condições da economia daquele momento, em que o investimento em Educação significava preparar uma Europa da inovação e do conhecimento.

Neste sentido, “o texto de Bolonha não se revela nada enigmático quanto à opção pelo princípio da competitividade em termos não só de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, [...] no fornecimento de serviços educativos” (Lima; Azevedo; Catani, 2008). Por essa linha mercadológica que a Declaração de Bolonha definiu algumas recomendações delineadores para a Educação Superior europeia, conforme Borges (2013),

adoção de um sistema de graus acadêmicos em dois ciclos, o primeiro com duração de três anos, sendo relevante para o mercado de trabalho europeu, e o segundo ciclo voltado para a obtenção dos graus de mestre e/ou doutor; sistema de créditos ECTS

para a promoção da mobilidade mais ampliada dos estudantes, créditos que podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, com a condição de que universidades de acolhimento os reconheçam; mobilidade para os estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; cooperação europeia na avaliação da qualidade, com a utilização de critérios que facilitem a comparação; promoção das dimensões europeias do ensino superior, nos aspectos curriculares, na cooperação institucional, nos esquemas de mobilidade e nos programas integrados de estudos, de formação e de pesquisa (Borges, 2013, p. 71).

Na análise de Araújo, Silva e Durães (2018), o caráter de uniformização para a Educação Superior expresso no documento de Bolonha permite que os currículos sejam formatados a partir de um modelo que define competências gerais e específicas baseadas em perfis profissionais exigidos pelo mercado. Nota-se, então, a emergência de uma categoria curricular fortemente indicada para ser trabalhada nos instrumentos de planejamento acadêmicos das instituições de Ensino Superior europeias. De acordo com os autores, essa lógica curricular prevê o trabalho pedagógico primando pela aprendizagem das capacidades e das habilidades necessárias para o cotidiano laboral das profissões. Pondera-se, portanto, a partir desse viés curricular, que o foco de concentração do Processo de Bolonha foi garantir um currículo capaz de formar indivíduos aptos a lidar com o mercado competitivo, e mais ainda, capazes de construir a sociedade do conhecimento.

Essa sociedade do conhecimento se estruturou de tal forma, que passou a se constituir como discurso e orientação indispensável ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, Mari (2009) e Dias Sobrinho (2005) discutem sobre as bases epistemológicas da sociedade do conhecimento, alicerçadas nos princípios que regem o campo da economia e, portanto, desenhando-se pelos traços, que Dias Sobrinho (2005) menciona como economia do conhecimento.

A perspectiva epistemológica que os autores mencionam agrega os mais expressivos conceitos do mercado (produto, eficácia, eficiência, resultado, investimento produtivo), que na esteira da globalização se acentuaram contundentemente no campo educacional, primordialmente, na Educação Superior, que nas últimas três décadas tem instada a se alinhar com essas orientações. Mencionam, principalmente, o caráter produtivo do conhecimento, comparando-o como produto a ser comercializado, que será “resultante do processo de produção, distribuição e consumo ou aplicação. [...], então, mensurável como qualquer outro produto” (Dias Sobrinho, 2005, p. 118).

No estudo de Pereira (2011), um aspecto pontuado que fundamenta a consolidação da sociedade do conhecimento, trata-se do modo como a humanidade passou a se relacionar com a verdade, isto é, a partir da crise do modelo tradicional de ciência, a verdade adquiriu

fragilidade de condição absoluta e universal, impondo um deslocamento do conteúdo do saber para a capacidade de manipulação dos seus elementos, o que, segundo o autor, reflete em mudanças no processo de aprendizagem: “a aprendizagem por objetivos perde espaço para a aprendizagem por competências, facultando o avanço da importância do conhecimento como estratégia” (Pereira, 2011, p. 110). O conhecimento, então, precisa ter um objetivo, necessita servir a uma lógica, que não mais se apoia apenas nos aportes éticos e políticos que nutrem os sistemas educacionais, coteja-se um panorama de princípios capaz de estabelecer estratégias necessárias ao desenvolvimento econômico.

Nessa linha ideológica de servir a algo, Dias Sobrinho (2005) argumenta que a instituição universitária passou a ser um espaço de acumulação capitalista, por meio da institucionalização do privado no espaço público, o que faz alterar a natureza da Educação Superior. Para o autor, a linguagem que a passa vigorar no espaço público universitário é a banco-mundialista, que sob a égide do mercado internacional competitivo, exige que as universidades funcionem buscando o mais alto nível de performatividade na pesquisa e nos domínios científicos e tecnológicos, o que pressupõe o aligeiramento dos conhecimentos civilizacionais em detrimento do individualismo mercadológico.

Nessa linha de funcionamento que a Universidade passa a considerar uma importante literatura que tem se ocupado do capitalismo acadêmico, compreendido como abordagem teórica que busca discutir e explicar a lógica que tem consolidado a dinâmica da Educação Superior. No marco da globalização, emergem com envergadura os discursos do mercado como referência articuladora e reguladora desse nível de ensino.

O capitalismo acadêmico como aporte teórico, surge na comunidade científica mundial com a obra “*Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*” da socióloga Sheila Slaughter e da economista Larry Leslie, no ano de 1997. Elas pontuam, categoricamente, que o capitalismo acadêmico teoriza sobre o mercado e os comportamentos de mercado na Universidade, por meio de competição por dinheiro provenientes de várias fontes, colaboração entre Universidade e Indústria, encargos pagos por discentes e ações voltadas para a geração de recursos (Brunner *et al.*, 2019).

Em parceria com o sociólogo Gary Rhoades, Sheila Slaughter participa de uma produção em 2009, na qual pontuam sobre a emergência de um regime acadêmico capitalista de conhecimento/aprendizagem/consumo que, segundo eles, se constitui como espaço que permite processos de reavaliação sistemática, criação de políticas que permitam que as atividades sejam possíveis de serem executadas, bem como a fundamental mudança na relação

entre Estado, Instituições de Ensino Superior e o setor privado, o que conseqüentemente ocasiona mudanças nas práticas acadêmicas (Rhoades; Slaughter, 2009).

As referidas obras tornaram-se fomentadoras de outras construções teóricas que ora se aproximam, ora complementam a teoria do capitalismo acadêmico de Gary Rhoades, Sheila Slaughter e Rhoades. As abordagens que se seguiram, segundo estudo de Brunner *et al.* (2019), ampliaram a visão da teoria, considerando a relação de circuitos de conhecimento, redes de atores, organismos intersticiais e ampla capacidade de gestão das universidades públicas a serviço da nova economia. Adicionalmente, os autores pontuam com base em uma das abordagens estudadas, que o capitalismo acadêmico foi sendo definido como um processo híbrido que une a busca científica da verdade com a ampliação dos lucros econômicos.

Importa mencionar ainda na obra de Brunner *et al.* (2019), que uma forte abordagem sobre capitalismo acadêmico repousa sobre o debate em torno da Universidade empreendedora ou *bussinessização* do Ensino Superior, que agrega quatro linhas de análise, a saber: narrativa positiva de integração da Universidade em uma hélice tripla, na qual a interação a Universidade-empresa e o Estado torna-se a base da sociedade do conhecimento; implantação de novas capacidades institucionais, diante de ambientes turbulentos e desafiadores; visão crítica que interpreta esse modelo de Universidade como produto da ideologia e da política neoliberal e a quarta linha de análise que trata da noção do capitalismo acadêmico transnacional, fomentando as redes de poder e conhecimento no mundo global.

Corroboram esse debate Cristofolletti e Serafim (2017), ao argumentarem que a Universidade empreendedora é pensada para formar indivíduos que atendam a exigência da nova economia, fortemente caracterizada pelo uso intensivo de conhecimento e informação na esteira da produção mercadológica, o que, segundo os autores, permite a institucionalização da competitividade diante do dinâmico mercado, cujas vantagens nesse cenário global são a inovação e o conhecimento.

Dias Sobrinho (2014) ratifica essa discussão sobre a Universidade empreendedora pontuando que

Diante das dificuldades do financiamento público e do crescimento das demandas externas relacionadas com a economia, a universidade melhor poderia gerir seu destino sustentando-se mediante recursos captados em diferentes fontes e, mais importante ainda, governando-se à maneira das empresas (Dias Sobrinho, 2014, p. 652).

O autor entende que esse contexto trata de uma lógica a comercialização do saber, tendo como horizonte a busca pela eficácia social e utilidade profissional, selecionando



prioritariamente as áreas que se dedicarem a essa orientação. Ressalta também a relevância das estruturas de sustentação e de desenvolvimento da inovação, atreladas à perspectiva do conhecimento como produto aplicável e rentável às demandas externas das empresas e das economias supranacionais.

Em que pese a perspectiva da inovação, ela passa a ser um conceito de tamanha envergadura, pois torna-se objeto-chave na esfera da ciência social e das estratégias de desenvolvimento (Cristofolletti; Serafim, 2017), o que, sem sombra de dúvidas, passa a ser um elemento conceitual que transita em todas as ações acadêmicas e pedagógicas da Universidade, inclusive nos projetos pedagógicos dos cursos.

Nessa esteira, há o fortalecimento do incentivo à inovação científica e tecnológica e ao processo de patente, que para Rhoades e Slaughter (2009) é a expressão da comercialização de materiais/produtos com direito de autor, envolvendo regras do mercado, cujo objetivo é facilitar a entrada das instituições superiores no mercado do setor privado. Para Cristofolletti e Serafim (2017, p. 78), trata-se da “transformação do conhecimento público em um ativo capitalizado”.

Sendo essa lógica a cada dia referenciada, a Universidade, como histórica instituição que oferta a Educação Superior e produz ciência, passou a ter sua função à prova das mudanças ocorridas na sociedade, o que para Dias Sobrinho (2005) merece uma contundente análise, tendo em vista que a Universidade sempre se transformou e se fortaleceu diante das expressivas demandas do seu tempo, sem lhe furtar da sua capacidade de se autodeterminar.

A colocação do autor não expressa defesa pela imperiosa mudança exigida pelo mercado, mas no sentido de que a Universidade, bem como os sistemas educativos estão intimamente relacionados com as transformações mais amplas no campo da política, da economia e do social. Por esse sentido que a instituição universitária tem sido espaço de inúmeras tensões, pois responder às demandas da sociedade é viver e produzir expressivas contradições, ancoradas pela autonomia que lhe é historicamente peculiar.

Apoiada nessas contradições que o autor nos instiga a problematizar acerca das orientações postas pela perspectiva da sociedade do conhecimento no campo da Educação Superior, exigindo daqueles que a experimentam uma posição crítica satisfatória que agregue o entendimento desse movimento global que transformou o funcionamento da Universidade, seja nos aspectos estruturais/acadêmicos e no seu modo de ser.

Com essa intenção, Gama e Villardi (2014) nos ajudam com a seguinte compreensão descortinadora

É evidente que toda sociedade produz os conhecimentos indispensáveis ao atendimento das suas necessidades e que, neste sentido, todas são sociedades de conhecimento. A diferença é que a sociedade do conhecimento em processo de

formação na União Europeia tende a ultrapassar esta compreensão lato sensu. Ela seria decorrente da cultura digital, caracterizada por possibilidades ampliadas de controle, armazenamento, busca e acesso aos mais variados conjuntos de informações, o que transforma o conhecimento no principal ativo de países e organizações, no enfrentamento da competitividade globalizada. O capital e o seu atual processo sociometabólico visam à apropriação do conhecimento produzido nestas bases como mercadoria. Não se trata, pois, de produzir qualquer conhecimento – ou o conhecimento socialmente necessário, ou aquele que se coaduna à cultura que o produz, mas de realizar uma industrialização de conhecimentos com valor de mercado; de produzir conhecimento para fins de acumulação (Gama; Villardi, 2014, p. 919).

Assim, para além do discurso hipnotizante que corporifica a sociedade do conhecimento, urge a evidente e clara compreensão da sua conjuntura embrionária, permitindo aos sujeitos universitários, bem como à sociedade, alcançar o nível compreensivo capaz de municiar esses sujeitos para que mobilizem ações políticas e éticas no sentido de preservar a instituição universitária como local formador de cidadãos críticos.

Essa reflexão que nos parece primordial, adquire envergadura quando estudiosos da área como Santos, Nascimento e Buarque (2013) se posicionam na defesa do papel do conhecimento como subsídio importante para uma política de desenvolvimento econômico, o que implica, para eles, um necessário investimento em educação, principalmente a superior, que por via de regra deve vivenciar uma mobilização (transformação) em seu sistema. Os autores defendem entendem e acreditam que para a Universidade não perder sua posição de liderança intelectual na sociedade, obrigatoriamente, ela precisa se assumir como espaço de reflexão capaz de equilibrar de forma razoável “os ingredientes certos de juventude, criatividade, experiência e conhecimento, naquilo que agora se designa por Ecossistema de inovação, a base da sociedade do conhecimento” (Santos; Nascimento; Buarque, 2013, p. 41).

A manifestação dos autores, sem nos restar dúvidas, insinuam a perspectiva pragmatista e utilitária advogada por eles no processo hodierno da construção da Educação Superior, e no sentido de superar essa linha de compreensão, Dias Sobrinho (2005) pondera que, embora a Universidade esteja fortemente ligada às mudanças impostas pela era da globalização, não se pode permitir que seja furtado o entendimento de que essa instituição se realiza por meio de práticas humanas, o que pressupõe a importância da ética como pressuposto formativo de seres sociais pensantes, críticos e reflexivos.

Salienta também Dias Sobrinho (2005) que a sociedade do conhecimento não é da e para a maioria da população, ela é largamente para os que têm capacidade de produzir conhecimento e deles obter benefícios. Por isso, o seu posicionamento nos alerta de que a sociedade do conhecimento concedeu alguns benefícios a humanidade que são inegáveis, mas não devemos omitir os efeitos destrutivos da globalização, que em nome do capital provocam

vastas desigualdades sociais e significativos processos de exclusão, cunhados nas disfunções do campo social, político, econômico, ético e cultural.

Postas as considerações sobre a sociedade do conhecimento, como fundamento epistemológico que orienta o funcionamento da Universidade (Mari, 2009), cabe aos envolvidos nesta seara filtrar todos os modos de informações discursivas que transitam na dinâmica de funcionamento da Educação Superior, buscando elucidar que para o enfrentamento das complexas contradições geridas pelo conhecimento globalizado, Dias Sobrinho (2005) nos fornece a reflexão de pensarmos em recursos teórico-metodológicos que permitam compreender a pluralidade de sentidos dos fenômenos sociais e culturais presentes no contexto da Educação Superior e que, por isso, hoje exigem necessidades de ajustes e mudanças às instituições do sistema educativo universitário.

Tamanha a importância das análises até aqui apresentadas, municiando-nos de elementos teóricos e conceituais para a compreensão das mudanças estruturais e acadêmicas implantadas nas instituições que compõem a Educação Superior, com especial relevo a Universidade Pública, que firmamos olhar com lentes mais apuradas às reconfigurações nas políticas institucionais de pesquisa, campo que, prioritariamente, configura-se pautado no objetivo de produzir conhecimento alinhado à capacidade de ser aplicado à conjuntura das indústrias, direcionando os currículos e a instrução à obtenção de lucros. Atenta-se nesse sentido para os contornos que a pós-graduação vai adquirindo no âmbito da Educação Superior, tendo em vista que é um espaço formativo alicerçado, em expressiva medida, pela pesquisa como elemento orientador do processo de construção das dissertações e teses, bem como dos cursos que compõem os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

### **2.3 Configuração da pós-graduação brasileira**

A pós-graduação brasileira como espaço legítimo no cenário da educação brasileira, possui como marco legal e histórico o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 977, de 03 de dezembro de 1965 (Almeida Júnior *et al.*, 2005). O documento ocupou-se de maneira geral em definir os cursos da pós-graduação, conceituar o campo, bem como discutir a origem histórica e a necessidade da pós-graduação no Brasil. No primeiro ponto da publicação, definem-se os cursos de pós-graduação como aqueles que correspondam ao mestrado e ao doutorado, espelhados nos moldes da sistemática americana. Sendo sua oferta em instituições de natureza universitária, passando por estrita avaliação do Conselho, os casos em que a oferta ocorra em instituições isoladas.

Tendo o modelo norte-americano como exemplo histórico da constituição da pós-graduação, o documento registra que esse nível de ensino corresponderia à continuidade dos estudos após a obtenção do grau de bacharel. Tratava-se de continuar os estudos em nível mais elevado, cujo objetivo era produzir novos conhecimentos a partir de atividades de pesquisa criadora.

A comissão expressa, no documento, a importância da pós-graduação como necessidade formativa, devido à graduação conceder apenas conhecimentos básicos da ciência e da profissão,

sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado (Almeida Júnior *et al.*, 2005, p. 164).

Fica evidente que o surgimento da pós-graduação objetiva formar não apenas pesquisadores, mas também mão de obra altamente qualificada, o que pressupõe compreender a necessidade em atender à força de trabalho exigida pelo mercado. Ademais, a pós-graduação objetivava oferecer, dentro da Universidade, ambiente e recursos adequados para a realização da livre investigação científica, afirmando-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (Almeida Júnior *et al.*, 2005, p. 164).

Para fundamentar a importância em conceituar a pós-graduação, Almeida Júnior *et al.* (2005) esclarecem como pressuposto de que estudos pós-graduados se revelam como condição básica para conferir à Universidade o caráter verdadeiramente universitário, caracterizando a instituição não apenas como formadora de profissionais, mas como espaço de criação da ciência e cultura. Por esse turno, os membros da comissão conceituam a pós-graduação como

ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (Almeida Júnior *et al.*, 2005, p. 164).

A expressiva representação social adquirida pela pós-graduação fomentou a criação de uma instituição que pudesse coordenar a dinâmica desse nível de ensino, assim, em 11 de junho de 1951, por meio do decreto n.º 29.741, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada, por meio de iniciativa de Anísio Teixeira (Cury, 2005). O autor também situa o decreto n.º 54.356, de 30 de setembro de 1964 e o decreto n.º 86.816, de 1982, que instituíram legalmente o importante papel da CAPES no campo da pós-graduação brasileira. Essa importância, segundo Silva Júnior e Kato (2010), cimentou-se, sobretudo, para

designar à CAPES o objetivo de capacitação do pessoal de Ensino Superior, bem como organizar e reorganizar os programas mediante um modelo de avaliação, que a tornava uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira.

A pós-graduação, segundo Cury (2005), se desenvolveu com mais solidez no regime militar, após aprovação da Lei n.º 5.540/68 (Reforma Universitária), que previa a pós-graduação como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Desta feita, houve um encaminhamento no sentido de um Sistema Nacional de Pós-graduação, que de acordo com o autor, foi adquirindo consolidação de tal maneira por meio de um quadro legal que agregava um sistema de autorização, credenciamento, financiamento e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado. E, desde então, essa sistemática continua fazendo parte de um processo rigoroso e detalhado de avaliação de cursos e programas (Cury, 2005).

A consolidação desse sistema impôs a criação do Plano Nacional da Pós-Graduação - PNPG, que apresenta cinco versões datadas nos períodos de I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010) e V (2011-2020). Aguçamos leitura mais atenta nos escritos de autores que realizaram análises dos planos IV e V, cuja referência de período histórico acompanha as orientações reformistas de 1990 que se espraiam no cenário universitário até o momento atual.

Silva Júnior e Kato (2010) enfatizam a lógica da mundialização do capital como mote de orientação da pós-graduação brasileira, tendo em vista que essa epistemologia mercantil (Silva Júnior; Kato, 2018) é a linha mestra de organização dos Estados Nacionais, cuja racionalidade dessa lógica seria absorvida pelas instituições republicanas brasileiras. Tendo em vista que as áreas sociais são os principais alvos dessa ideologia, origina-se, então, no espaço universitário o processo de mercantilização, conduzindo à origem de um novo paradigma de produção do conhecimento (Silva Júnior; Kato, 2010).

A relevante consideração dos autores expressa importância no sentido de enxergarmos os Planos Nacionais de Pós-Graduação como construções políticas de um Estado que atende à lógica mundializada do capital, pressupondo, portanto, que são documentos legais que institucionalizam essa lógica, reforçando discursivamente a mundialização da economia.

O PNPG de 2005 a 2010 definiu como objetivo fundamental o crescimento equânime do Sistema Nacional de Pós-graduação, procurando atender às diversas demandas da sociedade enfatizando o Estado como principal financiador. Identifica-se grande importância ao papel das agências de fomento federais (CAPES, CNPQ e FINEP) e estaduais, fortalecendo a articulação entre elas como estratégia de melhoria do desempenho do sistema. Nessa dinâmica, o

documento aponta entre outras articulações, a com o setor empresarial, que de acordo com a nova política industrial brasileira, mão de obra altamente qualificada emerge como forte necessidade.

França (2014), após apurada a análise sobre o Plano 2005 a 2010, pontua sobre o papel a figura da CAPES como órgão responsável pela coordenação, articulação e avaliação da pós-graduação, bem como sua atuação na Educação Básica e na formação de professores. A autora ressalta o que os autores do PNPG 2005 a 2010 fizeram questão de frisar, a responsabilidade da União com a pós-graduação, por meio da promoção, articulação, organização e avaliação, garantindo um padrão de qualidade. Nesse sentido, o documento revela a força do papel da CAPES, constatada e apontada como indispensável no contexto de influência para a política da pós-graduação, alinhada em fazer da pesquisa um elemento central na produção de um conhecimento orientado para a valorização do capital (Silva Júnior; Kato, 2010).

No PNPG 2005 a 2010 também é apontada como estratégia de melhoria de desempenho do sistema novos modelos de pós-graduação, o que para França (2014) foi a possibilidade de reforçar o mestrado profissional e as experiências de educação a distância e de cooperação institucional. O documento expressa a redefinição do papel do mestrado reforçando a iniciação científica na formação do pesquisador, atribuindo créditos às atividades de produção científica ou tecnológica.

França (2014) também pontua que o referido plano enfatiza a relação direta da qualidade e excelência dos programas aos seus resultados, reforçando a necessidade de preservar e fortalecer as avaliações periódicas, considerando o impacto das produções dos programas nos setores econômicos, industrial e social. Revela-se, dessa maneira, a ênfase da produtividade docente e discente, adquirindo destaque a avaliação qualitativa dos produtos dos programas, como livros, patentes e tecnologias (França, 2014).

Outro destaque feito por França (2014) no plano 2005 a 2010 que merece menção é que, pela primeira vez um PNPG, por meio da CAPES como órgão regulador do Estado, atribui à pós-graduação as responsabilidades diretas sobre a Educação Básica e a formação de seus docentes. Trata-se, segundo a autora, de uma mudança importante em termos de objetivos do Sistema de Pós-graduação e também das atribuições da Capes, que passa a coordenar ações direcionadas a outros níveis de ensino, no sentido, inclusive, da busca pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.

O PNPG 2011 a 2020, conforme seu texto introdutório, apoiou-se nas orientações estabelecidas nos planos antecedentes, por isso, Silva Júnior e Kato (2016) afirmam que há uma indução histórica, alicerçada na esfera econômica, existindo, portanto, uma relação direta entre

a condução política do Sistema Nacional de Pós-graduação e o modelo de desenvolvimento econômico, o que orienta o funcionamento do papel da Universidade e o conhecimento que ela produz.

A afirmação dos autores pode ser lida no documento 2011 a 2020, onde se estabelece como um dos eixos a organização de uma Agenda Nacional de Pesquisa, sendo este campo o núcleo da pós-graduação. Assim aponta-se no plano

A pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Neste quadro a parceria entre a Universidade, o Estado e as empresas dará lugar ao chamado modelo da tríplice hélice. Este modelo levará a colocar no centro do Plano, ou melhor, na sua base, aquilo que poderá ser chamado de Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias entre as universidades e os setores público e privado (Brasil, 2010, p. 18).

No trecho retirado do plano fica evidente a lógica que orienta os caminhos da pós-graduação, ponderando a ênfase concedida aos resultados da pesquisa, que devem ser de natureza aplicada, caracterizando o conhecimento como essencial ferramenta ao desenvolvimento econômico e social. Dessa maneira, compreende-se a perspectiva que sustenta a Agenda Nacional de Pesquisa, vista como forte subsídio ao processo de construção de políticas públicas.

Para França (2014), esses princípios que norteiam o PNPGE 2011 a 2020, sustentam o argumento em reverter a insuficiente articulação entre empresas e instituições de Ciência e Tecnologia no Brasil, por isso é apontado no documento melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, estímulo de mestres e doutores nas empresas, construção de uma agenda acadêmica que fortaleça os processos de inovação no parque industrial do país e ações na pós-graduação voltada à integração Universidade, Governo e empresas.

Em que pese o direcionamento sobre a qualidade de todos os níveis de ensino, Faria Filho (2013) problematiza a centralidade ocupada no plano pela relação entre a pós-graduação e a Educação Básica, pois caberia à Capes desenvolver um conjunto de ações voltadas para a produção do conhecimento sobre esse nível de ensino, e assim contribuindo para a valorização e formação dos professores. O autor pondera que no processo de construção do texto, houve ausência da produção acadêmica acumulada nas áreas da educação e ensino de ciências e matemática, além de que não havia nenhum especialista da Educação Básica na comissão. Por

isso, o autor enfatiza o forte senso comum científico acerca da educação no documento, além de que a ideia de sustentação da centralidade em questão é aligeirada, pois os conhecimentos produzidos pelas pesquisas na área da educação, muito tem contribuído com a Educação Básica e que os avanços não são mais expressivos, devido os fatores intervenientes no âmbito das políticas públicas, que impedem tais conhecimentos de serem implementados na realidade escolar. Nesse sentido, cabe refletir sobre essa proposição do PNPG 2011 a 2020, pois “responsabilizar o pesquisador em educação pela qualidade da escola pública é ingenuidade ou, pior ainda, má-fé que esconde interesses inconfessáveis” (Faria Filho; 2013, p. 294).

Carvalho e Silva Júnior (2017) afirmam que o referido plano buscou concretizar uma política que já vinha sendo produzida, cujo principal objetivo era a mudança da cultura universitária, alicerçada em pressupostos econômicos, esvaziando o lugar da crítica. Esse movimento é identificado pelos autores, como a Universidade Brasileira sendo condicionada a caminhar no sentido da *World Class University* (Universidade de Classe Mundial), caracterizada, segundo o Banco Mundial, por “um tipo de Universidade de pesquisa internacionalizada, que agregue valor à economia do país seja financiada pelo fundo público e privado e avaliada por indicadores cuja predominância seja de racionalidade econômica”. (Carvalho; Silva Júnior, 2017).

Essa avaliação baseada por indicadores imputa às universidades a busca por excelência, colocando-as em uma disputa ranqueada e, por isso, exigindo um amplo processo de reformas, cujas principais características são citadas por Thiengo e Bianchetti (2018): expansão dos sistemas de Educação Superior; internacionalização por meio da mobilidade e cooperação; adensamento da diferenciação e flexibilização das instituições de Ensino Superior, bem como ampliação das modalidades de ensino e pesquisa.

A partir dessa lógica, Carvalho e Silva Júnior (2017) pontuam que uma das diretrizes do Sistema de Pós-graduação é o esforço de diferenciação institucional entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e a indução no sentido de fragilizar o modelo de Universidade neo-humboldtiana, cabendo à CAPES o papel de incentivar e conduzir uma formação mais numerosa para pós-graduandos voltados para atividades extra-acadêmicas, com destaque para o incentivo à criação de mestrados profissionais.

Por esse turno, a próxima subseção se dedica a apresentar a oferta dessa pós-graduação *stricto sensu*, no que diz respeito às categorias administrativas, áreas de concentração, organização acadêmica e localização dessa oferta em regiões brasileiras, tendo em vista que é uma modalidade que tem adquirido envergadura no cenário da pós-graduação brasileira, transitando nas mais diversas áreas do conhecimento e por isso se espraia nas estruturas



acadêmicas das universidades, colocando-se como uma tendência legítima, justificada pelas hodiernas orientações postas pela sociedade do conhecimento.

### 2.3.1 Mestrados Profissionais

Como vimos na seção anterior, a pós-graduação brasileira tem sido conduzida por uma lógica mercantilizada, que impõe os objetivos econômicos como fio condutor das ações nesse campo. Ancorada nessa conjuntura, nas últimas décadas, houve um aumento de atos legais que definiram novas arquiteturas acadêmicas, 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.

Pela definição dos autores acerca das estruturas acadêmicas, é possível compreender a estreita relação desse conceito com os princípios norteadores da epistemologia mercantil (Silva Júnior; Kato, 2018), o que pode justificar a emergência dos Mestrados Profissionais, como modalidade de pós-graduação *stricto sensu* em pleno processo de expansão.

O marco legal que inaugura o Mestrado Profissional como pós-graduação reconhecida no Sistema de Pós-graduação é a portaria n.º 47, de 16 de outubro de 1995, formulada a partir de um documento que previa o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Sensu Estrito em Nível de Mestrado – 1995”. Esse programa que fomentou o ato legal n.º 47, considerava como justificativa da proposta

a rápida evolução do conhecimento e de suas aplicações tecnológicas, assim como as profundas transformações econômico sociais, exigem formação avançada e atualizada dos graduados, transferência rápida dos conhecimentos gerados pela universidade para a sociedade, e vinculação mais direta da universidade com empresas, agências e governo (Programa, 2005, p. 145).

É possível a interpretação de que um curso de mestrado pode, como formação atualizada da graduação, vincular-se diretamente com empresas e instituições diversas da esfera pública e da esfera privada. O termo flexibilização conota exatamente essa intenção, dirigida, primordialmente, ao setor privado de produção, que no documento é explicado como um encaminhamento que “se trata efetivamente de ativar um grau de liberdade que estava latente no sistema” (Programa, 2005, p. 145).

Legalizando a viabilidade do programa, é aprovada a portaria n.º 47, que assim como no documento que esclarece sobre o programa, define alguns requisitos e condicionantes ao

processo de recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos destinados à formação profissional. Vale destacar, os docentes e orientadores devem ser portadores do título de doutor ou de qualificação profissional inquestionável; os docentes selecionados por qualificação profissional poderão atuar como co-orientadores; as atividades de ensino deverão possuir articulação com aplicações de pesquisas e essas pesquisas, assim como projetos, devem apresentar parcerias com o setor produtivo. Os cursos, por serem caracterizados como autofinanciáveis, devem estabelecer convênios com segmentos dos mercados profissionais. (CAPES, 1995).

Em 1998 foi publicada a portaria n.º 080, em 16 de dezembro, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, pautando, entre outros procedimentos, os requisitos e as condições para que um curso seja enquadrado como Mestrado Profissionalizante. O teor do texto muito se assemelha ao da portaria n.º 47, que foi revogada após aprovação da de número 080/1998. Esta apoiou-se, principalmente, no parecer 977, de 1965, que enfatizava a necessidade de aprofundamento da formação desenvolvida na graduação.

Em que pese a conjuntura, articulações e termos que envolvem os discursos legais acerca dos Mestrados Profissionais, podemos compreender que se trata de uma formação *stricto sensu* alinhada à modelagem de cunho mercantil e que, por isso, sempre apresentou (e ainda apresenta) certas resistências por parte de algumas áreas acadêmicas, já que é vista como uma modalidade de pós-graduação aligeirada e altamente tecnicista.

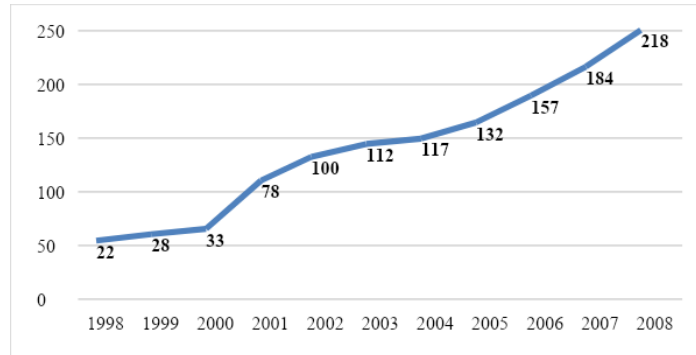
Com o intento de refletir sobre a constituição do Mestrado Profissional como espaço legítimo de formação, Ribeiro (2005) pontuou sobre o esforço para evitar tais resistências, entendendo que o alcance do MP se apresenta duplamente, tal qual os tipos de ação definidas pelos gregos: a fabricação (ação do homem sobre a natureza) e a ação do homem sobre outros seres humanos, o que remete à práxis (convivência dos homens em sociedade).

O que Ribeiro (2005) objetiva fundamentar em defesa do MP é que essa modalidade formativa, ao ajudar no desenvolvimento econômico e social, busca a partir de duas frentes, estabelecer interação com o mundo da produção e com os compromissos voltados aos setores sociais. Por isso, ele posiciona o lugar da pesquisa, não apenas para atender aos interesses do mercado, mas também para atender às demandas dos campos sociais. Ou seja, para o autor “a sociedade atual requer formação cada vez mais qualificada mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta” (Ribeiro, 2005, p. 10).

Apoiado pelo discurso destacado por Ribeiro (2005), o Mestrado Profissional foi adquirindo espaço e credibilidade, pois ficava cada vez mais evidente que essa pós-graduação não atendia, exclusivamente, às demandas do setor econômico. Isso pode ser visto nos dados

da GEOCAPES acerca do crescimento do Mestrado Profissional no Sistema da Pós-graduação Brasileiro, no período de 1998 a 2008.

Gráfico 1 – Crescimento dos cursos de Mestrado Profissional no período de 1998 a 2008



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do sistema GEOCAPES (2020)

Percebemos pela ilustração gráfica o aumento de quase cem por cento em relação à quantidade de cursos em um período de dez anos, o que colabora para a afirmação e a legitimação da referida modalidade como espaço de formação qualificada. Esse quantitativo pode justificar as expressivas manifestações na comunidade acadêmica em defesa desses mestrados, pontuando esses cursos como efetiva oportunidade para que técnicos do serviço público em geral pudessem ter acesso a um nível de formação mais elevado na carreira, o que consistiria como importante aspecto nas tomadas de decisão na gestão dos órgãos públicos (Ribeiro, 2005).

Nessa mesma linha de defesa, Castro (2005) afirma que a necessidade de profissionais muito bem qualificados não se concentra apenas nos nichos das empresas, também é uma necessidade das instituições de Ensino Superior, cuja natureza acadêmica é diferente das universidades. Por esse turno de análise, o autor afirma a urgência em desatrelar o MP da pós-graduação tradicional, pois isso retira a sua vida própria e a condena a uma mímica da vida acadêmica. Essa argumentação do autor, possivelmente tenha refletido algum movimento, pois conforme dados disponíveis no sistema GEOCAPES, a partir de 2005, os cursos de MP passaram a não ser mais vinculados a pós-graduações acadêmicas, o que revela autonomia e maior ocupação de espaço no cenário da pós-graduação.

Fischer (2005) com uma abordagem mais reflexiva discute sobre o Mestrado Profissional a partir da aprendizagem pela experiência e pela prática, enxergadas com centralidade nas discussões de formação de gestores e demais profissionais. Nesse sentido, a autora chama atenção para alguns aspectos dessa modalidade de curso, que merecem reflexão e esclarecimentos.

O primeiro deles é de que o Mestrado Profissional sofre resistências, principalmente devido ao seu surgimento ter acontecido em um discurso com viés predominantemente acadêmico, no caso, o Parecer n.º 977/1965. Essa condição impôs que a pós-graduação *stricto sensu* se consolidasse com forte orientação à formação de pesquisadores, ou seja, os cursos possuíam como foco de ensino, conteúdos e métodos de pesquisa. Nessa perspectiva, Fischer (2005) pontua que a formação de professores não desfrutava de espaço nos mestrados e doutorados acadêmicos, pois esses cursos não aderiam aos currículos a formação do professor como profissional, condição coberta pelos Mestrados Profissionais.

Outro aspecto refletido por Fischer (2005) trata-se do entendimento de que o Mestrado Profissional possui características nitidamente diferenciadas dos acadêmicos, sendo referenciadas na composição do corpo docente e na natureza da produção de professores e alunos. O saber prático ocupa espaço nessa formação, concedendo importância aos profissionais praticantes. Por isso, em um Mestrado Profissional, segundo a autora, a participação de doutores e mestres acadêmicos, bem como mestres profissionais dependerá da decisão criteriosa do curso e da instituição de ensino.

Fischer (2005) refletindo sobre mais um aspecto, trata sobre os modelos agregados pelo Mestrado Profissional, destacando dois: o generalista e o focalizado. O primeiro ocupa-se em formar profissionais multiquificados em nível estratégico, propondo que o aluno reflita sobre suas práticas exercidas, ressignificando-as criticamente. De maneira geral, a autora informa que esses cursos atraem gestores experientes, com bagagem significativa. O segundo modelo volta-se para formar profissionais para setores específicos de atividades que exigem maior especialização e maior instrumentalidade, permitindo o desenvolvimento de expertise. Esses casos referem-se aos mestrados em Engenharia, Odontologia, Saúde Coletiva e outros (Fischer, 2005).

Por considerar que o Mestrado Profissional adere ao campo da formação de professores, Fischer (2005) indica um terceiro modelo, caracterizado pela hibridação dos dois modelos anteriores, constituindo o Mestrado Profissional em Ensino, que para a autora é a conjugação da teoria com a organização de condições para a prática docente. Por esse turno de compreensão, a autora enfatiza que o Mestrado Profissional é regido pela perspectiva da flexibilidade, organicidade e aplicabilidade, assim torna-se “uma prática acadêmica desejável, pois permite experimentar inovações em desenhos curriculares e formas de ensinar e aprender” (Fischer, 2005, p. 29).

Vigorando o movimento dos Mestrados Profissionais em Ensino, em 2006 ocorre pela primeira vez o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), à época objetivando

diálogo permanente entre três importantes grupos sociais: coordenadores dos programas profissionais, CAPES e sociedade civil organizada. A partir de 2006 os encontros passaram a ocorrer periodicamente, orientados pela principal pauta que era avaliar e propor ações que vissem construir a excelência e a sustentabilidade dessa nova modalidade de mestrado da pós-graduação brasileira.

A instituição desse FOPROF concedeu mais visibilidade aos Mestrados Profissionais, tendo em vista que sua constituição articulava todos os programas de pós-graduação profissionais do país no âmbito da esfera pública e privada, sendo as ações do FOPROF, segundo Giacomazzo e Leite (2014, p. 482), “propositivas e avaliativas, [...], com o intuito de estabelecer a excelência e a sustentabilidade dessa nova modalidade de mestrado da pós-graduação brasileira. [...] por meio do “Movimento Nacional em Defesa do MP nas IES Públicas.

Após quase dez anos vigorando, a portaria n.º 080/1998, o Ministério da Educação aprovou a Portaria Normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009, que regulamentou de maneira detalhada aspectos e procedimentos acerca do Mestrado Profissional. Ainda no mesmo ano, este ato normativo foi revogado pela Portaria n.º 17, de 28 de dezembro, que se diferencia do outro apenas por uma alteração textual no artigo 2º e a modificação no inciso II do artigo 7º, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Mudanças entre as Portarias Normativas n.º 7 e n.º 17 acerca do Mestrado Profissional

Portaria Normativa n.º 7 de 22 de junho de 2009	Portaria Normativa n.º 17 de 28 de dezembro de 2009
Art. 2º O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico.	Art. 2º O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional.
Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente: II - ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos;	Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente: II - possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas das ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética;

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto das portarias (2023).

Considerando a supressão dos textos legais, observa-se que as referidas mudanças refletem os traços de disputa mencionados anteriormente, pois fica evidente não haver interesse de que o Mestrado Profissional seja visto com característica dos mestrados acadêmicos, o que possivelmente, permitiu a retirada de que com a obtenção do grau universitário, os diplomados

possam usufruir dos mesmos direitos, bem como a referência ao tempo de titulação, que ao MP é garantido característica da flexibilidade.

Os aspectos e os procedimentos detalhados na Portaria n.º 17/09 esclarecem, entre as várias informações, o que possibilita o Mestrado Profissional, bem como seus objetivos, que julgamos importante destacar:

Art. 4º São objetivos do mestrado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da **prática profissional** avançada e transformadora de procedimentos, visando atender **demandas sociais**, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao **desenvolvimento nacional, regional ou local**;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a **eficácia e a eficiência das organizações públicas** e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de **inovação** apropriados;

IV - contribuir para agregar **competitividade** e aumentar a **produtividade** em empresas, organizações públicas e privadas.

Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico (Brasil, 2009, p. 21, grifo nosso).

Fica evidente pela definição desses objetivos que a normatização do MP não se desloca das discussões e das posições que vêm delineando essa modalidade de pós-graduação desde a década de 1990. Os termos destacados ratificam os pressupostos que cimentam a proposta desses cursos profissionais, solidificando os discursos semânticos pensados e orientados pela lógica mercantil. De todo modo, como mencionado por Fischer (2005), esses programas atendem a grupos sociais que não se enxergaram aceitos pela comunidade da pós-graduação acadêmica e que, por isso, o MP revela aderência como espaço de formação de diversos profissionais, dentre eles, os professores.

Vale também o destaque para o parágrafo 3º do Art. 7º da portaria nº 17, que discorre sobre o trabalho de conclusão de curso, definindo-o nos seguintes formatos

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; **desenvolvimento de aplicativos**, de **materiais didáticos e instrucionais e de produtos**, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, **projetos de inovação tecnológica**, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (Brasil, 2009, p. 21, grifo nosso).

Os destaques que fazemos revelam pertinência devido a esses formatos de trabalhos finais de curso terem considerável aderência pelos diversos cursos de MP nas mais diversas áreas, sendo previstos nas regulamentações dos programas como produtos capazes de serem aplicados em situações práticas que envolvem as profissões dos alunos mestrandos.

Nessa esteira, revela-se o movimento de que o Mestrado Profissional foi pensando e articulado para se firmar ainda que haja rejeição ou resistência por parte de alguns pesquisadores da comunidade acadêmica, posição por exemplo, de Souza, Rezende e Osterman (2016), que em um estudo realizado, consideram o MP em Ensino demasiadamente pensado e implementado a partir da racionalidade técnica, furtando dessa maneira, os alunos cursistas de uma postura crítica.

O Mestrado Profissional ocupando esse dilema, dos que o apoiam e dos que o rejeitam, foi avançando e adquirindo espaço e sua oferta vem se ampliando. Em 2021, dos 4.691 programas de pós-graduação no Brasil, 862 são de natureza profissional (GEOCAPES, 2021), número demonstrado na ilustração seguinte, o que mostra o seu nível de expansão por região.

Figura 1 - Distribuição dos Mestrados Profissionais por região no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada figura do site INFOESCOLA e dados GEOCAPES (2021)

A oferta por região indica maior incidência na região Sudeste, seguida da região Nordeste, o que não se diferencia da distribuição dos mestrados e doutorados acadêmicos. Essa assimetria pode ser confirmada no quadro das assimetrias regionais analisadas em estudos que tratam da expansão da Educação Superior (Camargo; Araújo, 2018).

Essa relação assimétrica entre as regiões, desperta inquietação, analisada por Nez e Dal Pai Franco (2018) sob o ponto de vista da “Geopolítica do Conhecimento”, caracterizada pela distribuição dos circuitos dinâmicos de produção do conhecimento, sedes de empresas e unidades de produção, localizados em regiões produtivas com importância estratégica, de acordo com os lugares e as formas materiais de produção. Nesse sentido a estreita ligação entre desenvolvimento do conhecimento técnico-científico e as grandes corporações é a interface que revela os mecanismos da geopolítica do conhecimento (Nez; Dal Pai Franco, 2018).

Esta interface conduziu Baumgarten (2007), a investigar sobre como se articulam concentração do conhecimento e informação, estratégia de dominação e desigualdades sociais, caracterizando-se como um tensionamento que reflete “a busca da autoridade científica, conceituada como capacidade técnica e poder social e que concede o monopólio da competência científica, capacidade de falar e de agir legitimamente” (Morosini; Nez, 2022, p. 9).

Esse monopólio, segundo Baumgarten (2007), ocorre, sobretudo, por conta do discurso privatista e produtivista que passou, a partir dos anos 1990, a transitar nas instituições de pesquisa e conseqüentemente no discurso da coletividade científica<sup>16</sup> por meio da ideia autonomista de excelência, que de acordo com a autora, a atuação dessa coletividade está associada a grupos de interesses, cuja “tendência é a autopreservação, com base em esquemas apoiados na visão dos pares e em uma perspectiva excessivamente endógena e fragmentária da realidade, baseada em áreas e disciplinas” (Baumgarten, 2007, p. 24).

Nas últimas duas décadas, as políticas formuladas no âmbito do movimento da expansão da educação superior, intentaram reduzir as assimetrias regionais, que de certo modo, segundo Camargo e Araújo (2018), atenderam parcialmente tal necessidade social, mas que por critérios pautados nos prestígios de grupos políticos mais próximos ao poder vigente e pela prática de avaliação por pares através dos sistemas representativos da coletividade científica (Baumgarten, 2008), essa assimetria necessita de outras ações alternativas que busque construir novos espaços geopolíticos do conhecimento, viabilizando a produção do conhecimento pela pesquisa em outras regiões com potencial para novos programas de pós-graduação vinculados a instituições de excelência, considerando fortemente a vocação regional/territorial (Nez; Dal Pai Franco, 2018).

A região Norte, enquanto território da Amazônia Legal, na tentativa de se constituir como circuito na produção do conhecimento no âmbito da pós-graduação de modo geral, e especificamente na área da Educação, necessita ser enxergada pelas suas especificidades regionais, o que aproxima da compreensão de território enquanto dimensão social (Hage; Oliveira, 2011), onde

cada grupo social constrói sua relação com o território, usa seu território, territorializa-se integrando as dimensões ecológicas, econômicas, políticas e culturais de forma diferenciada, conforme sua identidade sociocultural com o tipo de relação que esta identidade assume com a natureza em determinado momento histórico. (Hage; Oliveira, 2011, p. 95).

---

<sup>16</sup> A autora observa o uso da expressão coletividade científica ao invés de comunidade científica, por este se mostrar insuficiente e inadequado para definir conjuntos de cientistas em ação, dada sua incapacidade em tratar das diversas influências econômicas e sociais presentes na atividade científica.



Ancorando-se nessa linha de reflexão, que Camargo, Andrade e Camargo (2022) apontam que os desafios históricos enfrentados pela pós-graduação em Educação na região Amazônica, iniciam pela necessária ruptura com a mentalidade hegemônica de cunho colonizador e colonizado, absorvida e visível nas camadas e grupos sociais das elites regionais e tecnoburocráticas do Estado, que são reproduzidas diariamente e com isso, mantendo a desigualdade e invisibilizando o protagonismo dos sujeitos amazônicos no âmbito da comunidade científica nacional. (Camargo, Andrade; Camargo, 2022).

No que se refere às matrículas nessa modalidade, o Gráfico 2 a seguir expõe o crescimento em relação aos cursos de natureza acadêmica e de natureza profissional.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas na Pós-Graduação Brasileira (1998 a 2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema GEOCAPES (2021)

Os cálculos percentuais com base no gráfico 2 indicam uma variação percentual entre períodos, comparando as matrículas entre o Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado acadêmico, cuja diferença apresenta certa expressividade, conforme tabela a seguir.

Tabela 1: Matrículas em Programas de Pós-Graduação no Brasil (1998 a 2021)

Período	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional (*)
1998 - 2002	29,6%	41,3%	638,5%
2003 - 2007	26,0%	23,5%	50,8%
2008 - 2012	24,0%	50,7%	62,3%
2013 - 2017	15,3%	26,1%	80,5%
2018 - 2021	12,8%	15,2%	10,9%

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do Sistema GEOCAPES (2021)

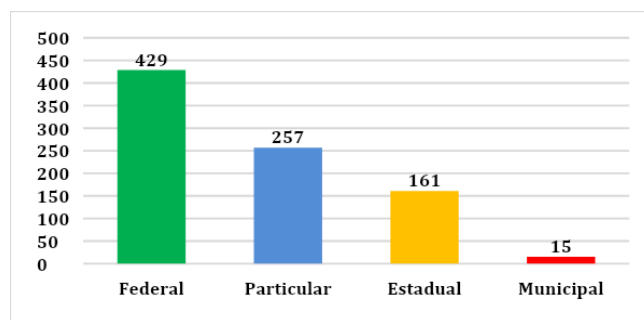
\*Notas: Iniciou em 1999

As matrículas do Mestrado Profissional em dois períodos (1999 a 2002 e 2013 a 2017) apresentam um percentual de evolução significativo, cujo aumento no primeiro período foi de

3.761 registros de alunos matriculados, o que nos possibilita afirmar a forte influência da Portaria n.º 47, de 1995, que sustentava o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Sensu Estrito em Nível de Mestrado”, que afirmava a necessidade econômica e social do Mestrado Profissionalizante. No quarto período, o aumento foi de 16.683, o que pressupõe a influência exercida pela nova Lei de Inovação Tecnológica, de 2016, que viabilizou fortalecer a articulação da Universidade com as empresas, por meio do forte incentivo à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, com o objetivo de comercializar as pesquisas produzidas na Universidade (Silva Júnior; Kato; Ewerton, 2018).

Importantes também são os dados relacionados à distribuição dos cursos de Mestrado Profissional por status jurídico das Instituições de Ensino Superior, conforme apresentados no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Oferta dos Mestrados Profissionais no Brasil por Status Jurídico das IES em 2021

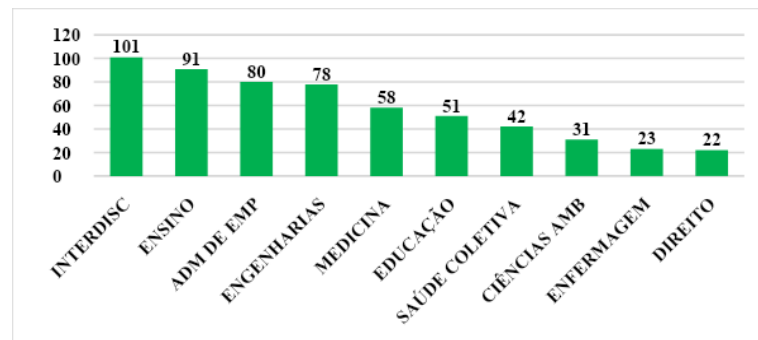


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema GEOCAPES (2021)

Verificamos, portanto, que majoritariamente a oferta do MP é realizada em instituições públicas, com predominância em instituições federais, das quais 330 são Universidades, 57 são Institutos Federais e 42 identificam-se como outras instituições. As de status particular ocupam segunda posição entre as instituições que mais ofertam os referidos cursos, o que nos indica a influência da rede particular de ensino na Educação Superior, fomentada desde 1990 pelas políticas educacionais pautadas nas orientações neoliberais (Mari, 2006; Mota Júnior, 2019; Mancebo, 2015).

Outra variável importante apresentada graficamente, trata-se das áreas de avaliação nas quais os Mestrados Profissionais estão sendo ofertados.

Gráfico 4 - Mestrados profissionais por área de avaliação com maior incidência na oferta



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema GEOCAPES (2021)

De acordo com os dados do GEOCAPES (2021), a área com maior oferta desses cursos é a Interdisciplinar, com 101 programas de um total de 385. Em segundo lugar, vem a área de Ensino, com 91 mestrados profissionais, seguida da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo em que de 194 programas, 80 ofertam mestrados profissionais. Na sequência, a área da Engenharia<sup>17</sup> com um total de 457 programas, dos quais 78 oferecem cursos de mestrados profissionais. A área da Medicina<sup>18</sup> ocupa a 5ª posição com o registro de 58 programas e a área da Educação aparece na 6ª posição, que de um total de 191 programas, 51 oferecem cursos de mestrados profissionais.

De acordo com o GEOCAPES, os 22 programas que registraram oferta de Mestrado Profissional no ano de 1998 foram nas áreas de Engenharia, Administração Pública, Ciências Contábeis e Turismo e Medicina, os quais permanecem no rol das seis principais áreas que mais ofertam a referida modalidade de pós-graduação, reforçando o pioneirismo nessa oferta.

A partir de 2008, esse mapeamento passou a se diferenciar, quando a área de Ensino com 25 programas, ultrapassou a oferta da área de Administração que registrava 24 e, assim, permanece a diferença de posição, quando pelo último levantamento CAPES 2021, o Ensino se apresenta com 11 programas a mais do que a Administração.

Na mesma esteira de expansão, é possível identificar a área da Educação, com primeira oferta em 2010, alcança em onze anos a quantidade de 51 programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de Mestrado Profissional, o que sinaliza certa inquietação, tendo em vista que outras áreas pioneiras na oferta alcançaram o referido quantitativo após o período de vinte anos.

Os dados aqui expostos acerca do Mestrado Profissional no cenário da pós-graduação brasileira indica-nos que sua expansão tende a se consolidar enquanto espaço favorável de

<sup>17</sup> Refere-se às quatro áreas de Engenharia (I, II, III e IV)

<sup>18</sup> Refere-se às três áreas de Medicina (I, II e III)

formação continuada, o que certamente ganhou reforço legal, tendo em vista que mais recentemente, em 2017, entrou em vigor a Portaria n.º 389, de 23 de março, que dispõe não apenas do Mestrado Profissional, mas também do Doutorado Profissional, em que ambos são definidos com o mesmo objetivo, anunciado na portaria n.º 17/2009 que foi revogada. Nesse sentido, é possível pressupor que a portaria de 2017 objetivou reforçar a modalidade *stricto sensu* profissionalizante, agregando cursos de doutorado.

Para adensar a legalidade dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissional, outra portaria foi aprovada em 2017, a de n.º 131, de 28 de junho, que dispõe sobre as regulações das propostas de novos cursos, a serem regulados por meio de portarias e regulamentos próprios, bem como menciona sobre acompanhamento e a avaliação dos cursos, sob responsabilidade da CAPES por meio de Comissões de Avaliações próprias.

Os referidos atos regulatórios de 2017 não inauguraram nenhuma informação nova, além da menção ao Doutorado Profissional. O que se vê é o reforço do papel da CAPES já evidenciado nas portarias da década de 1990 e que, por isso, importa no sentido de legitimar os cursos profissionais e garantir a lógica que subjaz o cenário da pós-graduação brasileira.

Essa lógica adquire reforço com a portaria n.º 60 de 20 de março de 2019, que dispõe sobre os mestrados e doutorados profissionais, reforçando os objetivos e procedimentos de autorização e avaliação de novos cursos, inaugura a possibilidade dos cursos serem aprovados com docentes sem titulação de mestre ou doutor, o que certamente se deu para fundamentar o previsto no parágrafo a seguir.

Parágrafo único. Para atender situações relevantes, específicas e esporádicas, serão admitidas propostas de cursos profissionais com duração temporária determinada e especificada na proposta, desde que bem justificada (Brasil, 2019, p. 26).

Sucinta se tratar do atendimento de demandas empresariais, que possam em algum momento requerer a geração de produtos para fins específicos e períodos sazonais, garantindo, portanto, a qualificação do mercado.

Ancorada nessa lógica a portaria n.º 60 enfatiza a importância do termo inovação ao longo do texto, deixando claro que os cursos de mestrados e doutorados profissionais, necessitam estar alinhados a ideia desse fenômeno, atendendo às orientações previstas no ato legal. O termo, com formatos diferenciados, aparece nove vezes no documento. Designando referência às seguintes questões: capacitação dos profissionais; processos e procedimentos a serem desenvolvidos no decorrer do curso; capacidade em produzir conhecimentos; impactos a

serem gerados; professores com experiência em práticas inovadoras; pesquisas aplicadas à inovação e trabalhos de conclusão com formatos inovadores.

É evidente que este último ato legal que versa sobre os mestrados e doutorados profissionais, foi pensado com estreita relação à concepção de inovação, atrelando as propostas dos cursos ao atendimento dessa orientação, que certamente cimta a condução de todos os cursos dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*.

Procuramos nesta seção discutir elementos fulcrais dessa lógica, permitindo entender o contexto em que a Educação Superior brasileira foi desenhada, evidenciando a pós-graduação, tendo em vista que é neste campo que a oferta dos mestrados profissionais se concretiza, sendo confirmado pelas representações gráficas, construídas a partir dos dados do GEOCAPES.

Esses dados nos indicam a área de ensino com uma forte referência na oferta dos MP, caracterizando-se como viabilizadora dessa modalidade *stricto sensu* e, por isso, se configura como pujante espaço formativo. Nesse sentido, discutir o Mestrado Profissional em Ensino, ancorado nessa perspectiva, principalmente no que se refere aos profissionais professores é o objetivo que conduzirá a próxima seção.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO**

Esta seção revelou-se importante por entendermos que para o adequado entendimento do objetivo proposto nesta pesquisa, é necessário que o leitor tenha acesso às concepções de formação continuada de professores presentes na literatura e que possuem relação com abordagens epistemológicas que agregam as referidas concepções. A compreensão desse entendimento é importante ao processo de análise a que se propõe este estudo.

Com isso, estimamos dispor de subsídios teóricos que nos permitam ler sobre a natureza dos Mestrados Profissionais em Ensino, despidos da intenção de manifestar se esses cursos merecem ou não ser legitimados como espaços formativos, mas por compreender que pela expansão deles, torna-se mais apropriado refletir sobre possíveis elementos teórico-metodológicos capazes de conduzir o debate acerca desses cursos de formação que não sinalizam esgotamento, mas sim continuidade no seu avanço.

#### **3.1 Formação continuada dos professores e seu campo de estudo**

Na seção dois discutimos aspectos relevantes sobre os fundamentos da Reforma de 1990, os quais pela força motriz que o caracteriza, reverberou nos campos sociais, com destaque na educação, por meio de um conjunto de reformas educacionais que refletem, sobretudo, o aprofundamento das políticas neoliberais, cimentadas na justificativa em conceder respostas aos problemas originados pelas sucessivas crises do capitalismo.

Nessa conjuntura, a educação foi sendo orientada e constituída como espaço de disputas ideológicas, tendo em vista a posição ocupada pelo professor, já que seus campos temáticos foram adquirindo contornos alinhados à lógica imposta. No campo da Formação de Professores não foi diferente, já que esse campo foi ancorado pela compressão estratégica e responsável em formar sujeitos e pela suposta potência em alicerçar o desenvolvimento de uma nação.

Por esse turno de análise que vimos nos últimos vinte anos, estudiosos se dedicarem à construção do campo, fortalecendo-o teoricamente a partir de bases científicas, a exemplo do que Marcelo Garcia (1999) se propôs em conhecida obra na década de 1990, apresentando à comunidade científica conceitos fulcrais sobre os termos que denominam o campo formativo docente. A referência de Garcia pode ser mencionada como um dos marcos teóricos que foi cimentando o percurso do campo, e assim subsidiando os estudos dos demais pesquisadores.

Expoentes trabalhos se desenham como valiosas referências para nos situar sobre a temática, dos quais destacamos o de André (2002, 2009 e 2010), Cunha (2013) e Diniz-Pereira (2013, 2022), que nos apoiam sobre e a importância e riqueza do debate, pois nos apresentam cientificamente os delineamentos centrais que estruturaram o fortalecimento da Formação de Professores no cenário educacional brasileiro.

Cunha (2013) nos informa sobre a constituição do campo, discutindo as perspectivas epistemológicas que desenharam as tendências investigativas sobre Formação de Professores. O estudo da autora colabora valiosamente com o entendimento da evolução do campo, situando-nos que as transformações na sociedade influenciam sobremaneira na concepção sobre Formação Docente.

A autora nos apresenta as principais tendências investigativas da temática, esclarecendo historicamente o aparecimento de concepções, evidenciadas pelas seguintes abordagens: a psicologia comportamental, cognitiva e afetiva; o interacionismo; a política filosófica, antropológica, sociológica e pós-estruturalista; bem como as políticas neoliberais e as centradas na epistemologia da prática. Apontar essas tendências, para Cunha (2013), é importante no entendimento de que o campo de Formação de Professores foi marcado por rupturas epistemológicas, culturais e políticas, e, por isso, tensões e disputas se mostram como marcas históricas.

Diniz-Pereira (2013), publica significativa produção científica sobre a construção do campo da Formação Docente, que evidenciando a historicidade do campo, compreende que a Formação de Professores é um espaço de lutas e de interesses, cujos elementos metodológicos são definidos por relações de força e de poder pertencentes a uma determinada conjuntura histórica e social.

Nessa perspectiva, o autor aponta diversos aspectos sobre as pesquisas acadêmicas, dentre os quais, com relevo menciona as temáticas, cujas ênfases corresponderam a um determinado período histórico no século XX, o que no Brasil se deu por influências conjunturais e pesquisas desenvolvidas fora do país: anos 1970 a predominância do técnico em educação; anos 1980, a formação do educador e anos 1990, a formação do professor-pesquisador (Diniz-Pereira, 2013).

Uma agenda de pesquisa, revela-se como uma ação estratégica possível de imprimir qualidade ao campo da Formação de Professores, segundo Diniz-Pereira (2013), indicando que as investigações acadêmicas devem priorizar a articulação da análise dos objetos de estudo, com o “aprender a ensinar”, as práticas dos professores e a aprendizagem dos estudantes nos mais variados contextos.

O trabalho escrito por André (2010), que com clareza e coerência científica, apresenta a constituição do campo da Formação de Professores, a partir da análise de cinco indicadores, propostos por Marcelo Garcia (1999), atestando a delimitação do campo com base no rigor científico. Os referidos elementos apresentados versam sobre a Formação de Professores como objeto de estudo; as metodologias mais apropriadas ao campo; a inserção de participantes nas pesquisas; a criação de grupos de pesquisas e o reconhecimento fundamental do papel da formação.

Para investigar o objeto de estudo do campo, André (2010) parte do pressuposto conceitual de desenvolvimento profissional docente, que sugere evolução e continuidade, agregando elementos imprescindíveis à formação do professor, como, por exemplo, as questões de crença, de valores, de representações e de identidade profissional. Este último bem evidente nos trabalhos da década de 1990 (Diniz-Pereira, 2013).

Nesse sentido, André (2010) enfatiza que investigar sobre o que o professor pensa, sente e faz é importante, mas é necessário que a investigação, relacione tais opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Por esse viés,

a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (André, 2010, p. 176).

As leituras e as reflexões da autora permitiram achados importantes, dentre os quais o de que pesquisadores procuram vincular as vivências formativas com as práticas do professor em sala de aula, o que se constitui como avanço, pois evidencia uma concepção formativa como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional (André, 2010).

Outro ponto no trabalho de André (2010) que merece destaque, trata-se da participação ativa dos professores da escola básica nos programas de pesquisa, que apresentam o papel de protagonismo desses profissionais, atuando no planejamento, na coleta, na análise de dados e na divulgação de resultados. Segundo a autora, essa participação colabora significativamente com a constituição do campo da Formação de Professores, dado o significativo “mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores da escola o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional” (André, 2010, p. 178).

Apoiando-se nessa perspectiva, cabe problematizarmos: em que medida a Universidade tem aproximado os professores que atuam nas escolas públicas aos processos de pesquisas



desenvolvidos pela instituição? De que maneira os programas de pós-graduação destinados a esses professores têm se revelado como espaços formativos? Em que medida esses programas têm contribuído com a profissionalidade docente? Tais questionamentos se alinham às considerações de Diniz-Pereira (2022), que se posiciona acerca do distanciamento entre as produções acadêmicas desenvolvidas nas universidades e o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, cuja diminuição se revela como um dos fatores que pode contribuir significativamente com o desenvolvimento profissional docente.

Por esse turno de indagações que salientamos a importância de investigação sobre os Mestrados Profissionais em Ensino, que por serem caracterizados como formação continuada docente, estão em pleno processo de expansão, adquirindo forte visibilidade devido à maciça procura pelos docentes da educação básica. Esse movimento, inclusive, tem ocupado a dinâmica da Universidade, por meio de ações acadêmicas (Encontros, Seminários, Oficinas, Mini-cursos, etc) que propiciam visibilidade a esses programas de pós-graduação, conferindo cada vez mais notoriedade.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), ocuparam-se em discutir conceitos sobre a formação continuada de professores, partindo do pressuposto que essa formação possa ser reconhecida como ferramenta que auxilia os docentes no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para seu desenvolvimento profissional e mudanças nas práticas pedagógicas. Os autores não deslocam tal compreensão da análise de e reafirmam que se trata de um campo que possui estreita articulação às situações ideológicas, políticas e econômicas, o que permitiu, por exemplo, na década de 1990, o expressivo entendimento de formação continuada como capacitação, treinamento, reciclagem e outras conotações. Nesse contexto, os autores posicionam o professor como consumidor de conhecimento, tendência apontada por Torres (1998), como formação recomendada pelo Banco Mundial.

Confirma esse apontamento a expressiva obra de André (2002), que organiza uma densa revisão da literatura sobre Formação de Professores no período de 1990 a 1998, descrevendo sobre os elementos essenciais das pesquisas científicas levantadas<sup>19</sup>. Dentre os vários elementos discutidos, firmamos olhar no que se refere ao conceito de Formação Continuada, apresentado na referida obra por Carvalho e Simões (2002). Ao analisarem artigos, os autores identificaram

---

<sup>19</sup> O corpus levantado nessa revisão foram: Dissertações e teses, trabalhos apresentados no GT- Formação de Professores da ANPED e artigos publicados nos seguintes periódicos: Cadernos Cedes; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista da Faculdade de Educação, da USP; Educação & Sociedade; Em Aberto; Educação & Realidade; Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação.

que, de modo geral, há uma recusa ao conceito no sentido de treinamento, cursos, seminários, palestras etc., defendendo a ideia da formação continuada como processo. A posição dos pesquisadores dos estudos ocorreu, sobretudo, devido à década de 1990 ter sido marcada por políticas públicas que concebiam o professor com importância profissional, porém o processo formativo se desenhava aligeirado e fragmentado, já que a busca por competências tornava-os tecnicamente competentes, mas politicamente fragilizados (Alferes; Mainardes, 2011).

Pelo uso recorrente dos termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação continuada, Marin (1995) realizou aguçada análise, no sentido de compreender os conceitos subjacentes aos termos, o que pode indicar ações e proposições no campo da formação continuada. O termo reciclagem, segundo a autora, foge da ideia de atualização pedagógica, pois busca alterações radicais incompatíveis com a perspectiva dos profissionais da educação. No que se refere à nomenclatura treinamento, Marin (1995) destaca o sentido de tornar o professor apto e capaz de realizar tarefas, concedendo-o habilidades importantes ao desenvolvimento de ações pedagógicas específicas. Nesse sentido, a autora compreende a possibilidade de incorporação do termo no campo formativo docente. Ao termo aperfeiçoamento, a autora considera a compreensão de aquisição de instrução, que a ela é salutar, quando se trata de outros saberes relevantes, coerentes e necessários ao contexto escolar. Por último, a autora, destaca o uso da capacitação a partir da noção de tornar o sujeito capaz e habilitar a execução de algo, o que é importante na função dos educadores, tendo em vista que eles precisam ser capazes de adquirir condições de desempenho próprias a profissão.

Ao mencionarmos os apontamentos de Marin (1995), o objetivo é o de expor considerações sobre termos que são pujantes no cenário da Formação Continuada Docente, e com base nessas apropriações construir posicionamentos que permitam o desvelar do caráter hegemônico que auxilia a fundamentar esses conceitos, e nesse processo pensar em ações pedagógicas enfrentadoras do cerceamento à postura crítica dos professores. Portanto, não se trata de concordar ou não com as referidas abordagens, mas sim buscar compreensões que podem se revelar subsídios importantes à construção crítica dos profissionais da educação.

A Fundação Carlos Chagas (2011) realizou uma pesquisa que se ocupou em discutir as configurações da Formação Continuada de Professores, destacando entre outros aspectos, as concepções que sustentam as ações da temática nos estados e municípios brasileiros. Os pressupostos que orientaram a referida pesquisa estão ancorados na concepção de que as reformas empreendidas na década de 1990, bem como a chamada redemocratização da Educação pública, impulsionaram o desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender aos alunos, o que impôs aos professores a piora

das suas condições de trabalho, o que aos olhos do MEC, tinha estreita relação com a formação disponibilizada aos professores brasileiros (Fundação Carlos Chagas, 2011).

Nesse sentido, o relatório da fundação apresenta a necessidade de aprofundar a discussão sobre como e quais circunstâncias, a Formação Continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país, não deslocando, o contexto de transformações sociais, evidenciadas pelas mudanças da sociedade globalizada, o que pressupõe mudanças no trabalho dos professores e na sua profissionalidade (Fundação Carlos Chagas, 2011).

Como subsídio fundamental da pesquisa, foi realizado um vasto levantamento na literatura acerca dos principais modelos e concepções sobre Formação Continuada, o que nos escritos do relatório, revelou a formação contínua dos professores como elemento indispensável para que possam atuar de maneira mais adequada no mundo globalizado e fazer frente aos desafios postos pela profissão (Fundação Carlos Chagas, 2011).

Considerando essa perspectiva, o documento trata de dois grandes grupos acerca dos objetivos da Formação Continuada, indicados pelos estudos levantados. O primeiro centra a atenção no sujeito professor, apontando algumas questões como: qualificação dos docentes em termos éticos e políticos, falta de conhecimentos científicos e habilidades para o adequado manejo da sala de aula e discussões objetivas sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar. O segundo grupo considera, nesse processo formativo, a importância das equipes pedagógicas escolares (direção, coordenação e corpo docente), destacando o coordenador pedagógico como principal responsável pelas ações de formação e os demais profissionais na busca em fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (Fundação Carlos Chagas, 2011).

Ainda que a equipe do relatório apresente questões ou elementos que são importantes à temática da Formação Continuada, vale ressaltar a ausência dos elementos socialmente estruturais, que envolvem o trabalho docente e, por consequência, a sua formação continuada. Não basta apenas a defesa de articulação das políticas federais com as ações das secretarias de educação estaduais e municipais, sem a devida análise de que essas políticas são orientadas por uma lógica, que dificulta a capacidade de pensamento crítico e tendência a culpar os professores pelo fracasso escolar dos alunos (Evangelista; Seki, 2017).

Imbernón (2009) atento aos processos de transformação ocasionados pela nova economia, globalização e avanço da tecnologia, discute sobre a importância de se pensar acerca de novas tendências na formação permanente do professorado, esta compreendida pelo autor

como o “desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2009, p. 44-45). A partir dessa conceituação, o autor pontua em sua obra, aspectos fulcrais que não devem ser furtados aos processos de formação permanente, dentre eles, o de que a formação deve estar próxima da escola e das situações problemáticas dos professores.

Para Imbernón (2009) o processo formativo permanente, mais do que ser uma ação planejada, a partir de uma concepção de educação e de bases epistemológicas, deve provocar inovação, no sentido de possibilitar mudanças nos processos educativos. E nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de gerar uma nova cultura formativa, capaz de produzir processos na teoria e na prática da formação, permitindo a introdução de novas perspectivas e metodologias, que não devem estar deslocadas do contexto político e social do país, pois ao contrário, a formação continuada permanecerá ocupando o lugar de atraentes propostas discursivas no registro do papel.

Nessa perspectiva de compreensão, Imbernón (2009), reforça a necessidade de uma mudança radical na forma de pensar a formação, o que supõe uma formação que privilegia um sujeito com capacidade de processar informações, realizar análises e reflexões críticas, possuir decisão racional, ser capaz de avaliar processos e reformular projetos no seu contexto escolar de maneira coletiva. A formação não é apenas aprender mais, é um movimento crítico que deve ajudar os professores a rever pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base da sua prática (Imbernón, 2009).

Carvalho e Simões (2002), debruçadas nas análises dos dados bibliográficos, agruparam o conceito de formação continuada em três grupos: formação continuada como aquisição de informações/competências, fazendo uso da teleeducação e de educação à distância; formação continuada como prática reflexiva e formação continuada para além da prática reflexiva. O primeiro grupo constrói os argumentos ancorados na perspectiva de que com a teleeducação e a educação a distância é possível o alcance da capacitação de um maior número de indivíduos, difundindo informações possíveis capazes de uma renovação educacional, para além da eficiência do processo ensino-aprendizagem (Carvalho; Simões, 2002). O que emerge nessa perspectiva, segundo as autoras, é o efeito multiplicador que os projetos teleducativos podem promover, ampliando as oportunidades de formação, bem como compartilhando com outros docentes do país, as dúvidas e desafios que envolvem a profissão docente.

Os trabalhos que versam acerca dessa perspectiva, reportam ao contexto histórico da década de 1990, que já sinalizava a expansão da educação a distância, institucionalizada, principalmente, como política na segunda metade da década de 2000, recebendo grandes

investimentos, apoiada pelas inovações tecnológicas e universidades virtuais (Lima, 2011). Tal tendência enquanto modalidade formativa indutora de expansão, se deu sobretudo, por meio do marco regulatório Universidade Aberta do Brasil (Franco; Morosini, 2012).

O segundo e terceiro grupos, que conceituam a formação continuada, adquirem envergadura, segundo Carvalho e Simões (2002), a partir de reflexões que julgam de modo geral, aligeiradas e superficiais, as propostas de treinamento, capacitação de recursos humanos e reciclagem, pois representam espaços de formação que tendem a limitar as atitudes e as subjetividades docentes, acarretando sentidos desconexos à realidade profissional do professor.

A conceituação de formação continuada como prática reflexiva e para além da prática reflexiva, 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. Essa perspectiva permite diferenciar os dois conceitos, ao considerar que a prática reflexiva, pelo referencial epistemológico que agrega, não adere ao terceiro eixo, tendo em vista que a escola e seus projetos sociais se incluem em dimensão social mais ampla.

De acordo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) e Alferes e Mainardes (2011), esse pensamento foi difundido na defesa 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 e na prática nos processos formativos, 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 Antônio Nóvoa.

Esse movimento epistemológico, nas considerações de Costa (2004), solidificou-se como contrapartida a uma concepção clássica de formação continuada, que primava por um modelo baseado nas formações continuadas ofertadas no espaço universitário e outros vinculados a ela, o que na leitura da autora, tratava-se da compreensão de que o espaço universitário é o local mais adequado às referidas formações, por agregar e produzir informações e tendências mais recentes nas diversas áreas de conhecimento, o que nesse sentido, alijava as escolas da educação básica como espaço produtor de conhecimento, destinado apenas à execução das ações práticas.

Deslocando o entendimento para que o espaço escolar possa ser apreendido em condições que permitam ações de formação continuada docente, emerge a perspectiva do professor reflexivo como forma de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional do professor, alinhadas ao desenvolvimento organizacional da escola (Costa,

2004). Nesse trato, os processos formativos docentes não podem ignorar o desenvolvimento pessoal (formar-se) do professor e a articulação dessa formação com os projetos da escola, o que pode inviabilizar o eixo de referência desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 1992).

Na obra de 1992, Schön, Pérez Gómez, Zeichner e Marcelo Garcia intensificaram o debate sobre a perspectiva defendida por Nóvoa, na qual o professor aparece como profissional reflexivo. Schön, no capítulo quatro do livro, 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, mobiliza 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” (Schön, 1992, p. 89).

Prolongando a reflexão de Donald Schön, Pérez Gómez (1992) aponta alguns princípios que podem subsidiar os programas de formação alinhados na 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 tornar-se útil ao aluno; a importância da prática não significa reprodução acrítica dos esquemas e rotinas que regem as atividades empíricas, pois o conhecimento-na-ação se torna pertinente se for flexível e se encontrar apoio 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).

Zeichner (1992), por sua vez, ocupa-se em debater a relação teoria e prática no processo formativo dos professores, a partir da análise do *practicum* (prática pedagógica nos programas de Formação de Professores no Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália), indicando diferentes tipos de inovações como potencialidades para superar as dificuldades de aprendizagem dos professores.

Como foco de investigação, o pensamento do professor, Marcelo Garcia (1992) destaca a importância do conhecimento que os professores possuem sobre os conteúdos a serem ensinados e como estes se transformam em ensino, tendo em vista que a prática se revela como combinação entre o conhecimento da matéria e o modo de ensinar. Isso exige tomada de decisões, o que pressupõe reflexão dirigida ao autoconhecimento, portanto reflexão na ação.

Ancorando-se nesse viés epistemológico da prática, o pesquisador canadense Maurice Tardif se revela como expoente nesse campo temático, ao problematizar os saberes dos professores como elementos importantes ao processo formativo. Ele indaga acerca de quais

saberes (conhecimentos, habilidades, competências, etc.) efetivamente os professores utilizam no seu labor diário para desenvolvimento das suas tarefas e como esses saberes se distinguem dos conhecimentos produzidos por pesquisadores universitários da área de ciências da educação e os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação universitária (Tardif, 2000).

Na esteira desses questionamentos, Tardif (2000), com objetivo de propor uma construção e delimitação de um objeto de pesquisa, define epistemologia da prática como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10). O autor, pontua ainda que se trata de revelar saberes, compreendendo como são integrados às tarefas profissionais e como são incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados em função das limitações de recursos que envolvem as atividades docentes.

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-a 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).

Vê-se, portanto, que a epistemologia da prática se constitui como sólido aporte teórico para subsidiar investigações de pesquisas no campo da formação continuada, tendo em vista o reconhecimento dos estudiosos que escreveram sobre a referida base epistemológica, cuja consolidação ultrapassa o cenário europeu, com forte adesão pela comunidade científica americana e brasileira.

Questionando essa perspectiva epistemológica, a pesquisa de Carvalho e Simões (2002) identificou em trabalhos levantados a perspectiva de formação continuada para além da prática reflexiva, onde o contexto sociopolítico 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) e Silva (2008, 2018), ajudam-nos a compreender esse outro caminho epistemológico.

Alarcão (1996), produziu um estudo crítico sobre o pensamento de Donald Schön, que após ter apresentado sobre sua abordagem epistemológica, 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).

A autora destaca ainda, a relação catalizadora, que o professor estabelece entre momentos de situação-problema e formas de conhecimento, que dependerá do seu nível de desenvolvimento profissional, pois um professor em início de carreira, está mais dependente do conhecimento, do que o professor mais experiente, que já apresenta certa capacidade de relacionar, selecionar, ajustar e adaptar determinados conhecimentos ao contexto vivido.

Duarte (2003), realizou contundente estudo sobre a epistemologia da prática, analisando as posições de autores como Donald Schön, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Isabel Lelis, Antônio Nóvoa, Angel Pérez Gómez e Ken Zeichner, que são referência no campo dos estudos sobre Formação de Professores e que, por isso, subsidiam o entendimento sobre no que consiste a perspectiva epistemológica da prática. Esta, de acordo com a interpretação de Duarte (2003) sobre os estudos dos autores citados, consiste em distinguir o conhecimento tácito do conhecimento escolar, colocando-os em oposição.

Nesta relação de distinção, Duarte (2003) pondera que os saberes profissionais dos professores, devem ocupar centralidade nos cursos de formação, exigindo mudanças curriculares e estruturais no âmbito universitário, condizentes com “uma lógica centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (Tardif, 2000, p. 19), colocando em posição secundária os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos. Isto também é reforçado pelo argumento de que a pesquisa universitária não condiz com a Formação de Professores, pois a pesquisa desenvolvida não está dirigida a este campo docente.

Duarte (2003) menciona a posição dos autores no sentido de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática, expressando o caráter prejudicial do saber escolar, cimentado, sobretudo, nos enfoques pedagógicos da década de 1990, cuja ancoragem ocorria no campo ideológico neoliberal e pós-moderno, impulsionando a pedagogia do aprender a aprender, que tende a condenar a perspectiva marxista de totalidade.

Por esse turno, Duarte (2003) enfatiza no seu texto o enfoque negativo que Schön (1992) concede ao saber escolar, compreendido como conhecimento que os professores devem a possuir, bem como ideias que são transmitidas como fatos ou teorias aceitas, sendo seu caráter molecular, ou seja, o saber escolar é 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. Nesse sentido, existe uma defesa de



uma pedagogia que não se baseia no saber escolar, induzindo uma necessidade de mudança, cimentada em

1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação (Duarte, 2003, p. 619).

O autor deixa clara as diretrizes que norteiam a epistemologia da prática, evidenciando uma concepção de formação que, embora esteja alinhada a uma lógica pragmatista, ocupa expressivo espaço no campo formativo docente, talvez porque a referida perspectiva epistemológica se aproxime de necessidades imediatas da prática docente, dada as condições objetivas dessa classe profissional imposta por uma lógica que tendência ações pouco preocupadas com as concepções de educação e de formação docente, que subjazem os campos epistemológicos em evidência.

A necessidade de questionar a perspectiva epistemológica da prática, alcança um maior sentido quando é possível propor uma outra direção epistemológica que possa dar conta de refletir sobre a totalidade onde se insere a Formação de Professores, o que foi estudado por Noronha (2010) e Silva (2008, 2011, 2018), pesquisadoras que se ocuparam em 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. Nessa perspectiva, a autora sustenta que estabelecer mediações histórica, social, cultural e ética é imprescindível no processo de construção de conhecimento socialmente significativos e que para isso, uma fundamentação teórica consistente se faz necessária para que o professor possa compreender sua atuação profissional como ação transformadora.

Nesse contexto, Noronha (2010) realça a discussão sobre epistemologia como campo científico capaz de sustentar e legitimar 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 importância que a autora atribui à práxis, apresenta-se como critério de verdade no desvelamento da realidade, consistindo em uma atividade social conscientemente dirigida a um fim, mediada pelo próprio trabalho. Nesse processo, as relações estabelecidas pelo homem, buscam transformações das suas condições sociais, bem como a superação das várias formas de alienação. A práxis, na relação entre teoria e prática, não se apresenta como atividade puramente material, pois existe uma finalidade dirigida que busca produzir conhecimento, caracterizando uma atividade teórica (Noronha, 2010).

Com esse trato concedido à categoria práxis, Noronha (2010) refunde expressando que

(...) a *práxis* como categoria fundamental da epistemologia e do caráter relacional entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento pode-se afirmar que neste processo há um sujeito histórico que se relaciona com o objeto construindo e sendo ao mesmo tempo construído por este. O conceito de *práxis* implica, portanto o conceito de sujeito não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim. A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de *práxis transformadora* (Noronha, 2010, p. 12).

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 ações criticamente conscientes nesse profissional. 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), estudiosa do campo da Formação de professores, busca também nos seus estudos, 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.

Silva (2017), assim como Noronha (2010), compreende ser possível e necessária a construção de uma outra epistemologia, baseando-se em questões e respostas sobre como o professor aprende e como se constitui enquanto profissional diante das suas condições objetivas. O que se busca é apresentar um projeto de formação que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, muito além dos interesses do mercado (Silva, 2017).

Para condução dessa perspectiva, Silva (2017) afirma o materialismo-histórico como contribuição teórica, tendo em vista os elementos críticos que agrega e por isso permitem conceber a Formação de Professores a partir da indissociabilidade entre teoria e prática na práxis. Essa relação ocorre por meio do ensino que é o trabalho do professor, por isso, a autora toma o princípio educativo da categoria trabalho como proposta pedagógica ao ato de ensinar, que não é apenas transmitir informações, mas realizar mediações pedagógicas, que exige do professor um leque de conhecimentos, possibilitando que esse profissional se reconheça em seu trabalho e encontre sentido no ato de ensinar. Para isso, torna-se necessário um referencial que atenda a essa perspectiva.

Esse referencial discutido e fomentado em Silva (2018), busca reconstruir a experiência docente, a partir de marcos conceituais que orientem para reflexão e ação e, dessa maneira, caracterize-se como proposta contra hegemônica referenciada por uma epistemologia da práxis, que privilegia

a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada aos formandos, aos quais está subjacente uma proposta ontológica. Desta maneira, o ser, e aqui o ser docente, é construído na interação com o meio - social, cultural e físico - e deverá ser equacionado numa dimensão compreensiva e interpretativa. As práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado (Silva, 2018, p. 33).

A realidade, posta em evidência, não é apenas analisada, mas também é interpretada com o objetivo da construção de novos conhecimentos sobre o trabalho docente, entendido como um fenômeno que corresponde a determinações econômicas, políticas e sociais. Para Silva (2018), esse entendimento oferece elementos para uma formação de homem (professor), cuja função de ensinar é para e na constituição da emancipação humana.

A Epistemologia da Prática e a Epistemologia da Práxis se constituem em duas perspectivas teóricas reconhecidas no campo da formação continuada docente, revelando proximidade e ponto de divergência. O que as aproxima é a prática como ponto de partida da problematização. A prática é o objeto a ser investigado. Esta prática emerge como espaço de formação continuada, no qual a relação sujeito-objeto se faz contundente. Portanto, a prática possui centralidade, como compreensão de uma dada realidade.

Esta realidade não está isenta de elementos que a constituem, compreensão que estabelece divergências entre as abordagens epistemológicas, tendo em vista que a Epistemologia da prática procura estabelecer a necessidade de saberes específicos para

determinadas tarefas profissionais. Trata-se de uma reflexão na ação orientada por uma especificidade, que se revela como uma categoria central na referida perspectiva epistemológica.

A prática, sendo investigada como processo formativo, direciona para a necessidade de considerar os elementos que constituem esse processo, preocupação que a Epistemologia da Práxis se ocupa, orientada pela perspectiva dialética, na qual reforça o trabalho como atividade humana, que permite ao sujeito (professor) conhecer sua realidade a partir de várias dimensões e determinações, e com isso, propor uma transformação dessa realidade, cimentada em um conhecimento produzido (Silva, 2018).

Vimos, dessa maneira, uma orientação epistemológica capaz de posicionar o professor diante de uma dada realidade vivida na educação básica, e que ainda sob a pressão da reconversão laboral - trabalhador pressionado a corresponder às demandas do mercado, transformado pela reestruturação produtiva e pelas mudanças nas relações capitalista de produção (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017) – é capaz de produzir conhecimento regido pela dialética teoria e prática, cuja mediação ocorre por meio da formação continuada (Mestrado Profissional em Ensino), analisando um fenômeno gestado pelo mercado (Inovação educacional), que a partir da sua inerente contradição, põe o professor em uma nova relação com seu objeto de trabalho, que transformado pode se constituir em um elemento didático-pedagógico de emancipação.

Discutidas as perspectivas epistemológicas nesta seção, temos lente de análise para olharmos e compreendermos de que maneira se constituem os Mestrados Profissionais em Ensino como espaço de Formação Continuada dos professores da Educação Básica, tendo em vista sua expansão no cenário da Educação Superior, sobretudo da pós-graduação brasileira.

Destacamos nossa compreensão acerca da Formação Continuada, como processo formativo que alcança várias aspectos da dimensão profissional, não restringindo seu entendimento apenas às condições de aquisição de conhecimento, cujo foco principal seja o desenvolvimento da prática em sala de aula, como também a possibilidade do professor se ressignificar como sujeito social, constituído por questões políticas, culturais e ideológicas, que influenciam na sua constituição como sujeito histórico social.

Por este sentido, que Correia (1997) nos auxilia nessa posição, ao compreender que o processo formativo docente precisa ser compreendido como uma rede de elementos heterogêneos, reconhecendo, sobretudo, os saberes experienciais como possibilidade do professor rearticular e recontextualizar estes próprios saberes, entendendo a formação não

apenas como espaço de discussões teóricas e epistemológicas, mas também como reconstrução das identidades pessoais e sociais.

### **3.2 Mestrados Profissionais em Ensino: nova configuração de formação continuada?**

O Mestrado Profissional em Ensino é objeto desta pesquisa, por isso intencionamos nessa subseção discorrer sobre esses cursos, no que se refere a sua expansão no cenário da pós-graduação e sobre sua configuração, como espaço de formação continuada de professores que atuam na Educação Básica.

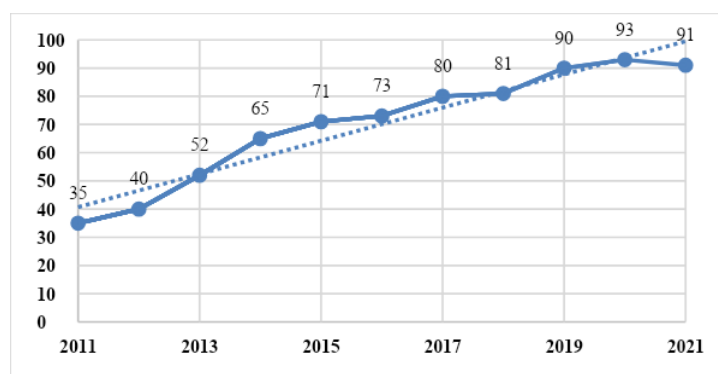
No campo da Formação de Professores analisamos como estudos acerca dessa natureza de pós-graduação *stricto sensu* estão sendo recepcionados, buscando compreender a partir de pesquisas recentes, como estudiosos têm percebido a chegada desse modo de formação continuada, pois ao que tudo indica, surgiram para ficar no cenário da pós-graduação brasileira.

O primeiro Mestrado Profissional em Ensino aprovado pela CAPES foi no ano de 2001 na Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, cuja descrição da área foi em Ensino de Ciências e Matemática. Tratava-se de um programa de pós-graduação acadêmico que absorveu o Mestrado Profissional. Registra-se no GEOCAPES que o programa realizou a primeira oferta com 22 matrículas.

Com o passar dos anos, esse Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática foi aumentando sua oferta, alcançando quantidade significativa na segunda década após o ano do primeiro programa aprovado. Marca o início desse período, a Portaria CAPES, nº 83, de 6 de junho de 2011, que cria algumas áreas de conhecimento, dentre elas a de Ensino em substituição a anterior, possibilitando a incorporação de mais disciplinas específicas.

Silva e Del Pino (2016), apoiando-se em dados quantitativos acerca dos índices de submissão de propostas de cursos dessa natureza e suas produtividades científicas nas avaliações trienais da CAPES, indicaram a consolidação da identidade da área e sua expressiva demanda para o aperfeiçoamento dos profissionais de ensino do país. A ilustração gráfica a seguir, mostra a evolução do número de programas nessa área após 2011.

Gráfico 5 - Mestrados profissionais na área de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema GEOCAPES (2021)

O aumento nesse período corresponde ao registro de 56 novos programas, o que possivelmente indica uma resposta da área acerca das expectativas relativas à nova missão e aos objetivos da CAPES para atuação na Educação Básica (Silva, Del Pino, 2016), de acordo com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que assim estabelece

[...] Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

[...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2007).

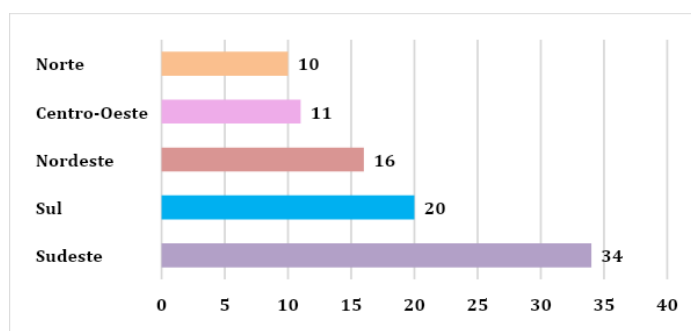
A CAPES como instituição reguladora da pós-graduação brasileira, passou a ter prerrogativa com a formação dos professores da Educação Básica, o que à luz de uma análise conjuntural pode indicar orientações de ordem global, articuladas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, que em 2011 apresentou o documento "Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development" (Aprendizagem para todos: investindo no conhecimento e habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento) – 2011, o que, Thiengo e Mari (2014), revela estratégias dos países centrais, por meio da educação, para alcance das metas do milênio, pois o documento possui como lema

"aprendizagem para todos", alicerçada no objetivo de criar uma base de conhecimento adequada ao mercado, exigindo neste sentido, formação docente que corresponda a essas estratégias.

Pela compreensão dos autores, esse conhecimento possui como reforço o discurso sobre a falta de mão de obra qualificada, indicando que muitas crianças e jovens ao saírem da escola não apresentam o aprendizado suficiente, dessa maneira cabe aos sistemas de ensino fornecer educação permanente de novas habilidades que se adequem às demandas do mercado. Por esse turno, os professores são cobrados a atender a essa nova perspectiva, revelando uma indução na busca por formação continuada, o que pode ter fortalecido os Mestrados Profissionais em Ensino como condição apropriada para essa lógica.

Regionalmente, o Gráfico 6, mostra com clareza como se configura a distribuição da oferta de programas de Mestrados Profissionais em Ensino, evidenciando a região sudeste com maior oferta, o que possivelmente esteja refletindo uma proporcionalidade de acordo com as necessidades formativas dos profissionais da educação na região.

Gráfico 6 - Distribuição dos Mestrados Profissionais em Ensino por região no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema GEOCAPES (2021)

A concentração desses programas na região Sudeste reflete também o espaço territorial com maior número de programas de pós-graduação (1.993) no país, o que corresponde, proporcionalmente a região com maior circulação de pesquisas e formação de mestres e doutores, pavimentando um percurso que possibilita a abertura de novos cursos nas mais diversas áreas.

Inversamente, a região Norte aparece com o menor quantitativo de programas de pós-graduação, condição que espelha, segundo Camargo, Andrade e Camargo (2022) um movimento hegemônico histórico, alicerçado na condição desigual das dimensões econômicas, políticas e culturais atinentes à região Amazônica, o que reverbera de tal modo na relação de saber-poder no campo educacional. Conforme as autoras, isso se concretiza, sobretudo, por uma lógica que busca eternizar o pensamento colonizador de que a diversidade da Amazônia é uma condição impeditiva para institucionalizar os padrões coloniais eurocêntricos.

Junta-se aos dados do Gráfico 6, a quantidade de alunos matriculados nos Mestrados Profissionais - 5.885 (37,03%), sendo que o total de matriculados na área foi de 15.892, com a seguinte correspondência: 23,89% em Mestrado Acadêmico, 17,28% em Doutorado Acadêmico e 1,25% em Doutorado Profissional. Por essa ordem de expansão, esses Mestrados Profissionais têm sido objetos de estudos para pesquisadores da área da educação, que aguçados pela perspectiva desses programas de pós-graduação se apresentarem como espaços formativos dos professores da Educação Básica, revelam, por meio das suas pesquisas e análises, que comportam avanços e contradições desses percursos formativos, merecendo investigação pela expressividade no sistema da pós-graduação brasileira.

Moreira (2004), em um contexto da CAPES que se percebia o fomento aos Mestrados Profissionais, dissertou sobre a importância dessa modalidade no âmbito do ensino, procurando reforçar as justificativas dessa tendência, destacada no texto como a necessidade de melhorar a prática pedagógica dos professores da educação básica, bem como dos professores de nível superior que atuam nas licenciaturas. O Mestrado Profissional, em ambos os níveis, proporcionaria uma formação vinculada a prática profissional, permitindo que a pesquisa desenvolvida no curso, pudesse ser aplicada na realidade da sala de aula, visando a melhoria do ensino. Ademais, os cursos devem voltar-se especificamente para áreas do conhecimento como, ensino da Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Literatura e outras áreas no campo da licenciatura.

Na CAPES, o documento da área de Ensino (Brasil, 2019a) esclarece que se trata de uma área de pesquisa translacional<sup>20</sup>, transitando entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido, buscando construir ligações entre os conhecimentos acadêmicos e sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade. Informa também, que “a pesquisa em Ensino é estratégica na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior” (Brasil, 2019a, p. 3).

Nos documentos das áreas específicas de Matemática, Física, História e Linguística e Literatura, evidencia-se a importância da interação dos programas de pós-graduação com a Educação Básica, por meio, principalmente dos Mestrados Profissionais em Ensino, o que para o documento da área de História, no nível básico de ensino se encontram os “espaços

---

<sup>20</sup> Pesquisa translacional: envolve um processo conhecido por translação do conhecimento, no qual o foco da investigação científica na área da saúde adquire um fluxo de informação bidirecional entre as pesquisas básica e clínica, resultando em uma aplicabilidade real do conhecimento e de novas tecnologias (Cabral Filho; Silva Júnior e Agra, 2013).



privilegiados de aplicação prática do conhecimento produzido”, (Brasil, 2019b, p. 20), considerando que um dos eixos de investigação da área, versa sobre o ensino de História e Formação Docente.

A área de Linguística e Literatura, segundo o seu documento norteador, estabelece interação com a Educação Básica, por meio do desenvolvimento de pesquisas nos programas profissionais, abrangendo a formação inicial e a formação continuada de docentes, a produção e a análise de material didático e o diagnóstico de práticas de ensino, seguido de intervenções em comunidades escolares (Brasil, 2019c). O fomento pela continuidade e solidificação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, para a referida área, se apresenta como uma das ações de interação com a Educação Básica, reforçando o caráter formativo do programa aos professores que atuam no ensino de Letras.

Quanto aos documentos das áreas de Matemática e Física, os Mestrados Profissionais em Ensino, também se caracterizam como ações que buscam interação com a educação básica, principalmente no sentido de melhoria do ensino, tendo em vista que essa modalidade de curso é maciçamente procurada pelos professores das redes básicas de ensino. Além disso, como aponta o documento da área de Astronomia/Física, esses programas se revelaram como instrumento de solução para certas demandas estruturais da Educação Básica, como por exemplo, propiciar “a identificação de competências para criar material de laboratório para as escolas de ensino fundamental e médio” (Brasil, 2019d, p. 12).

Evidente a tentativa das áreas mencionadas, quanto a ações voltadas para o campo da Educação Básica, sobretudo a formação continuada dos professores, que passaram a ser compreendidas como fontes estratégicas de promoção de mudanças na atuação do professor neste nível de ensino da educação brasileira. O desenvolvimento de pesquisas, no âmbito desses cursos profissionais, representa a maneira de cimentar conhecimentos específicos da área formativa do professor, possibilitando que profissional desenvolva estratégias metodológicas adequadas para aplicação em sala de aula (Brasil, 2019d).

Com esses apontamentos, compreendemos Moreira (2004), ao destacar como uma das principais características do Mestrado Profissional em Ensino, o atendimento formativo aos professores em exercício, focalizando nesse processo aspectos essenciais como o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Correspondendo a isso, o currículo do curso deve contemplar carga horária formativa para a área específica, para formação didático-pedagógica, prática docente supervisionada e trabalho final de natureza aplicada (Moreira, 2004).

Com base na caracterização exposta pelo autor, fica evidente que o Mestrado Profissional em Ensino, ocupa-se em concentrar esforços ao cotidiano laboral do professor, permitindo a este que desenvolva pesquisa, cujo produto possa ser viável para aplicar nas situações de sala de aula. O conteúdo curricular voltado à formação didático-pedagógica, não apresenta no texto do Moreira (2004), elementos que tratem sobre concepção de educação, bem como a perspectiva epistemológica orientadora dessas disciplinas de base pedagógica.

Tal ausência, chama atenção de pesquisadores, como a de Souza, Rezende e Ostermann (2016) que se ocupam em analisar as diversas dimensões estruturais e pedagógicas que envolvem as pós-graduações do tipo Mestrado Profissional em Ensino, e afirmam que os trabalhos finais elaborados em um curso profissional de ensino de Física, não buscam suporte epistemológico necessário à formação crítica dos autores dos trabalhos, tendo em vista que o currículo do curso apresenta uma hierarquia nos seus componentes, na qual o conteúdo específico se apresentava em primeiro plano, seguido do conhecimento aplicado e por último, de maneira superficial, os conhecimentos sobre saberes e fazer docente, o que reforça a perspectiva da racionalidade técnica, apontada por Sousa, Nogueira e Rocha (2019) como complementação da formação inicial e não como desenvolvimento profissional docente, tendo em vista a aprendizagem docente como processo contínuo.

Essa hierarquia de conhecimento procura construir um encaminhamento lógico que possa dar conta de responder a uma determinada situação problema. Trata-se, segundo Contreras (2012, p. 101), de um modelo no qual a “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”.

A aplicação do conhecimento, referenciada por Contreras (2012), possui como objetivo o alcance de resultados desejados, cujos meios sejam procedimentos técnicos de análise e diagnóstico de problemas, indicando os possíveis tratamentos e soluções, impactando o desempenho profissional. Para o autor, o desempenho do professor nas suas atividades laborais, dependem de uma formação que viabilize a relação hierárquica entre prática e conhecimento; o entendimento da ciência aplicada como formuladora de regras técnicas que estabeleçam a relação de causa e efeito, cujos resultados desejáveis sejam fixos sem conceder dúvidas quanto ao alcance desejado (Contreras, 2012).

De acordo com o autor, os procedimentos adequados ao trabalho de ensinar, o professor encontra fundamento também no conhecimento pedagógico, por meio, sobretudo, da formação inicial e da formação continuada, permitindo-lhe acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de avaliação e organização da classe, elaborados por especialistas.

Contreras (2012) compreende que, em princípio, o professor não possui habilidade suficiente para elaborar técnicas, colocando-o na posição de subordinação ao conhecimento prévio elaborado pelos pesquisadores-especialistas, e conseqüentemente, são subordinados às finalidades desejáveis dessas técnicas. O professor assume o papel apenas de aplicador do conhecimento e não de um sujeito com a capacidade de construção. Nesse sentido, o professor é regido por uma “concepção produtiva de ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados” (Contreras, 2012, p. 107).

Segundo Vicente e Resende (2016), para o alcance desses resultados ou produtos, o professor é condicionado a otimizar o desempenho do seu ensino, priorizando conteúdos de natureza específica da sua área de conhecimento, o que dificulta a aproximação com teorias e abordagens pedagógicas importantes na formação do professor reflexivo e como intelectual crítico. Essa linha de compreensão favorece, o que Fairchild (2017) pondera como modelo formativo de “proletarização” do professor por meio da atualização didática, aligeirando sua forma de agir sobre as próprias relações, que de alguma forma alija os saberes experienciais que os professores constroem ao longo da carreira, deixando de problematizar sua prática como ponto de partida do processo formativo no Mestrado Profissional em Ensino (Caldatto; Fiorentini; Pavanello, 2018).

Essas fragilidades correspondem ao que Oliveira, Moura e Silva (2020), pontuam acerca da estreita relação dos mestrados profissionais em ensino com a lógica capitalista, cujo objetivo imediato seja a tentativa de solucionar problemas específicos no ambiente de trabalho, pondo a formação humana, acadêmica e científica como perspectivas formativas sem maiores relevâncias, dificultando a formação de sujeitos criativos, capazes de interpretar e transformar a sua realidade (Oliveira; Moura; Silva, 2020). Esta interpretação se ancora na compreensão de Oliveira *et al.* (2021) de que o Mestrado Profissional se revela como indicador de uma política regulatória de Formação de Professores, pautada como complementação da formação do pesquisador e do especialista altamente qualificado.

Thurler (2002) nos ajuda nessa compreensão, ao afirmar que os atuais contextos educativos, transformados a partir de novos objetivos de aprendizagem e novas metodologias, exigem que no processo de desenvolvimento profissional, os professores sejam vistos como atores plenos de um sistema formativo e não apenas como executores, permitindo que eles contribuam com a construção de competências alinhadas a esse novo contexto imposto, o que nem sempre vem ocorrendo; muitas vezes se observa, conforme aponta Martins (2010), um

acirramento das contradições entre a formação docente e as demandas hegemônicas da sociedade capitalista.

O Mestrado Profissional em Ensino, como fenômeno educativo de contradições, ao ser institucionalizado como espaço formativo, demanda investigação das perspectivas formativas concebidas por esses programas, pois segundo Losano e Fiorentini (2018a), esses cursos profissionais apresentam certa tensão ao delimitar que tipos de conhecimentos devem ser abordados na proposta curricular, tendo em vista a projeção de metodologias de ensino e cultura institucional.

Alinhada a essa demanda de investigação dos Mestrados Profissionais, Villani *et al.* (2017) levantaram dados bibliográficos que indicam esses mestrados como espaços formativos que apresentam controvérsias devido as várias concepções subjacentes, que transitam entre inovação técnica e reflexão crítica, mas que ao mesmo tempo se caracterizam pelo desenvolvimento profissional envolvendo a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e o envolvimento com a gestão escolar, portanto, trata-se de um percurso formativo de longo prazo (Villani *et al.*, 2017).

Avanzi, Strieder e Machado (2021), ponderam o Mestrado Profissional em Ensino com caráter dual, indicando contribuição não apenas na qualificação do professor, como também, para a formação de pesquisadores na área de Ensino de Ciências. Os autores apontam a aproximação entre universidade e escola, como condição que possibilita a condução de pesquisas na área disciplinar na qual o professor se insere, entendendo, dessa maneira, que se trata de uma qualificação profissional que não despreza a prática problematizada e por isso se caracteriza para além de uma pesquisa centrada na atualização docente (Avanzi; Strieder; Machado, 2021).

A interação entre o ensino superior e a educação básica nos cursos profissionais de natureza formativa docente, segundo Lima, Ferreira e Villarta-Neder (2019), constitui-se como fator importante por estabelecer uma relação que investiga problemáticas do mundo profissional, apoiadas nas abordagens teóricas e metodológicas estudadas e discutidas no âmbito do espaço universitário. Os autores esclarecem que as pesquisas desenvolvidas exigem processo sistemático de coleta de dados e referenciais teórico-metodológicos, e por isso são capazes de promover reflexão crítica da prática profissional e assim oportunizar a formação de indivíduos críticos e criativos, (André; Princepe, 2017), evidenciando nos Mestrados Profissionais projetos e ações formativas que se constituem como práticas sociais (Lima; Ferreira; Villarta-Neder, 2019).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida pelo professor-aluno de um Mestrado Profissional em Ensino, adquire centralidade no processo formativo, movimentando ações e pensamentos de caráter científico, capazes de viabilizar o trabalho final do curso ao formato de uma produção de pós-graduação *stricto sensu*, contribuindo para a familiarização com conhecimentos que possam possibilitar mudanças de paradigmas científicos e educacionais dominantes (Silva, 2017), bem como reduzir a distância entre concepção e execução da própria prática (Marquezan; Savegnago, 2020), que emerge como objeto empírico de investigação. Para Saraiva, Starling e Oliveira (2020), as pesquisas desenvolvidas no processo formativo de um Mestrado Profissional, apontam para um distanciamento dessa modalidade de curso com as perspectivas tecnicistas e mercadológicas, tendo em vista a necessidade de análises críticas relacionadas com o contexto da educação básica.

Losano e Fiorentini (2018b), ao analisarem as ênfases formativas desses programas, pontuam os currículos dos cursos como elementos que possibilitam identificar a organização e a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados, compreendendo o horizonte das práticas e os conhecimentos referenciados em cada programa. Na análise dos autores acerca dos programas investigados, o Mestrado Profissional em Ensino pode se configurar como espaço formativo de valor, tendo em vista a importância da posição do professor-mestrando como sujeito capaz de construir conhecimento para sua prática, apoiando-se nas atividades do curso como espaços de diálogos de conhecimento entre os educadores (Losano; Fiorentini, 2018a).

Segundo Sousa Júnior e Verhine (2020), os programas profissionais no campo da formação docente têm se revelado como espaços promissores, pela importância das pesquisas que se debruçam na solução de problemas do cotidiano escolar, fomentando o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e técnicos relacionados aos problemas concretos vivenciados pelos professores, o que aproxima os professores da educação básica ao campo da pós-graduação, pois tem se observado a expansão desses cursos, rompendo limites e contribuindo para redução das assimetrias na oferta da pós-graduação no Brasil.

No bojo da expansão dos mestrados profissionais de natureza formativa docente, importa destacar os programas ofertados em rede, como é o caso dos cursos que fazem parte do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), criado em 2011, sob a responsabilidade da CAPES, com ato legal a Portaria nº209, de 21 de outubro de 2011, apresentando como anexo o regulamento do programa. No primeiro capítulo, constam os objetivos, assim descritos

Art. 1º O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), tem por objetivo conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu a professores das redes públicas de educação básica.

[...]

Art. 2º O PROEB tem por objetivo exclusivo fomentar a manutenção e desenvolvimento de programas de pós-graduação em Mestrado Profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas, recomendados pelo Conselho Técnico de Educação Superior da CAPES (Brasil, 2011).

Pelo teor do texto é possível identificar que a normativa menciona o PROEB como um programa de Mestrado Profissional, cuja proposta destina seus objetivos para formação continuada dos professores que atuam no ensino básico, tendo em vista as disciplinas específicas ofertadas nesse nível de escolaridade. Desse modo, os cursos desse programa, estão institucionalizados da seguinte maneira: a) Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT); b) Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (PROFIS); c) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Letras (PROFLETRAS); d) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA); e) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes (PROFARTES); Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia; (PROFBIO); Mestrado Profissional em Química (PROFQUI); Mestrado Profissional em Filosofia Pós-Graduação (PROFILO); Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO); Programa Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF); Programa Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO); Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

No sítio atual do PROEB, constam argumentos que sustentam a finalidade do programa, indicando o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas escolas brasileiras, a ser desenvolvido à medida que

- Promove a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação stricto sensu, nas áreas da Educação Básica Brasileira;
- Institui uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores
- Valoriza as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos;
- Cria uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade (CAPES, 2018).

Os cursos, portanto, são destinados aos professores que efetivamente estão em pleno exercício na Educação Básica, sendo sua vivência profissional seus possíveis objetos de

investigação, o que após processo de pesquisa, possibilita como resultado, ações de intervenção designadas a melhorar a prática docente. Dessa maneira, o PROEB, como política de formação continuada, colabora com a compreensão de que professor qualificado, significa avanços no processo de aprendizagem dos alunos.

Esse grupo de programas, segundo dados CAPES (2021), são ofertados quase que exclusivamente pela rede pública, identificando-se apenas quatro programas (PROFIS, PROFHISTÓRIA, PROFMAT e PROEF) com uma oferta em instituição particular. Vale ressaltar que a rede de cada programa é composta por um quantitativo de várias instituições credenciadas<sup>21</sup>, conforme tabela a seguir.

Tabela 2 - Distribuição de instituições credenciadas em cada programa do PROEB

Programa	Quantidade de instituições credenciadas
PROFMAT	79
PROFIS	57
PROFLETRAS	42
PROFHIST	39
PROFBIO	19
PROFQUI	18
PROFILO	16
PROEDFÍSICA	11
PROFARTES	15
PROFCIAMB	9
PROFSOCIO	8
PROFGEO	9

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Sistema GEOCAPES (2021)

Pelo raio de abrangência que esses programas alcançam, revelam-se como objetos de investigação no campo da Formação de Professores, com realce à quantidade de matrículas efetivadas. No ano de 2021, o sistema da CAPES registrou 6.171 alunos matriculados nos mencionados programas em rede nas várias instituições de ensino credenciadas.

O PROFMAT, ocupando o topo dos programas com maior quantidade de instituições credenciadas, revela sua expressividade pelo pioneirismo nessa oferta no ano de 2010, antes da consolidação do PROEB em 2011. Consta como registro histórico de que o PROFMAT foi concebido a partir de uma ação induzida pela CAPES, junto à comunidade científica de Matemática, cuja proposta foi elaborada a partir de uma experiência de formação continuada desenvolvida pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada – IMPA, que se aprimorou com as contribuições da Sociedade Brasileira de Matemática –SBM. Juntas, as instituições

<sup>21</sup> Algumas instituições possuem oferta nos *Campi*, o que aumenta o raio de atuação dos cursos.

elaboraram a proposta guiada pelo objetivo de “oferecer formação profissional sólida em Matemática, que contemple as necessidades do trabalho cotidiano dos professores no espaço da escola, assim como suas necessidades de desenvolvimento e de valorização profissional” (SBM, 2017, p. 3), ofertando o curso em todas as regiões do país, indicando sua rápida expansão e visibilidade como primeiro curso *stricto sensu* no formato semipresencial e em rede nacional.

O PROFMAT, como expoente nesse tipo de oferta de formação continuada, fundamentou sua importância e pioneirismo na estreita relação com políticas governamentais, sobretudo, com a meta 16 do Plano Nacional de Educação de 2014, que previa a formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica, cimentando a lógica do padrão dependente do sistema capitalista (Paula *et al.*, 2016), que também referencia indicadores educacionais como medida avaliativa da qualidade da educação básica.

Vimos, nesse sentido, que o processo expansivo do PROFMAT, reflete sua condução e institucionalização apoiada em um pano de fundo, que busca a formação continuada do professor da Educação Básica como elemento indispensável à melhoria da oferta desse nível de ensino, principalmente a disciplina de Matemática, que transita por todo o percurso do ensino infantil, fundamental e médio, cujo significado é sobre uma área de conhecimento basilar à formação básica de mão de obra e que, por isso, se apresenta nas variadas avaliações de larga escala.

Nesse contexto, vemos pesquisas que têm sido desenvolvidas acerca da oferta dos Mestrados Profissionais em rede, pois manifestações com outras perspectivas revelam que esses cursos são importantes espaços no processo de formação docente, ainda que seja necessária, nos currículos, a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos (Lacerda; André, 2019). Ademais, esses mestrados em rede, segundo Lacerda e André (2020, p. 59), apresentam como “centralidade a Formação de Professores em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, por propiciar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e novas formas de intervenção no contexto escolar”.

Bonfim, Vieira e Deccache-Maia (2018), considerando a expansão dos Mestrados Profissionais em Ensino, realizam nos seus escritos, 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 contributo de análise importante nas investigações de uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* com significativo crescimento no cenário da educação superior brasileira. Assim, Bonfim, Vieira e Deccache-Maia (2018) pontuam que os Mestrados Profissionais, como fenômeno educativo, não são isentos de contradições,



especialmente os Mestrados Profissionais em rede, porém, algumas dessas contradições não são exclusivamente deles, mas são próprias das políticas impostas à Educação no Brasil, baseando-se principalmente pelo

imediatismo, massificação sem estrutura, urgência de números, priorização de setores em detrimento de outros, idiosincrasia dos gestores, pouco ou nenhum planejamento, proselitismo de alguns grupos, precarização do trabalho, aligeiramento, academicismo, entre outros (Bonfim; Vieira; Deccache-Maia, 2018, p. 258).

Nesse sentido, importa validar questionamentos quanto à concepção de educação e de formação que cimentam a condução desses cursos, inquietando-nos acerca da medida em que esses programas correspondem às orientações educacionais, arquitetadas ainda na década de 1990, sobretudo, pelos Organismos Internacionais e de que modo se revela no processo de formação 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 esse formato de Mestrado Profissional é uma realidade concretizada, o que exige o adensamento de análises permitindo a visão do campo e a possível construção de novas abordagens epistemológicas, sem talvez, precisar definir se esses programas profissionais, atendem à Epistemologia da Prática ou a Epistemologia da Práxis.

A inquietação que nos conduziu a investigar acerca do processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino, sobretudo os vinculados ao PROEB/UFGA, assenta-se sobre a perspectiva da Inovação Educacional como categoria que pode orientar esses cursos de formação. Desse modo, a próxima seção objetiva expor de que maneira a Inovação Educacional tem sido conceituada na literatura e discutida no campo da Formação Continuada de professores.

#### **4 INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SITUANDO A QUESTÃO DO PONTO DE VISTA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL**

Essa seção objetiva discutir a categoria Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, campo temático investigado a partir do objeto de estudo Mestrado Profissional em Ensino/PROEB/UFPÁ. Para isso é apresentado um desenho teórico que explora os elementos centrais que norteiam as concepções sobre Inovação Educacional. Debruçamo-nos em um referencial expressivo acerca da categoria, cujas indicações podem ser consideradas seminais na discussão conceitual do termo em questão.

Ajuda-nos no iniciar dessa discussão o artigo de revisão da literatura “O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária”, que anuncia o quanto o conceito de inovação educacional é polissêmico, agregando uma rede de significados vinculados a diferentes concepções epistemológicas e ideológicas sobre o processo educativo (Tavares, 2019). O autor ressalta que as produções sobre a discussão em torno do termo inovação educacional, pouco se empenharam em compreender sua complexidade no que se refere aos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições.

Nesse sentido, conhecer produções acadêmicas que se propuseram a discutir o fenômeno inovação educacional no campo formativo docente, torna-se relevante e instigante. Assim, levantamos produções científicas no formato de teses e dissertações, com a intenção de analisar os principais elementos teórico-metodológicos que nortearam os trabalhos, concedendo-nos um panorama de investigação sobre Inovação Educacional no campo formativo docente. Observamos que o foco de investigação da categoria é em um campo temático específico da área da educação, no caso o da Formação de Professores. Nesse sentido, corresponde a nossa intenção, a metodologia denominada Estado do Conhecimento, que oferece válido subsídio metodológico para desvelar a construção de determinado conhecimento em um campo científico, considerando as noções de tempo e espaço como elementos fundamentais a esse processo (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Reforçando a importância desse trabalho de revisão, consideramos o que nos aponta Laville, Dinonne (1999), que a revisão da literatura oferece para o pesquisador a oportunidade de revisar trabalhos disponíveis com o objeto de estudo analisado, sinalizando perspectivas teóricas, bem como afinando o aparelho conceitual estudado. Também nos auxilia nessa compreensão, Deslandes (2010) que considera a revisão bibliográfica como um mapeamento das perguntas já elaboradas em determinada área do conhecimento, permitindo identificar o que tem sido mais enfatizado ou pouco discutido nos trabalhos acadêmicos.

#### 4.1 Inovação Educacional: do que trata esse conceito polissêmico?

Inovação Educacional, identificada também pelos termos Inovação Educativa, Educação Inovadora, Inovação Pedagógica e Educação em Inovação, remete a uma abordagem no campo social da educação, indicadora de um processo de mudança para construção de algo novo ou diferenciado, cujo objetivo seja de transformar determinado fenômeno a partir de uma concepção de educação articulada às mudanças conjunturais. O termo carrega certa abrangência, o que na área da educação pode ser dimensionado na perspectiva de caracterizar a mudança e/ou melhoria de um processo educativo em um determinado campo temático.

Identifica-se na produção de Domingos e Chamon (2020), que a primeira abordagem científica sobre inovação foi realizada por Joseph Alois Schumpeter, em 1911, no livro “Teoria do Desenvolvimento Econômico” – TDE. Pontuam que Schumpeter (1911) relacionou o termo inovação ao processo produtivo, distinguindo sistemas econômicos estáticos, dos em desenvolvimento. Nessa compreensão, a concepção epistemológica de inovação relaciona-se ao modo como mudanças são engendradas e desenvolvidas em determinados contextos sociais e econômicos.

Essas mudanças, segundo Schumpeter (1982), revelam-se como fundamentos do desenvolvimento econômico, no qual a vida econômica experimenta vários tipos de mudanças para além do limite tradicional do campo da economia. Para o teórico austríaco o

desenvolvimento econômico não é um fenômeno a ser explicado economicamente, mas que a economia, em si mesma sem desenvolvimento, é arrastada pelas mudanças do mundo à sua volta, e que as causas e portanto a explicação do desenvolvimento devem ser procuradas fora do grupo de fatos que são descritos pela teoria econômica (Schumpeter, 1982, p. 47).

As mudanças a que se refere Schumpeter (1982) são de diversas ordens, provocadoras da perturbação do equilíbrio, e por isso a importância de investigar o desenvolvimento econômico a partir dessa condição, que se revelam por novas combinações de materiais e forças dos meios produtivos e não por necessidades que surgem espontaneamente nos consumidores.

As mudanças para Schumpeter (1982), não se referem a qualquer ordem de combinação materiais e forças, tratam-se de combinações que não caracterizam continuidades de outras, e assim fazem surgir um novo fenômeno que caracterizará o desenvolvimento. Nesse sentido a análise de mudanças exige atitudes diferentes (Schumpeter, 1982), o que sugere que a concepção de Inovação está “relacionada ao modo como mudanças são engendradas e desenvolvidas em determinados contextos sociais” (Domingos, 2020, p. 24).

Para Nogaro e Battestin (2016), essa perspectiva de Inovação na área da educação, adquiriu outro contorno, no qual a Inovação consiste em vínculo direto ao direito de ser educado, com acesso a uma educação de qualidade, cujos requisitos permitam aos indivíduos enfrentar cenários de mudanças e transformações constantes no conhecimento e no mundo dada suas variadas circunstâncias.

Lidar com esse cenário marcado por tantas transformações, passou a exigir da área da educação posturas de ressignificação, sem marginalizar aspectos e reflexões críticas que permitam o entendimento da totalidade imposta. Nesse sentido, Leite *et al.* (1998) pontuam sobre a importância da renovação na educação, entendendo que esse movimento é marcado pelo controle da distribuição do conhecimento, e por isso outros movimentos necessitam ser gestados e discutidos a partir da capacidade de transgredir a lógica político-social do paradigma dominante sustentado pela ciência moderna (Leite *et al.*, 1997, 1998).

De acordo com os escritos de Hernandez *et al.* (2000), a Inovação como campo de estudo na educação escolar, passou a ser utilizada nos idos dos anos 1950 como demanda para transformar de maneira radical o ensino de ciências e matemáticas nas escolas. Os autores pontuam que a proliferação da Inovação na área da educação ocorria pela necessidade de defrontar com os problemas sociais surgidos, que impactavam em mudanças no sistema escolar (Hernandez *et al.*, 2000).

Hernandez *et al.* (2000) explica que os americanos viram a necessidade de conduzir uma instrução científica, como uma maneira de alunos e professores se adaptarem às mudanças correntes na sociedade considerada tecnológica. Emergiu a Inovação como novo enfoque de ensinar, baseando-se na experimentação como encaminhamento metodológico para questionar cientificamente a realidade objetiva.

Goldberg (1980), entende a Inovação Educacional a partir das relações entre mudança educacional e mudança social inclusiva, validando sobretudo o modelo de pesquisa e desenvolvimento, concebido com um processo racional de mudança, cujas etapas se caracterizam pela sequência de investigação, desenvolvimento e implantação de novas práticas educacionais. Tem-se, segundo a autora, o papel do pesquisador que pensa e desenvolve a questão da pesquisa, que irá ser seguida pelos administradores educacionais, com a realização da aplicação executada pelos professores.

De acordo com Ferreira (2013), esse modelo de Inovação Educacional caracterizado pelo envolvimento de cientistas e técnicos especialistas, amparados pelo modelo de pesquisa e desenvolvimento, torna a escola como uma espécie de laboratório, onde os professores exerceriam o papel de meros executores, e assim entendendo que a inovação na instituição

educacional deve ser concebida externamente a ela, no movimento de cima para baixo, sem participação da comunidade escolar (Ferreira, 2013).

Tavares (2019), movido pela inquietação da inexistência de um consistente marco teórico acerca da conceituação inovação em educação, levantou em duas bases de dados (SciELO e Web of Science), artigos que se dedicaram em abordar o fenômeno inovação no contexto educacional. A partir da concepção de inovação discutida nos artigos selecionados, o autor agregou quatro categorias de análise: inovação como algo positivo a priori; inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; inovação como modificação de propostas curriculares e inovação como alteração de práticas educacionais (Tavares, 2019).

As categorias propostas por Tavares (2019) indicam termos correlatos ao conceito de Inovação, caracterizando seu escopo conceitual e por isso são expressões que emergem quando se trata do referido conceito. Destacamos alguns elementos a partir da organização realizada pelo autor: eficiência operacional e educacional; rompimento de rotina; mudança intencional e sistemática; introdução de algo inventado; ação regulatória ou emancipatória; ruptura na prática educativa; novas tecnologias; recriação de ideias pedagógicas; criação de elementos curriculares e didáticos; mudança no sistema; estratégias criativas de ensino e aprendizagem.

Aproxima-se dessa compreensão, a posição de Carbonell (2002) sobre a definição de Inovação na educação, que a caracteriza como ampla e multidimensional, permitindo diversas interpretações, tendo em vista se tratar de um fenômeno educativo, e por isso está condicionado pela ideologia e relações de poder no âmbito do controle do conhecimento. Assim, para o autor

Existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organização e gerir o currículo, a escola, e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p. 19).

Inovação parece impulsionar ações que permitam desconstruir rotinas. São propostas que incitam adesão ao que não é costumeiro. É a concessão de permitir viver uma nova experiência. É a prática educativa rompendo com velhas perspectivas, em detrimento de novas. Mas, esvaziam-se de sentido, tais compreensões, quando deslocadas do movimento dialético, que para De Rossi (2005), trata-se de uma condição indispensável ao discutir Inovação no campo educacional, pois é um conceito que reflete objetivos políticos, ideológicos e pressões econômicas.

Saviani (1995) propõe análise sobre inovação educacional à luz da Filosofia da Educação, entendida a partir de dois sentidos fundamentais: filosofia da educação como processo e como produto, que apresentam íntima relação. O autor enfatiza a perspectiva de processo, por entender que o processo educativo imprime determinado rumo orientado por uma lógica que se fundamenta em uma concepção de educação.

Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de compreender Inovação apoiada na concepção dialética da Filosofia da Educação, entendendo que as questões educacionais não podem ser compreendidas sem a referência do contexto histórico no qual determinada realidade está inserida. É imprescindível que a Inovação Educacional seja questionada sobre a que finalidade e a que serviço de educação atende, pois mais do que se opor ao tradicional, “trata-se de reformular a própria finalidade de educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade” (Saviani, 1995, p. 24). Apoiada nessa perspectiva o significado de inovação educacional adquirir salto qualitativo, pois experiências inovadoras podem “mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social” (Saviani, 1995, p. 30).

O inventário de Tavares (2019) indicou a obra de Alan Michael Huberman (1973) como aporte teórico expressivo ao período inicial da discussão do conceito, pois buscou conceituar a Inovação na área educacional. A obra intitula-se “Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação” que de modo geral, procura elucidar sobre o conceito a partir da compreensão alinhada as ações de planificação e intenção deliberada, o que pressupõe que o objeto da Inovação no campo educacional, deve em última instância, ser compreendida em termos de comportamento humano e de relações humanas.

Huberman (1973), de maneira muito prática, designa Inovação como aprimoramento ou melhoria, que na área da educação, torna-se necessário questionar o que constitui melhoria do ensino ou do aprendizado, ou seja, como determinar se a Inovação foi de fato causa de melhoria. A problematização posta pelo autor, aparece como esclarecimento no sentido de que a Inovação, depende do ponto de vista das pessoas interessadas, que expressam vontades motivadas por diversos aspectos.

A Inovação cumpre mudança, mas não no sentido em si, ela precisa estar orientada por um objetivo, e por isso “é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados” (Huberman, 1973, p. 18). Entretanto, o autor posiciona, que além da orientação do objetivo, alguns fatores no ambiente condicionam os sistemas de ensino à mudança, como por exemplo movimentos culturais fomentados por pressões políticas.

Como exemplo no contexto brasileiro, podemos mencionar o *homeschooling*, política educacional incentivada pelo *establishment* no governo federal anterior ao atual de Lula (2023-2026), que defendia a sua implantação sob a argumentação da liberdade de escolha da família; dito de outra forma, política direcionada e fomentada por um determinado grupo social, alinhado à ideologia neoliberal que sustenta a educação como campo social deslocado de ações críticas de emancipação. Rosa e Camargo (2020), posicionam-se que o movimento *homeschooling* é uma prática discursiva resultante de uma pressão neoliberal que desvincula a educação, como direito social, da função do Estado, para a instituição familiar, o que reverbera em fortes implicações na profissionalização docente e na escolarização.

Transformações sociais, como pré-condições à Inovação, segundo Huberman (1973) requer algumas mudanças específicas, como mudanças materiais (infraestrutura de modo geral), conceituais (programa e métodos de ensino) e de relações interpessoais (relações entre os sujeitos da escola). Este último enfatizado pelo autor, pois mudanças na educação implicam diferentes tipos e condutas de comportamento, o que implica na necessidade de aceitação individual e coletiva. Com essa compreensão, Huberman (1973) pondera que o processo de mudança na educação ocasionado pela inovação, requer atenção às variáveis participantes, estruturas, relações e o acompanhamento dos efeitos sobre os diversos agentes que atuam nos espaços educativos e fora deles.

Essas variáveis, segundo Ferreti (1995), estão vinculadas a um sistema de valores que subsidiam a promoção da Inovação, e por isso suas finalidades se constituem como parâmetros para avaliar a significância da mudança em uma determinada realidade educacional. Assim, o conceito de educação, deve ser tomando como parâmetro para o conceito de Inovação, que em determinada realidade servirão de critérios para julgar a adequação das ações inovadoras que se concretizam em um espaço e tempo concretos carregados de influências (Ferreti, 1995).

Alinhando-se nessa compreensão, Goldberg (1995) alerta sobre o papel da ideologia como instrumento político de análise, o que permite compreender o campo da Inovação Educacional como possibilidade de proposições emancipatórias, que surgirão a partir do confronto de modelos e/ou concepções em torno da Inovação educativa. A negação de uma determinada prática inovadora poder ser feita, desde que permita um debate alicerçado na intrínseca relação que a educação possui com a mudança social (Goldberg, 1995).

Correia (1991) esclarece-nos acerca dessa importância, ao apontar que as inovações em educação, necessitam de um esforço que procurem problematizar os fenômenos educativos que acompanham esse movimento, tendo em vista que a escola estabelece relações com seu contexto social e com as estruturas de poder que fazem parte do processo inovador. Furtar essa

problematização pode incorrer em uma perspectiva de inovação que objetive mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela estabelece com a sociedade, o que pode contribuir para a inviabilização dessas mudanças (Correia, 1991).

Enriquecendo a discussão, Messina (2001) observa sobre o cuidado de não incorrer na fragilidade teórica do conceito, que ao ser entendido com base em propostas conservadoras, negligencia a diversidade dos contextos sociais e culturais. A autora enfatiza que a Inovação por ser algo aberto, possui a capacidade de adotar várias formas e significados de acordo com o contexto que se insere, assim, não deve ser compreendida como “um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais” (Messina, 2001, p. 226).

A autora sustenta que a Inovação Educacional precisa conceder sentido no que se refere a autonomia dos sujeitos e das instituições, evitando submissão a uma única lógica. Alerta-nos sobre adoção da Inovação como mecanismo de regulação social e pedagógica, o que decorre problematizar onde a inovação se situa e para que e quem foi pensada (Messina, 2001).

Tal cuidado é fortemente ponderado por Cunha (2001), pois no campo conceitual sobre inovação na educação, a perspectiva defendida pelo sistema, reforça a característica tecnicista da inovação, comprometendo outras abordagens que se regem na contramão dessa orientação, o que viabiliza a compreensão da inovação por meio de reformas políticas (Cunha, 2001), localizadas sobretudo, nas demandas dominantes de ordem produtiva.

O esforço de Cunha (2001) é considerar outras formas de Inovação no campo educacional, que atendam às essências dos processos sociais e pedagógicos, não se restringindo à lógica do desenvolvimento e da produtividade, que exige pensar a educação a partir do objetivo de poupar recursos e reduzir despesas. Nesse sentido, é possível outra perspectiva ao campo da Inovação Educacional, que atenda, sobretudo, ao alcance da visão crítica dos processos regulatórios que engendram a inovação pela lógica da globalização, o que exige ruptura paradigmática (Cunha, 2003b).

Nessa perspectiva, Leite *et al.* (1997, 1998) compreendem acerca da possibilidade de discutir mecanismos que quebrem com a lógica preponderante que serviu aos movimentos dominantes dos anos 60, 70, 80 e 90, propondo o entendimento da Inovação a partir do discernimento do conceito entre as perspectivas regulatórias e emancipatórias. Por Inovação Regulatória, os autores compreendem como as que são implantadas pelos sistemas e as Inovações Emancipatórias são as que tendem a emergir por dentro da base desses mesmos sistemas, sendo encontradas a partir da análise de ações realizadas nos espaços macro e micro institucionais.



A abordagem emancipatória de Inovação, por Lucarelli (2003, p. 307) é compreendida pela Inovação didática curricular, que como

manifestación de las formas de operar de una subjetividad emergente de la transición, se instala en un espacio de *frontera* entre tradiciones pedagógicas e invención de formas nuevas para su entorno. En este sentido em el contexto de la tensión entre regulación y emancipación que caracteriza a ese espacio, permite definir como *práctica emancipatoria* a la innovación didáctico curricular que se reconoce en una perspectiva crítica fundamentada.

Por esse turno, que Cunha (2001, p. 128) trata a Inovação como “resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes”, isso requer o entendimento de que todo processo inovativo está determinado por um contexto econômico, político e social. Assim, a Inovação pode ser concebida a partir de uma perspectiva multidimensional, que a caracteriza como um instrumento que responde a um mundo complexo, diverso e incerto (Farias, 2006).

A Inovação Educacional, embora apresente uma primeira correspondência com princípios neoliberais, não se reclusa nessa perspectiva, Cunha (2001), aponta uma outra direção, cimentada na ideia de que Inovação Educacional não é um termo que se define por si, e que compreender o contexto que constrói seus elementos discursivos, revela-o como revestido de contradições, e isso faz desse espaço uma possibilidade de construção de novos conhecimentos, ou seja, é possível uma reconstrução conceitual de Inovação Educacional (Cunha, 2001).

Resgate de outras possibilidades do termo, foi o que Braga, Genro e Leite (1997, p. 29), buscaram descobrir, tendo em vista a possibilidade de transição paradigmática, pois a “inovação tanto pode servir para a perpetuação do paradigma da modernidade quanto pode ser um instrumento para sua negação”, o que dependerá da compreensão atribuída à ciência moderna, que pelo esgotamento da sua racionalidade, permite outras formas de verdade que expliquem os problemas e as situações de um mundo globalizado (Braga; Genro; Leite, 1997).

Com essa compreensão, a Inovação Emancipatória adquire contornos mais precisos, revelando as seguintes condições: ruptura clara com os paradigmas vigentes; transição para um novo padrão e reconfiguração de saberes/conhecimentos/poderes, possíveis de emergirem por dentro dos sistemas, transgredindo metodologicamente os limites de fronteiras e de territórios dos campos de conhecimentos instituídos (Leite *et al.*, 1998).

Na perspectiva dos autores, o abalo no paradigma hegemônico proporciona um vácuo que permite a constituição de novo paradigma, cujo fortalecimento necessita do discernimento de grupos sociais e políticos envolvidos na realidade educacional. Assim as Inovações

necessitam ter suas energias emancipatórias reconhecidas e incentivadas como possibilidade de revitalização do sistema (Leite *et al.*, 1997).

Por este sentido, a Inovação Emancipatória reflete o questionamento do campo científico vigente, por meio de uma intervenção na inércia da instituição universitária, colaborando para que novas forças e interesses de mudança possam emergir (Leite *et al.*, 1998).

Com esse raciocínio, a Inovação no campo educacional

só será considerada inovadora uma experiência que rompa com o paradigma político-epistemológico dominante. É claro que uma ruptura é sempre fruto de um processo e assim precisa ser analisada [...]. Será o grau de divergência do paradigma dominante que dirá se dada experiência universitária será ou não uma inovação (Leite *et al.*, 1998, p. 27).

Ruptura epistemológica é a condição essencial à Inovação na Educação, o que, segundo os autores, exige o escrutínio dos processos instituídos nos espaços educacionais, para que a divergência encontrada, na contramão da ordem dominante, seja possível de revelar uma nova abordagem epistemológica emancipatória.

Por esse turno, Lucarelli (2006) discute a Inovação na prática de ensino, a partir da ruptura nas práticas usuais da sala de aula, na qual o professor como protagonista do processo inovativo, deposita na sua trajetória ao longo da vida, o sentido necessário à Inovação da sua prática, e com isso afetando o conjunto de relações da situação didática vivenciada. A Inovação como ruptura

implica la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; en consecuencia se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación (Lucarelli, 2006, p. 359).

Para Cunha (2009), conceber a Inovação na educação a partir de uma ruptura paradigmática é reconhecer outras formas de produção de saberes, considerando a dimensão sócio histórica do conhecimento, bem como a dimensão axiológica que une sujeito e objeto. Isto, exige a diminuição das compreensões dualistas (saber científico/saber popular; teoria/prática; ensino/pesquisa; objetividade/subjetividade) impostas pela ciência moderna, permitindo reconhecer a dimensão integradora da totalidade, e assim legitimando a reconfiguração de saberes, a partir de diferentes fontes (Cunha, 2009, 2016).

A perspectiva multidimensional apontada por Farias (2006), auxilia nesse entendimento, pois considera que a Inovação não se constitui sob um único ponto de vista ou um só aspecto, a articulação processo e intenção é necessária. Assim, “a inovação pode ser definida como estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente” (Farias, 2006, p. 57).

A Inovação Educacional compreendida como ruptura de paradigma dominante, concedeu à Braga, Genro e Leite (1997) o entendimento de que

- A incerteza, especialmente paradigmática, gera a possibilidade de inovação.
  - A inovação caracteriza-se na tensão entre regulação e emancipação. A inovação emancipatória constitui-se como ruptura em face do sistema que é conservador e neoliberal.
  - O conhecimento que fundamenta a ação inovadora não é relativista, mas se constrói no embate, na articulação e/ou na apropriação de outras formas de conhecimento.
- [...]
- A inovação não é um ente abstrato; toda ruptura surge num contexto que é histórico, que é humano; surge num determinado tempo, lugar e circunstância; na tensão dos espaços micro e macroinstitucionais; no jogo de forças; nas lutas concorrentes, nos jogos de poder e conflito entre pessoas – professores, alunos, dirigentes institucionais e outros.
  - O protagonismo presente nas formas de inovação mostra as subjetividades presentes, ou seja, amplia a possibilidade de os sujeitos dizerem sua palavra.
- [...] (Braga; Genro; Leite, 1997, p. 34-35).

Corroborando com esse entendimento a posição de Fernandes (2006, p. 446) que trata a “ruptura paradigmática como ruptura com o paradigma dominante nos processos de ensinar e de aprender que se dá no campo epistemológico em busca de outra episteme”, cuja ocorrência revela: a compreensão de conhecimento, ciência e mundo; a superação do conhecimento como conteúdo estático; a reconstrução pedagógica do conhecimento, por meio do movimento recriando a teoria e ressignificando a prática e a perspectiva de outras formas de ensinar e aprender, a partir da construção sociocultural do conhecimento e saberes (Fernandes, 2006).

Nessa esteira, a Inovação Educacional ao sofrer mediações pode se revelar instrumento contra hegemônico? Possíveis elementos subjetivos que norteiam o fenômeno podem subsidiar o processo de construção de uma consciência de classe (professores) crítica? A Inovação Educacional ao ser implementada em sala de aula pode se revelar como subsídio à condução de uma atividade educativa emancipadora? Essas indagações, não se apoiam apenas nas reflexões das autoras, mas pelo campo investigativo desta pesquisa, que pela sua natureza formativa, agrega aspectos fulcrais à profissionalidade docente, sem os quais a inovação funcionalista se fará dominante.

Entende Cunha (2001), que Inovação Educacional é isenta de neutralidade, assim é possível sua compreensão na esteira de uma perspectiva emancipatória, articulada a um processo alternativo de sociedade. Esta construção de conceito emancipatório de inovação, segundo a autora, tem sido vivenciada nos espaços educativos e acadêmicos, por meio da produção de resistências e experiências alternativas, cujo subsídio teórico de sustentação perpassa pela compreensão de que é possível romper com estruturas paradigmáticas, propondo

“atitude epistemológica que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pela modernidade” (Cunha, 2001, p. 131).

Com clareza e sem posturas omissivas, a autora enfatiza que a noção de Inovação que se busca reconstruir, diferencia-se da tradicional que se sustenta como rearranjo de situações e procedimentos externos alheios à situação inovada, e por isso a análise crítica é fulcral, sem a qual não é possível estabelecer pressupostos políticos e finalidades educativas capazes de sustentar a perspectiva emancipatória de inovação na área da educação (Cunha, 2001).

Por Inovação Emancipatória, Veiga (2003), apoiada em Lucarelli *et al.* (1994), compreende como ruptura do *status quo*, o que pressupõe a luta contra formas instituídas e mecanismos de poder. Nesse sentido, a

inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Consequentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções.  
[...] é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo (Veiga, 2003, p. 275).

A perspectiva emancipatória de Inovação concede lugar às propostas de inquietudes, cujos questionamentos emergem de uma realidade concreta e se apresentam como objetos de investigação, que ao serem submetidos ao escrutínio da pesquisa, podem se revelar como algo novo em um contexto que tem exigido perspectivas diferenciadas ao processo educativo. É possibilitar ao sujeito uma mudança que não represente apenas o deslocamento de algo, ou a passagem de um estado inicial para final, mas busque um objetivo transformador da realidade imposta.

E no campo da Formação de Professores, como tem se revelado a Inovação Educacional?

Nascimento, Piñeiro e Ramos (2013) suscitaram reflexões sobre a relação entre Inovação e Mestrado Profissional em Educação, levantando como principal consideração, que as transformações globais e tecnológicas, impõem novas orientações à universidade como espaço formativo, cujo conhecimento produzido esteja alinhado às características inovadoras desenhadas pela perspectiva da transdisciplinaridade, buscando conciliar teoria e prática e o saber científico e experiência, superando os limites dos saberes fragmentados de velhos paradigmas.

Segundo Martins e Ribeiro (2013), superar saberes fragmentados exige movimentos reflexivos, que, ações interdisciplinares e interdepartamentais, podem servir a esse processo,

sobretudo quando se trata de ocorrências realizadas no interior dos espaços formativos. Os autores, após investigação de um curso de formação profissional *stricto sensu*, identificaram que as ações na esteira da Inovação, desenvolvidas no interior do curso, eram pensadas e discutidas pelos seus agentes e não como resposta às políticas externas, o que reconhecia a prática profissional docente como objeto de estudo, pesquisa e reflexões, evidenciando, dessa maneira, a perspectiva da inovação como elemento educativo que emerge no interior do espaço formativo.

Ancorada na perspectiva da interdisciplinaridade, Gonzatti, Vitória e Harres (2017) problematizaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, que como proposta formativa de interação entre universidade e escola, tensiona o paradigma dominante nas dimensões metodológicas e epistemológicas, pois exige formas alternativas de organização e conhecimento escolar, consoante a uma visão de ciência que se aproxima do paradigma da complexidade. Assim, os autores pontuam que a prática interdisciplinar fomentada no PIBID, como espaço de formação inicial, possibilita uma ruptura epistemológica dominante, e que, portanto, pode ser compreendida como inovação educativa (Gonzatti; Vitória; Harres, 2017).

Sousa-Pereira e Leite (2018) discutem sobre a influência do discurso político do Processo de Bolonha nas mudanças de paradigmas no ensino superior, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores, nos quais o desenvolvimento de competências nos estudantes se apoia na inovação das práticas curriculares, cujas principais características são: eleger o estudante como construtor da sua aprendizagem, valorização das práticas de ensino, valorização da formação do professor que atua no ensino superior e a importância da investigação ligada ao ensino.

No trato da pesquisa dos autores, observamos que a orientação discursiva via Processo de Bolonha, aponta a Inovação como ruptura de paradigma sem considerar as realidades objetivas vivenciadas e ausência de questionamentos quanto as concepções de educação e formação que viabilizam as ações mencionadas, tratando-se, portanto, de uma determinação, que põe à margem elementos estruturais imprescindíveis a um movimento de emancipação.

Nessa direção analítica, mencionamos a pesquisa de Xavier, Azevedo e Carrasco (2019) acerca da formação pedagógica do docente universitário, refletida como mudança paradigmática via Inovação curricular e pedagógica, cuja suposição é de que o currículo inovador apresenta como pilares os elementos da flexibilidade, interdisciplinaridade, reflexão, intervenção e ressignificação das práticas, colaborando assim com a Inovação pedagógica enquanto elemento formativo docente. Entretanto, para os autores a Inovação curricular não implica necessariamente em Inovação pedagógica docente, tendo em vista que o modo como o

próprio docente compreende sua própria prática, mostra-se como condição importante ao processo formativo na perspectiva da Inovação (Xavier; Azevedo; Carrasco, 2019).

Refletir sobre a importância da Inovação na formação do docente universitário, via de regra nos remete ao entendimento de que é no ensino superior que se oferta exponencialmente à formação profissional, incluindo a inicial e a continuada do professor. Por esse mote que as práticas de ensino desenvolvidas no ensino superior têm sido objetos de investigação, revelando a Nascimento, Silva e Silva (2023) a consideração de que práticas inovadoras universitárias são as que modificam a forma de atuação e organização do ensino, diferindo das práticas docentes tradicionais, a partir da Inovação em recursos pedagógicos e Inovação em práticas e metodologias.

Observamos, dessa maneira, que a prática emerge como referência de análise nas discussões sobre a temática da Inovação no campo da Formação de Professores, evidenciando o processo formativo nas ações do professor, sobretudo as desenvolvidas em sala de aula, o que para Ferreira e Martins (2019) se trata de um significativo com intenções deliberadas de mudança, produzindo efeitos nas práticas educativas e nos sujeitos da educação, cujo foco é a transformação dos conteúdos e práticas, sem necessariamente questionar o processo dessa mudança, predominando “o saber curricular, requerido pela instituição de ensino, normatizado verticalmente, regulando as práticas pedagógicas” (Domingos; Chamon, 2023, p. 17).

Entendendo esse movimento, Ferreira e Martins (2019), apontam a Inovação curricular no campo da Formação de Professores, como a perspectiva que posiciona o professor como sujeito de mudança, cuja produção de ciência é aquela que promove conhecimentos úteis, realizados por meio de um processo pedagógico intencional e metódico. Por este fim, Wagner e Cunha (2019) compreendem a necessidade de identificar alternativas ao movimento da Inovação na educação, que necessita ser entendida como um fenômeno que se origina da complexidade e por isso, comporta conflitos, contradições, resistências, avanços, ruptura e novas formas de fazer educação.

Por esta complexidade que Imbernón (2009) dirige atenção à Inovação institucional, sem a qual a Inovação construída pelo professor, torna-se personalista e isolada, por isso a Inovação no processo permanente do professor, exige que “resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento. Essa Inovação institucional é o objetivo prioritário da formação permanente”. (Imbernón, 2009, p. 63).

Feito esse apanhado de conceitos sobre Inovação Educacional, que julgamos expoentes na literatura, sobretudo no campo da Formação de Professores, partimos para compreender

como esse quadro conceitual tem servido como subsídio teórico nas produções acadêmicas do tipo teses e dissertações, que versaram sobre investigações de objetos de estudo na relação entre Inovação e Formação de Professores.

#### **4.2 Inovação Educacional no campo da Formação de Professores: o que revelam as teses e dissertações?**

O levantamento desta subseção se revela como etapa importante ao desenvolvimento desta pesquisa, pois confiamos que a aproximação com o campo científico de estudo, também se dá por meio de uma revisão da literatura. Optamos metodologicamente pela revisão do tipo Estado do Conhecimento, que pelo rigor científico que o caracteriza, revelou-se como importante norte para execução dessa etapa da pesquisa e mostrou aderência para responder à pergunta problema da nossa proposta de revisão: como se desenham as produções científicas, tipo dissertações e teses, sobre Inovação Educacional no campo da Formação de Professores no Brasil?

A construção desta pergunta se moveu alicerçada em algumas inquietações que passaram a orbitar nossos pensamentos, conforme o avanço das leituras sobre a temática eleita. São perguntas baseadas nas compreensões acerca das determinações que envolvem o espaço da Educação Superior, e por isso nos permite sustentar uma crença sobre a temática investigada. Sendo a Inovação na área da educação, um elemento discursivo absorvido pela estrutura acadêmica e pedagógica do nível superior de ensino, como enfrentar essa realidade posta? O Mestrado Profissional em Ensino, como espaço de formação continuada docente, alinhado à sua constituição com a lógica dominante, como pode transgredir essa lógica e se revelar espaço de resistência? Inovação Educacional e Mestrado Profissional em Ensino, ainda que sejam construções cimentadas na lógica dominante, estão postas e sendo aceitas, configurando o cenário da Educação Superior, assim como vivenciar tais realidades, de modo que o espírito crítico que também semeou o ensino superior não sejam perdidos?

Com essas inquietações fomos induzidos a levantar produções científicas que se ocuparam em analisar a categoria Inovação Educacional a partir de uma realidade concreta, que inevitavelmente apresenta contradições e exige mediações. Desse modo, a crença antes sustentada, coloca-se para ser mediada, pois,

o indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isso se denomina o

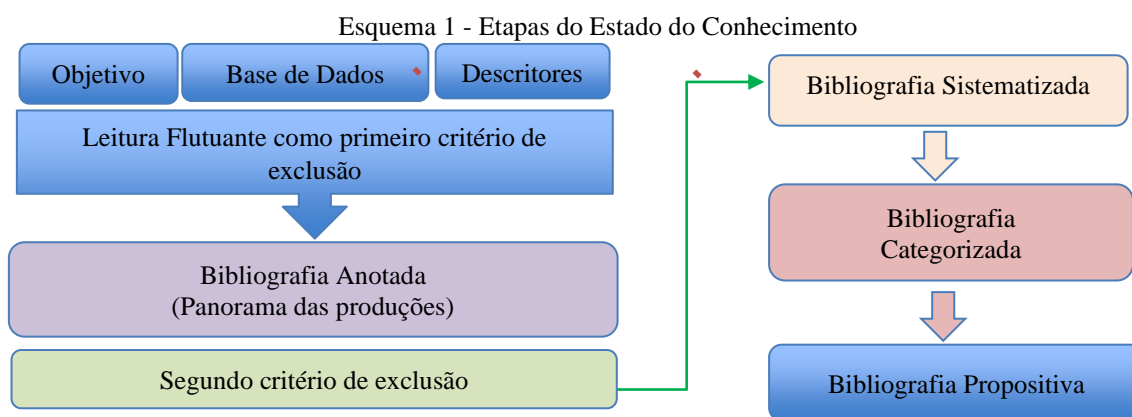
processo de ruptura com os seus pré-conceitos (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 25).

Nesse processo de ruptura, auxilia-nos o Estado do Conhecimento, por se tratar de uma etapa de exploração do que foi produzida, apoiando-se na prospecção do campo de produção, por meio de leituras exploratórias (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) e, desse modo, permitindo conhecer a maneira como determinada temática tem sido abordada, identificando reflexões que tenham permitido relativização ou generalização dos resultados encontrados, o que pressupõe ter considerado ou não as contradições e mediações que todo fenômeno apresenta.

O Estado do Conhecimento, é definido por Morosini e Fernandes (2014, p. 155), como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica em determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. O reforço desse conceito está na compressão de Morosini, Nascimento e Nez (2021), que entendem o Estado do Conhecimento como importante subsídio metodológico para dissertações e teses, tendo em vista a busca por conhecer, sistematizar e analisar o que foi produzido em determinado campo científico.

Para condução do Estado do Conhecimento, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e Kohls-Santos e Morosini (2021), entendem a necessidade de realização sistemática de algumas etapas, atribuindo, dessa maneira, o rigor científico à referida metodologia. Essas etapas são identificadas como Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Cada uma delas possui condução específica, permitindo ao pesquisador a proximidade com o tema abordado.

Como ilustração, o mapa mental no Esquema 1 intenta apresentar como se constitui a metodologia Estado do Conhecimento a partir das etapas mencionadas.



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e Kohls-Santos e Morosini (2021)



Seguindo as etapas, estabelecemos como objetivo conhecer as produções científicas, tipo dissertações e teses, sobre inovação educacional no campo da Formação de Professores no Brasil no período de 2010 a 2021. Essa delimitação se justifica pelo percurso do Mestrado Profissional em Ensino (nosso objeto formativo de investigação), que em 2010 correspondia dez anos da primeira oferta e pelas referências legais (Lei nº 10.973/2004, Lei nº 13.243/2016 e Decreto nº 9283/2018) acerca da Inovação como incentivo ao desenvolvimento do sistema produtivo no país. Ademais, consideramos os atos normativos que dispõem sobre os Mestrados Profissionais e sua relação com a perspectiva da Inovação.

Para isso, definimos como descritor o termo “Inovação”, somando às palavras-chave “Educação”, “Educacional”, “Pedagógica”, “Didática” e “Educativa”, elaborando as expressões: Inovação Educacional; Inovação em Educação; Inovação Pedagógica, Inovação Didática e Inovação Educativa, utilizadas para a busca dos documentos na base de dados escolhida.

Vale ressaltar que a categoria Formação de Professores expressa no objetivo, não foi considerada como descritor de busca, devido restringir de maneira considerável os resultados da busca, fragilizando o processo de seleção do material, e como nosso objetivo era tentar alcançar todos os trabalhos possíveis, consideramos que o uso apenas do descritor “Inovação Educacional” e sinônimos nos oferece o resultado mais apropriado para essa etapa da pesquisa. De posse dos trabalhos coletados com o uso do descritor, trabalhamos a categoria “Formação de Professores” no momento da aplicação do critério de exclusão, utilizado para construção da bibliografia sistematizada.

Selecionamos a base de dados “Catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES” que disponibiliza as produções de dissertações e teses, agregadas a partir da Coleta CAPES<sup>22</sup>, alimentada por meio da Plataforma Sucupira. Esta plataforma, segundo informações no site da instituição, consiste em uma importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Ou seja, a plataforma alberga todas as informações dos programas de pós-graduação do país, o que a caracteriza como um diretório que apresenta maior confiabilidade, precisão e segurança das informações, além de disponibilizar dados continuamente em tempo real ao longo do ano.

---

<sup>22</sup> Conforme site da CAPES, trata-se de um sistema informatizado desenvolvido com o objetivo de coletar informações sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. Subsidia o processo de avaliação realizado pela CAPES, bem como os programas de fomento e delineamento de políticas institucionais.

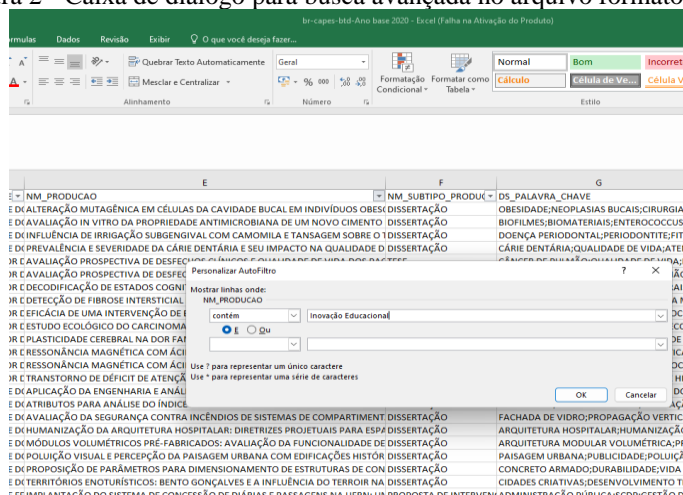
Na página principal da plataforma, são apresentadas ao visitante oito opções de recurso, dentre elas “Dados e estatísticas”, composta por “Painéis de Indicadores”, “GEOCAPES” e “Dados abertos”. Para a referida revisão utilizamos os “Dados abertos” (<https://dadosabertos.capes.gov.br>), que disponibiliza um conjunto de dados acadêmicos dos programas de pós-graduação cadastrados na CAPES.

Tratando-se da revisão de teses e dissertações, optamos pelo Catálogo de teses e dissertações, que por ser consolidado via Coleta CAPES, constitui-se como resultado de uma ação obrigatória realizada anualmente por todos os programas de pós-graduação no país. Trata-se, portanto, de informações concedidas diretamente pelos programas pós-graduação, o que sustenta a confiabilidade no referido banco de dados. Neste banco, os dados são apresentados em quatro períodos: 1987-2012; 2013-2016; 2017-2020; 2021-2024. Para cada um são disponibilizados arquivos nas versões CSV, XLSX, PDF e HTML. Para nossa revisão, a versão escolhida do arquivo foi a XLSX (Excel), colhendo em cada ano sua respectiva planilha no intervalo de tempo entre 2010 a 2021, totalizando 12 arquivos selecionados. Esta escolha se justifica devido ao Excel disponibilizar a ferramenta “filtro”, o que auxilia de maneira significativa na qualidade da busca.

Nas planilhas, as identificações das informações coletadas estão organizadas em 34 colunas, apresentando uma diversidade de informações sobre cada dissertação e tese do correspondente ano. Para nosso levantamento, nove colunas foram utilizadas, identificadas por “Ano base”, “Programa”, “Entidade de ensino”, “Nome da produção”, “Palavra-chave”, “Nome do discente”, “Grau acadêmico”, “Área de avaliação” e “Resumo”. Julgamos a pertinência das referidas colunas para dirimir dúvidas que pudessem surgir ao analisar os dados que compõem as bibliografias do Estado do Conhecimento.

Com descritores e base de dados definidos, partimos para busca das produções, conduzida por critérios, sendo o de inclusão a identificação do descritor no título (Nome da produção), palavra-chave e resumo. Para isso aplicamos a ferramenta filtro nas três colunas que identificam esses campos, permitindo o uso de uma caixa de diálogo, conforme ilustração abaixo, que possibilita buscar o descritor em todas as produções que apresentem a expressão indicada.

Figura 2 - Caixa de diálogo para busca avançada no arquivo formato Excel



Fonte: Elaborada pela autora com base na planilha dos Dados Abertos – CAPES (2020)

Após realização desta ação nas 12 planilhas selecionadas, identificamos um total de 347 trabalhos, submetidos à leitura flutuante, que segundo Kohls-Santos e Morosini (2021) é a necessidade de conhecer todas as produções que emergiram na busca, aplicando a regra de exaustividade<sup>23</sup>. Neste momento, os dados repetidos foram identificados e excluídos, bem como utilizamos o seguinte critério de exclusão: produções que não discutem Inovação Educacional como concepção ou uma das concepções centrais na pesquisa. Essa orientação foi definida devido aos diversos trabalhos mencionarem a referida expressão apenas para identificar uma linha ou projeto de pesquisa, disciplina e/ou programa de pós-graduação, bem como para adjetivar ações educativas descaracterizadas do ensino tradicional. Ademais, alguns trabalhos utilizaram o termo na palavra-chave sem relação alguma com o objetivo do trabalho.

Expressamos esse movimento de análise na Tabela 3, que demonstra o quantitativo de produções manipuladas e analisadas por meio da leitura flutuante.

Tabela 3 - Coleta de produções com uso dos descritores por filtro

(continua)

Ano	Atendeu critério de inclusão (Quantidade Inicial)	Repetidos entre Título, Resumo e Palavra-chave	Repetidos entre descritores	Atendeu critério de exclusão	Total
2010	23	9	2	4	8
2011	14	4	0	5	5
2012	8	2	0	4	2
2013	23	8	0	6	9
2014	11	3	0	5	3
2015	9	1	0	1	7

<sup>23</sup> Regra utilizada pelas autoras, conforme referência de Laurence Bardin na obra Análise de Conteúdo (2016).

Tabela 3 - Coleta de produções com uso dos descritores por filtro  
(conclusão)

Ano	Atendeu critério de inclusão (Quantidade Inicial)	Repetidos entre Título, Resumo e Palavra-chave	Repetidos entre descritores	Atendeu critério de exclusão	Total
2016	23	5	0	11	7
2017	33	7	2	15	9
2018	25	8	1	6	10
2019	48	13	1	22	13
2020	59	17	2	24	16
2021	71	25	2	36	8
<b>Total</b>	<b>344</b>	<b>102</b>	<b>10</b>	<b>139</b>	<b>94</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base no Dados Abertos – CAPES (2010 a 2021).

Na Tabela 3, duas colunas apresentam importância no que se refere aos dados básicos que devem constar em uma estrutura de trabalho acadêmico. A terceira coluna (“Repetidos entre Título, Resumo e Palavra-chave”) identifica os trabalhos que se repetiram nos três filtros de busca: título, resumo e palavra-chave, o que nos permite considerar o cuidado de 102 autores em expressar a categoria principal da pesquisa nos três espaços que auxiliam o leitor do trabalho acadêmico, em um processo de revisão da literatura. A quarta coluna (“Repetidos entre descritores”) identifica os trabalhos que se repetem entre descritores diferentes, que compreendemos, a depender do ponto de vista teórico, como termos que podem se diferenciar e assim conduzir construções conceituais capazes de revelar perspectivas epistemológicas diferentes.

As 94 produções filtradas, identificadas por 63 dissertações e 31 teses, devidamente organizadas em planilha Excel, constituíram a bibliografia anotada do Estado do Conhecimento. Nesta organização constam os dados “Rótulo”, “Ano”, “Autor”, “Título”, “Palavra-chave” e “Resumo”, conforme sugestão de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Nesta etapa, observamos expressividade no quantitativo de produções no intervalo temporal entre 2016 a 2021, o que permite considerar a possível relação com o marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação<sup>24</sup>, tendo em vista se tratar de uma lei que estimula fortemente o desenvolvimento científico, alicerçado na concepção da Inovação e o que dispõe sobre o Mestrado e o Doutorado Profissional no âmbito da pós-graduação<sup>25</sup>, estendendo a modalidade profissional aos cursos de doutorado. Com essa perspectiva, é possível supormos a proporção

<sup>24</sup> Lei 13.243 de 11 de janeiro de 2016

<sup>25</sup> Portaria nº 389 de 23 de março de 2017

alcançada por essa concepção na área da educação, deixando de ser uma orientação exclusiva nas áreas de tecnologia e afins, com adesão também pela área de ciências humanas.

Outro dado que merece destaque é que o maior quantitativo de trabalhos emergiu a partir do descritor “Inovação Pedagógica”, seguido da expressão “Inovação Educacional”, induzindo-nos a questionar se os referidos termos de fato se constituem como sinônimos ou revelam aproximação ou diferença conceitual, o que pode indicar não homogeneidade na nomenclatura da categoria principal do trabalho, designando conceitos diferentes. Como demonstração, apresentamos a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Quantidade de produções que utilizaram os descritores Inovação Pedagógica e Inovação educacional

Inovação Pedagógica					Inovação Educacional				
Ano	Atendeu critério de inclusão	Repetidos entre Título, Resumo e Palavra-chave	Atendeu critério de exclusão	Total	Ano	Atendeu critério de inclusão	Repetidos entre Título, Resumo e Palavra-chave	Atendeu critério de exclusão	Total
2010	7	4	0	3	2010	10	3	2	5
2011	8	3	4	1	2011	4	1	3	0
2012	1	0	1	0	2012	3	0	2	1
2013	15	6	4	5	2013	8	2	2	4
2014	6	2	2	2	2014	3	0	2	1
2015	5	0	2	3	2015	1	0	0	1
2016	13	4	4	5	2016	4	0	4	0
2017	17	4	6	7	2017	13	3	8	2
2018	7	2	1	4	2018	10	3	3	4
2019	26	10	8	8	2019	16	2	11	3
2020	35	13	13	9	2020	20	4	7	9
2021	45	18	20	7	2021	12	2	10	0
Total	183	66	65	52	Total	104	20	54	30

Fonte: Elaborada pela autora com base no Dados Abertos – CAPES (2010 a 2021).

O quantitativo 52 condicionou nossa ponderação, por se tratar de uma expressão absorvida pelo adjetivo pedagógico, que possivelmente alargou a relação da inovação para além da dimensão macro, principalmente no âmbito do sistema educacional, atingindo dimensões mais específicas e próximas dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino aprendizagem, principalmente o professor.

Atentas às orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), sobre a próxima etapa, que se trata da construção da bibliografia sistematizada, foi conduzida também com a devida cautela e rigor, exigindo-nos a leitura atenta das informações que sustentam a

bibliografia anterior, orientada com base no objetivo do Estado do Conhecimento, bem como com estreita relação com o objeto de estudo do pesquisador.

As autoras indicam para a construção da bibliografia sistematizada, a organização dos seguintes dados: “Rótulo”, “Ano”, “Autor”, “Título”, “Nível da produção”, “Objetivos”, “Metodologia” e “Resultados”. Vale o realce de que as autoras supõem que o resumo de cada produção tenha seguido as normas da ABNT, que recomendam alguns desses dados como elementos essenciais para composição dessa parte de todo trabalho acadêmico.

A leitura das referidas informações foi realizada nos 94 trabalhos inventariados na etapa anterior, aplicando o segundo critério de exclusão com objetivo de identificar o que sugerem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) acerca da aderência desses trabalhos com o objetivo proposto nesta pesquisa de revisão. Esse critério de exclusão ficou assim definido: teses e dissertações que não discutem inovação educacional nos espaços de Formação Inicial ou Continuada de Professores.

Este critério designamos como essencial à revisão do Estado do Conhecimento, pois o objetivo da nossa pesquisa é investigar como a categoria Inovação Educacional tem orientado os processos formativos docentes, trata-se, portanto, de pesquisar sobre a categoria nos espaços onde o professor esteja ou esteve em Formação Inicial ou Continuada. Com nossa leitura orientada por esse critério, a bibliografia sistematizada se constituiu por 18 trabalhos, excluídos aqueles não alinhados ao referido objetivo que delimitados, tendo em vista que são investigações sobre o desenvolvimento da prática do professor no espaço escolar, sem estabelecer relação com algum processo formativo na perspectiva da Inovação Educacional. Diferente, revelam-se as pesquisas que investigaram a inovação educacional nas práticas dos professores egressos de cursos de formação alinhados à referida perspectiva, bem como as produções que investigaram as práticas docentes dos que atuam no ensino superior em cursos de formação inicial ou continuada que afetos à pertinência da inovação educacional, trata-se, portanto, de um conjunto de dados, cujas práticas docentes se constituem como ações resultantes e/ou orientadas por meio de processos formativos alinhados à perspectiva da inovação.

Com isso, definimos o *corpus* de análise com 18 produções científicas (13 dissertações e 05 teses), defendidas entre 2010 a 2021, sendo identificadas pelos descritores da seguinte maneira<sup>26</sup>: 12 - “Inovação Pedagógica”, 04 - “Inovação Educacional”, 01 - “Inovação

---

<sup>26</sup> Nesta descrição o total é de 15 trabalhos, pois uma das teses foi identificada através de dois descritores: “Inovação Pedagógica” e “Inovação Educacional”.

Educativa” e 02 -“Inovação Didática”, conforme informações apresentadas no quadro a seguir. Chamamos atenção quanto ao rótulo de identificação dos dados na tabela a seguir, que não segue uma ordem numérica, pois seguimos a identificação construída na planilha da bibliografia anotada, preservando a confiabilidade dos dados devidamente organizados.

Quadro 2 - Síntese das produções sobre Inovação Educacional no campo da Formação de Professores

Nº	Rótulo	Ano	Autor	Orientador	Título	Nível	Programa/ Instituição
01	01	2010	Iremá Pires Araújo Matos	Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza	<i>Inovação educacional e formação de professores: em busca de ruptura paradigmática</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação - UFG
02	12	2011	Olisangele Cristine D. Bonifacio Dantas	Windyz Brazão Ferreira	<i>Em direção a uma didática inovadora e inclusiva : estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto Educar na diversidade</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação - UFPB
03	21	2013	Adriano de Melo Ferreira	Miriam Fábria Alves	<i>A inovação nas políticas educacionais no Brasil : Universidade e formação de professores</i>	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação - UFG
04	24	2013	Amanda Maciel de Quadros	Tânia Beatriz Iwaszko Marques	<i>Práticas Educativas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Rede: Novidades ou Inovações?</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação - UFRGS
05	34	2015	Sonia Elisa Marchi Gonzatti	Maria Inês Corte Vitória	<i>Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio</i>	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação – PUC/RS
06	37	2016	Camila Maria Rodrigues	Jacques Therrien	<i>A formação pedagógica para a docência universitária - impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação - UECE
07	38	2016	Josyane Barros Abreu	Nádia Magalhães da Silva Freitas	<i>Formação docente para a inovação didática: tensões e possibilidades de uma experiência formativa</i>	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - UFPA
08	39	2016	Jailma Silva de Oliveira Carvalho	Betânia Leite Ramalho	<i>O Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) e as práticas inovadoras dos professores do Ensino Médio no RN.</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN
09	56	2018	Sorandra Corrêa de Lima	Roberto Nardi	<i>Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de Física no Ensino de Ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob</i>	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Unesp – Bauru/ SP

					<i>a assessoria de uma Universidade</i>		
10	65	2019	Liane Serra da Rosa	Luiz Fernando Mackedanz	<i>A Formação Continuada como estratégia de inovação pedagógica: uma análise sobre a concepção dos professores de ciências</i>	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde – FURG/RS
11	67	2019	Ricardo Costa Brião	Diana Paula Salomão de Freitas	<i>Inovação pedagógica: processo auto-organizado de formação de professores na escola pública</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Ensino (Universidade Federal do PAMPA)
12	71	2019	Gleize Cristina França de Barros	Marcos Alexandre de Melo Barros	<i>O papel dos estágios supervisionados na construção de práticas ativas e inovadoras entre professores em formação na licenciatura em ciências biológicas da UFPE</i>	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - UFPE
13	79	2020	Priscila Bastos Braga dos Santos	Kátia A. Curado P. C. da Silva	<i>Fundamentos Epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores</i>	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação - UnB
14	82	2020	Silvio Duarte Domingos	Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	<i>As Representações Sociais de Inovação para professores de pedagogia</i>	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estácio de Sá - RJ
15	83	2020	Elisa Christina Ferreira	Marilandi Maria Mascarello Vieira	<i>Perspectivas de inovação na formação docente nos cursos de pedagogia presenciais da região da AMOSC</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Comunitária da Região de Chapecó -SC
16	89	2020	Claudio Martins Gonçalves	Liliane Campos Machado	<i>Formação de professores para educação superior nas engenharias: potencialidades inovadoras</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Profissional) - UnB
17	91	2021	Poliana Maria Farias de Arruda	Thelma Panerai Alves	<i>Concepções sobre inovação pedagógica nos cursos de pedagogia em instituições de ensino superior</i>	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica - UFPE
18	95	2021	Cristiane Elizete Fiorese	Maria Teresa Ceron Trevisol	<i>Docência e Práticas Pedagógicas Inovadoras: compreensões de professores(as) que atuam em cursos de Pedagogia da ACAFE</i>	Dissertação	Programa de pós-graduação em Educação – Universidade do Oeste de Santa Catarina-campus Joaçaba

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

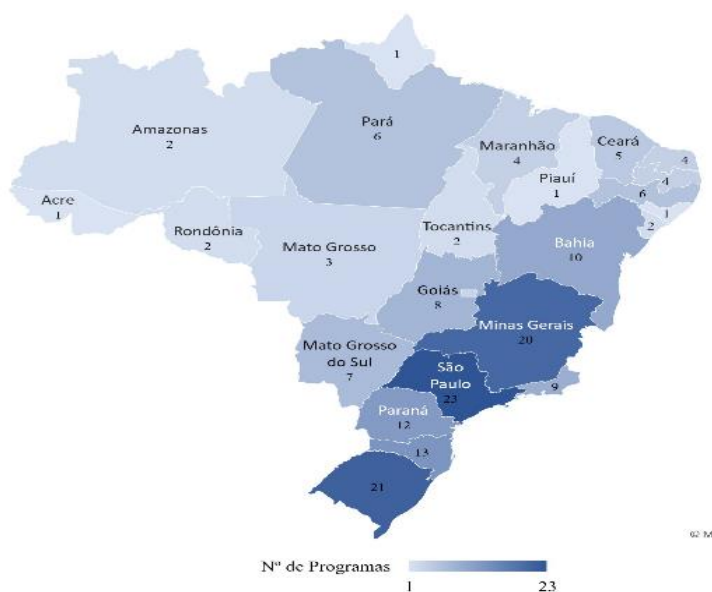


Um dos aspectos centrais apontados por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) acerca do Estado do Conhecimento, é a possibilidade de identificar os condicionantes que caracterizam as produções a partir de um campo social, que à luz de Bourdieu (1983), a concepção de campo científico pode ser desvelada pelas determinações que o constituem, considerando as relações de força, lutas e estratégias, interesses e lucro de um campo social.

Nessa linha de compreensão nos indagamos sobre a posição dos programas de pós-graduação em educação, dos quais as produções selecionadas estão vinculadas, a partir principalmente da distribuição dos programas *stricto sensu* em educação no território nacional. Quais abordagens os referidos trabalhos se alinham? Quais métodos foram utilizados? As pesquisas selecionadas estão vinculadas a quais linhas de investigação? Por que a maioria dos trabalhos se concentram na região Sul do Brasil?

Atualmente, segundo levantamento do sistema GEOCAPES/Plataforma Sucupira, constam registrados 191 programas de pós-graduação em Educação no país. Esta distribuição é ilustrada pelo Mapa 1.

Mapa 1 - Distribuição de programas de pós-graduação em Educação por Estado



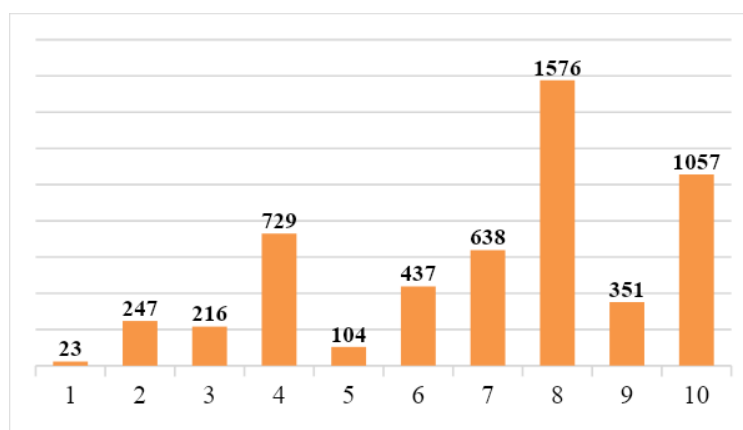
Concentra-se a maior quantidade de programas de pós-graduação em Educação na região Sudeste (71), seguida da região Sul (46), o que corresponde às regiões com maior quantidade<sup>27</sup> de programas *stricto sensu*, sejam de natureza pública ou privada. O mapa também

<sup>27</sup> Segundo dados do GEOCAPES (2021), a região Sudeste registra 1.993 e a região Sul 1.002 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* nas variadas áreas de conhecimento.

informa que a região Norte é a região com a menor quantidade de cursos *stricto sensu* em Educação (16), destacando uma desproporção em relação a quantidade de Estados nortistas.

Também revela discrepâncias, a quantidades de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no âmbito de cada região, o que indica uma noção da desproporção entre regiões acerca da produção do conhecimento produzida (dissertações e teses) no Brasil, conforme dados do Gráfico 7.

Gráfico 7 - Quantidade de Teses e Dissertações em Educação defendidas em 2021 por região brasileira



Fonte: Elaborado pela autora com base no Dados Abertos – CAPES (2017 a 2021)

Vimos o quanto é expressiva a diferença entre regiões Sudeste e Sul em relação a Norte no que se refere ao que foi produzido de teses e dissertações, que juntamente com os números do mapa, ratifica a posição dessas regiões no cenário nacional dos cursos *stricto sensu* no Brasil, viabilizando a ideia de Sul e Sudeste como fortes polos de pesquisas na área da Educação.

No rol dos 18 trabalhos acadêmicos levantados, 6 trabalhos são da região Sul, com características muito próximas no que se refere às estruturas da pesquisa. Trata-se de estudos desenvolvidos por meio da abordagem qualitativa, cuja empiria se constituiu com a participação de professores e alunos de licenciatura, manifestando impressões sobre a prática após vivência em cursos de formação ou durante um processo formativo. Os dados coletados ocorreram por meio de questionários, observação, entrevistas e diário de campo, analisados, na sua maioria pela Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin.

Igualmente a estas características descritas, estão os cinco trabalhos da região Nordeste, dois da Sudeste, um da Norte e um da Centro-Oeste. Esses 15 trabalhos se ocuparam em extrair dos sujeitos investigados aspectos relacionados à prática, identificando possíveis mudanças ou ressignificações, refletidas como ações educativas inovadoras. A busca dessas pesquisas foi

caracterizar como se constituem práticas pedagógicas inovadoras dos professores com formação e os que atuam na formação com perspectiva da inovação educacional.

As demais produções da região Centro-Oeste, duas foram conduzidas pela abordagem do Materialismo Histórico-dialético e uma de natureza qualitativa, que se diferenciam pelo tipo de dado coletado, pois se ocuparam em coletar documentos orientadores e bibliografia sobre a temática da Inovação, problematizada nos trabalhos a partir do questionamento acerca das concepções que envolvem o conceito de inovação no campo da educação.

A diferença entre os dados coletados, apontamos como elemento de inquietação, tendo em vista que o tipo de dado coletado, reflete diferenciadamente nas contribuições das pesquisas, que ao serem confrontadas revelam perspectivas diferenciadas sobre o conceito trabalhado, o que não quer dizer serem critérios avaliativos capazes de indicar o que esteja certo ou errado, mais científica ou menos científica. Nossa reflexão é no sentido da percepção que emerge da empiria, que o escrutínio olhar investigativo caracterizará determinado objeto de investigação como campo social de contradições, e que por isso, ocorre o avanço do conhecimento científico.

Quanto aos programas de pós-graduação a que os 18 trabalhos estão vinculados, 12 deles são de programas específicos da área de educação, 01 na área do Ensino e 05 estão vinculados com à área da Ciências da Natureza e Ciências da Matemática, o que reflete certa relação da temática inovação educacional com as “ciências dura”, como abordagem formativa. Para uma visão de como os referidos programas se constituem, apresentamos ilustração abaixo.

Figura 3 - Bibliografia Sistematizada das produções selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora com uso do aplicativo Canva (2023)

A Figura 3 demonstra que o objeto conceitual Inovação Educacional no campo da Formação de Professores transita em diferentes linhas investigativas: Formação de Professores,

Política Educacional, Ensino de Ciências e de Matemática, Representações sociais, Currículo e Educação na perspectiva tecnológica. Por este trânsito de investigação, inferimos que o conceito investigado na formação docente se ramifica em vários campos temáticos, possivelmente pelo conjunto de significados que comporta e por referenciar uma necessidade imposta pela ordem economicista, mas que a partir da realidade vivenciada, adquire contornos e sentidos, aceitáveis ou não pelos sujeitos que a vivenciam.

A Bibliografia Sistematizada, a partir do olhar territorial das produções, sinaliza concentração da temática investigativa na região Sul do país, possivelmente justificada pelo pioneirismo de um grupo de estudo que inaugurou essa temática na comunidade científica. Na década de 1990 um coletivo de professores desenvolveu uma pesquisa interinstitucional (*Para a revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade*), agregando primeiramente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS e a Universidade Federal de Pelotas - UFPel, que embora outras instituições brasileiras tenham manifestado interesse, estas duas instituições federais, pela proximidade geográfica, puderam responder positivamente ao desafio da pesquisa (Leite *et al.*, 1998).

A partir de 1995, com base na rica experiência da pesquisa em parceria e nas informações geradas na pesquisa anterior, o coletivo foi instigado a pesquisar sobre as amarras que atropelavam a renovação do ensino superior, e assim foi iniciada uma nova pesquisa intitulada *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade*, dessa vez envolvendo também a Universidade de Brasília – UnB e a Universidade de Buenos Aires – UBA. O desenvolvimento da nova pesquisa pelas quatro instituições resultou em várias produções científicas, cuja principal discussão era em torno da Inovação no espaço universitário, buscando respostas sobre como originavam as inovações e qual o fluxo de criação e desenvolvimento (Leite *et al.*, 1998, 1999).

O referido grupo de pesquisa, com as produções publicadas, revela-se como forte referência nas discussões sobre Inovação na área da educação, apresentando uma perspectiva epistemológica, alicerçada na compreensão do esgotamento de padrões científicos, que permitem um novo olhar a ser adotado pelas comunidades científicas como um novo padrão, a ser expandido como “alternativas de entendimentos da prática social e individual e de formas de articulá-las em uma direção emancipatória e socialista” (Leite *et al.*, 1997, p. 87).

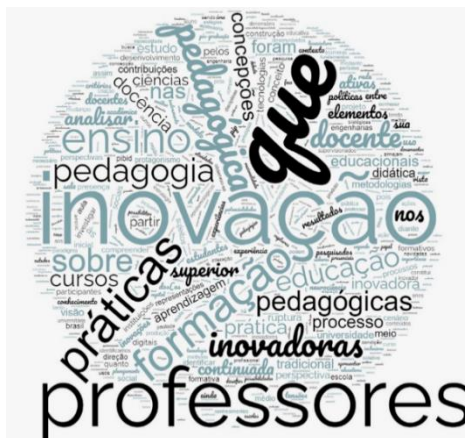
Apresentadas as considerações da Bibliografia Sistematizada, conduzimos a próxima etapa do Estado do Conhecimento que é a elaboração de uma planilha categorizando os estudos, identificada como Bibliografia Categorizada, compreendida por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 67) como “uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e

seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido”. Com este encaminhamento, lemos os trabalhos, conforme sugerido pelas autoras, manifestando nossas impressões sobre as 18 produções selecionadas e organizadas.

Antes de apresentarmos a análise da leitura das referidas produções para compor as unidades de sentido, instigou-nos identificar quais termos aparecem com maior frequência no rol de fragmentos extraídos dos trabalhos acadêmicos, o que se revela uma maneira de constatar se os dados selecionados estão alinhados com o objetivo definido nesta pesquisa de revisão. Tal cuidado nos auxilia a ratificar o segundo critério de exclusão utilizado, enfatizando a eleição das produções que versam sobre a Inovação Educacional no âmbito da Formação de Professores, o que pode ser visualizado pela Figura 4 que evidencia a relação das palavras Inovação, Professores, Formação, Práticas, Educação e Pedagógica.

Utilizamos como critério para construção da nuvem de palavras, os trechos do “Título”, “Objetivo” e “Resultados” de cada produção que compõe o *corpus* dessa investigação, organizados na planilha Bibliografia Sistematizada.

Figura 4 - Nuvem de palavras a partir de trechos das produções acadêmicas selecionadas



Fonte: Elaborada pela autora com uso do aplicativo Canva (2023)

Apontamos como primeiro indício que o termo Inovação Educacional discutido no campo da Formação de Professores, aparece adjetivado, principalmente, pela palavra pedagógica, orientando-nos a refletir sobre quais significados esta palavra pode agregar, no sentido de nortear e conduzir os processos educativos, entre eles o da Formação de Professores. Inovação pedagógica parece imprimir um significado mais próximo às questões dos professores, pois envolve aspectos que direcionam o desenvolvimento laboral do docente. Ademais, aparece com evidência que a temática investigada possui estreita relação com a

prática pedagógica, também revelada como prática inovadora, ratificando o critério de exclusão anteriormente explicado.

Na construção inicial da Bibliografia Categorizada, elegemos para leitura os mesmos trechos anunciados para nuvem de palavras, destacando as unidades de sentido para agregar as publicações analisadas em conjunto ou bloco de acordo com as aproximações temáticas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

As unidades de sentido foram codificadas por cores de realce (Apêndice D), permitindo agrupamentos que indicam categorias. Realizando leitura exploratória do apêndice, à luz do referencial teórico, compreendemos a constituição das seguintes categorias: Mudanças na estratégia ou prática pedagógica; Melhoria da educação; Inovação epistemológica; Ruptura epistemológica, paradigmática ou tradicional; Interação entre profissionais da educação e educandos; Professores eficazes; Cultura da inovação; Qualificação da formação; Concepção de Inovação Pedagógica, Protagonismo discente e Produção do conhecimento.

Observamos evidência na unidade de sentido que se refere à pesquisa como produtora do conhecimento, propiciando através da investigação a construção de contribuições ao campo investigado, o que portanto, revela a Inovação Educacional enquanto possibilidade de produzir conhecimento, traduzindo conexão com as portarias nº 389 e 131 de 2017, que instituíram além do Mestrado, o Doutorado Profissional, enfatizando como objetivo a qualificação de profissionais para o exercício da prática profissional, de modo que avance e transforme esta prática enquanto dinâmica do mercado de trabalho.

Considerando que alguns conceitos se aproximam, com base em conduções epistemológicas e contextuais, delimitamos as categorias respondendo as seguintes perguntas sugeridas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 85): “Sobre o que mais falam essas pesquisas quando tratam dessa temática? Quais abordagens mais frequentes quando se referem a esse assunto? Há uma tendência quando discutem esse tema?”. As respostas nos permitiram considerar três principais categorias sobre a Inovação Educacional no campo da Formação de Professores: *Ruptura epistemológica; Inovação Pedagógica e Mudanças nas práticas de ensino*. Cada categoria agrega um conjunto de teses e dissertações, conforme Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Organização das teses e dissertações por categoria temática

<b>RUPTURA EPISTEMOLÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inovação educacional e formação de professores: em busca de ruptura paradigmática</li> <li>- Práticas Educativas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Rede: Novidades ou Inovações?</li> <li>- Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio</li> <li>- Formação docente para a inovação didática: tensões e possibilidades de uma experiência formativa</li> <li>- O papel dos estágios supervisionados na construção de práticas ativas e inovadoras entre professores em formação na licenciatura em ciências biológicas da UFPE</li> <li>- Docência e práticas pedagógicas inovadoras: compreensões de professores (as) que atuam em cursos de Pedagogia da ACAFE</li> </ul>
<b>INOVAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação pedagógica para a docência universitária - impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE.</li> <li>- A Formação Continuada como estratégia de inovação pedagógica: uma análise sobre a concepção dos professores de ciências</li> <li>- Inovação pedagógica: processo auto-organizado de formação de professores na escola pública.</li> <li>- Fundamentos Epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores.</li> <li>- As Representações Sociais de Inovação para professores de pedagogia</li> <li>- Perspectivas de inovação na formação docente nos cursos de pedagogia presenciais da região da AMOSC.</li> <li>- Formação de professores para educação superior nas engenharias: potencialidades inovadoras</li> <li>- Concepções sobre Inovação Pedagógica nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior</li> </ul>
<b>MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto Educar na diversidade.</li> <li>- A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores.</li> <li>- O Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) e as práticas inovadoras dos professores do Ensino Médio no RN.</li> <li>- Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de Física no Ensino de Ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma Universidade.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Sustentamos a categoria *Ruptura Epistemológica* nas posições teóricas de Leite *et al.* (1998), Cunha (2001), Braga, Genro e Leite (1997) e Lucarelli (2003), com a manifestação precípua de que o movimento da inovação na área da educação se alinha à perspectiva de romper com as construções de conhecimento dominantes, cujos alicerces se movem na direção única de pensamento hegemônico, impossibilitando que outros caminhos epistemológicos possam ocupar espaço nas comunidades científicas.

Alinhando-se a essa contribuição a produção de Matos (2010) indica que a concepção de Inovação é uma questão complexa e desafiadora, impelida pela perspectiva de ruptura epistemológica, o que indica a possibilidade de construção de novos caminhos na educação. A autora aponta haver necessidade de se pensar uma cultura de Inovação, o que exige repensar a Inovação Educacional a partir de uma perspectiva epistemológica, cimentada no diálogo entre instituições educacionais e a pesquisa como produção do conhecimento.

Com esse sentido, Abreu (2016) dissertou sobre a Inovação no sentido da integração de conhecimentos, valorizando o pensamento complexo e a religação de saberes, cabendo assim a possibilidade de romper com entraves enraizados que dificultam mudanças no pensar e no fazer docente. A esta compreensão, Cunha (2009, p. 225) considera como paradigma emergente, que se “aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza”

Nas dissertações de Quadros (2013), Barros (2019) e Fiorese (2021) a ruptura de paradigma é a principal referência teórica no tocante à inovação, cuja ação está na mudança

intencional, bem planejada, deliberada, criativa, crítica e conscientemente assumida na criação de situações de aprendizagem diferenciadas e novas para melhorar a prática educativa no contexto escolar, o que sem esse direcionamento esvazia o uso de recursos didáticos-pedagógicos ditos inovadores. É o que Leite *et al.* (1998) entendem como intervenção em uma realidade educacional inerte, permitindo que interesses de mudança possam emergir.

Gonzatti (2015) se alinha à questão da Inovação enquanto ruptura, entendendo que deve assentar-se em uma perspectiva teórico-epistemológica capaz de romper com os modelos formativos dominantes. Nesse sentido a autora evidenciou como possibilidade, qualificar a formação inicial de professores na perspectiva da Inovação educativa por se tratar de um espaço de contrastes, perspectivas, crenças e concepções sobre a docência e por isso se revela como um movimento alicerçado na visão interdisciplinar enquanto elemento pedagógico de rompimento. E nesses espaços, segundo Cunha (2006), caracterizados pelas ações humanas, a contradição se estabelece, permitindo aos sujeitos envolvidos a postura de resistência em se tornarem apenas objeto da ação desenvolvida, ainda que se identifique a presença de processos regulatórios.

No sentido de firmar essa postura, a Inovação adquire traços e compreensões que possibilitam pensar a formação docente como espaço de rompimento com a racionalidade instrumental dominante, o que Rodrigues (2016) aponta como Inovação Pedagógica, ao tratar a inovação como ruptura sustentada na perspectiva da formação pedagógica docente em um processo de ressignificação a partir de experiências formativas, sustentando a posição de que a inovação pedagógica se revela como aperfeiçoamento da formação, guiada por uma racionalidade dialógica que qualifica o fazer pedagógico docente. A Inovação Pedagógica “mobiliza o educador a romper com padrões, provocando ruptura paradigmática” (Rosa, 2019, p. 94).

Essa perspectiva é apontada por Rosa (2019), Ferreira (2020), Gonçalves (2020) e Arruda (2021) como caminhos no sentido de materializar diferentes formas e alternativas de saberes e experiências que guiem à possibilidade de fundir objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, reconhecendo a posição protagonista do aluno, mediada pela ação emancipatória do professor. Afetos a essa compreensão que Messina (2001) corrobora com a ideia de que a Inovação pode ser um espaço de reconversão da lógica dominante, permitindo ao professor assumir outras formas de postura pedagógica, colocando suas ações a serviço da revolução social (Saviani, 1995).

Essa temática é assim investigada nas produções de Brião (2019) e Barros (2019), que demonstram a Inovação Pedagógica como adjetivações na perspectiva de melhorar o processo



formativo, ponderando que a ausência dessa perspectiva de inovação, reflete como fragilidade, desestabilizando o desenvolvimento de ações transformadoras com foco na aprendizagem.

Domingos (2020) e Ferreira (2020), utilizando como dados para suas investigações cursos de pedagogia, entrevistaram professores, coordenadores e estudantes envolvidos nesse curso formativo, revelando que as concepções sobre inovação pedagógica se assentam nas representações sociais de “atualização pedagógica”, “transformação pedagógica”, “mudança pedagógica”, “melhoria pedagógica” e “metodologias ativas”, e se ancoram nos elementos “aluno” e “pedagogia tradicional” versus “pedagogia nova”. Os autores nos concedem sinais do que já mencionamos anteriormente, de que inovação no campo formativo docente, possui como aderência o adjetivo “pedagógica”, o que para Ferreira (2020), designa como algo significativo e positivo e por isso se apresenta como instrumento de superação de barreiras e desafios, considerando o estudante como protagonista no processo de ruptura epistemológica. Nos resultados expostos pela autora a inovação pedagógica emancipatória aparece como direcionamento de concepção de um curso de pedagogia,

Nesta linha epistemológica, Xavier, Azevedo e Carrasco (2019) sustentam a Inovação Pedagógica como postura de mudança alicerçada na flexibilidade, interdisciplinaridade, reflexão, intervenção e ressignificação das práticas, o que pressupõe pensar os processos formativos por meio desses aspectos, possíveis de serem trabalhados como elementos curriculares, sem desconsiderar a maneira como o próprio docente enxerga sua prática.

Dessa maneira, identificamos a mudança na prática docente como também expressiva categoria nos trabalhos analisados, tendo em vista a importância da prática como objeto de investigação acerca da inovação no campo da Formação de Professores. Por esse viés a mudança na prática de ensino emerge como categoria relacionada à Inovação Educacional, que Dantas (2011), Carvalho (2016) e Lima (2018) consideram práticas pedagógicas inovadoras como as que encorajam a interação do (a) educando (a) nas atividades realizadas em classe, a aplicação do planejamento e a organização do trabalho pedagógico coletivo e colaborativo, sem desconsiderar as propícias e adequadas condições de trabalho. Para tanto, a aproximação universidade/escola, caracteriza-se como elemento inovador na formação continuada, na qual professores encontram maior motivação na atividade de ensino em si (prática), concedendo importância às formações continuadas em escolas e assim, designando o conceito de Inovação a um processo em si e não um produto (Lima, 2018).

Sustenta esse pensamento a contribuição de Harres *et al.* (2018) ao considerarem que as práticas inovadoras valorizam situações reais de ensino, bem como o protagonismo discente e o incentivo a questionamentos e criação de situações de investigação. Contribui também com

o entendimento de práticas inovadoras, o que Nascimento, Silva e Silva (2023) dizem sobre a associação entre ensino e pesquisa como aspecto orientador para se investigar espaços de formação docente cunhados pela Inovação.

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 como espaço de Formação Continuada (Lima; Ferreira; Villarta-Neder, 2019).

Vimos dessa maneira, que as categorias identificadas a partir do *corpus* desse Estado do Conhecimento, exige movimentos de análise a partir das condições objetivas onde se realizam, tendo em vista o que apontam Ferreira (2013) e Braga dos Santos (2020), no sentido de que a concepção de Inovação no âmbito da educação e da Formação de Professores, trata-se de um fenômeno vinculado aos interesses privados do capital por meio, sobretudo, dos organismos internacionais, designando a inovação como instrumento de reestruturação social do modelo de acumulação flexível, identificado pelos autores, por meio do suporte analítico do Materialismo Histórico-Dialético.

Entendendo a Inovação Educacional a partir dessa posição de análise, compreendemos como um fenômeno que exige ser analisado pelas categorias inerentes ao modelo econômico vigente, o que no trabalho de Braga dos Santos (2020) apresenta limitações, pois observamos ausência em apontar mediações e contradições do fenômeno estudado a partir dos atores sociais que vivenciam a experiência da inovação nos processos formativos. Importa ouvi-los acerca da formação vivenciada, tendo em vista que as diretrizes construídas sofrem as devidas mediações nos espaços formativos, principalmente se este forem o escolar ou a universidade.

Mais próximo ao objetivo da nossa pesquisa, indicamos a **Bibliografia Propositiva**, apoiada principalmente no trabalho de Braga dos Santos (2020), que nos concede a possibilidade de problematizar a perspectiva epistemológica e política afirmada nos resultados da sua dissertação, salientando nossa investigação acerca da maneira que essa perspectiva orienta o processo formativo docente na vivência concreta, impulsionando-nos a analisar as mediações e contradições que envolvem o fenômeno, permitindo-nos, inclusive, considerar ou não, conforme a autora, a perspectiva da práxis como fundamentação teórica-epistemológica capaz de realizar a ruptura paradigmática do modelo capitalista. Ademais, Ferreira (2013) indica como lacuna na sua tese de que o reforço da cultura tecnocientífica inovadora e empreendedora demanda mais investigações nos processos formativos docentes.

Nesse sentido, ancorar análises a partir de mediações e contradições é a possibilidade de compreender o fenômeno inovação educacional, aceito e usado como discurso nas diversas instâncias educativas e no campo da formação docente, 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).

Assim, indicamos como possibilidade de proposta a contribuição de que nos cursos de formação continuada docente, sobretudo nos de pós-graduação profissional *stricto sensu*, o fenômeno Inovação Educacional seja alicerçado a partir da concepção de Formação de Professores crítico-emancipadora, sustentada pela epistemologia da práxis (Silva, 2018), que se assenta, sobretudo no trabalho como objeto de mediação homem-natureza.

Inferimos assim, que o processo formativo do professor, ao ser alicerçado pela perspectiva da Inovação, possibilita a este sujeito a condição de pensar a sua prática a partir de ações que levem a reflexão sobre o fazer docente na sua condição concreta, buscando conscientemente romper com orientações do paradigma dominante, que não se revela apenas pelo fazer diferente, mas a proporção da emancipação crítica enquanto fio condutor do processo.

Nesse viés epistemológico é possível compreender que os produtos gerados pelas dissertações nos Mestrados Profissionais em Ensino, possam ser considerados como resultados da construção de conhecimento, “capaz de alimentar um processo de reflexão inserida num determinado contexto” (Silva, 2018, p. 22), o que contribui sobremaneira ao desenvolvimento profissional do professor. Tratar-se-á de uma intervenção na realidade objetiva, cuja intenção seja conduzir o processo de ensino aprendizagem à perspectiva da emancipação humana, conforme sentido abordado por Tonet (2014), acerca das atividades educativas emancipadoras, que conectadas com objetivos definidos e com a clareza sobre a forma particular da sociabilidade capitalista, pode favorecer os interesses da classe dominada, cimentados no caráter revolucionário do conhecimento, permitindo compreender o conjunto do processo histórico necessário para que a classe trabalhadora (no caso os professores) possa se enxergar como sujeitos capazes de transformar o mundo (Tonet, 2014).

Por atividades educativas de caráter emancipador, Tonet (2014, p. 18) entende “como todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje”. Nesse intento é possível pensar em espaços de formação docente cimentados pela perspectiva da emancipação no sentido de uma condição possível, ou seja, formação docente como espaço de possibilidade.

Para Tonet (2014) todo educador de qualquer área de conhecimento é capaz de desenvolver atividades do tipo emancipadora, desde que tenha uma noção clara da concepção de mundo alinhada a esse caráter emancipador,

que parte de determinados fundamentos filosóficos, abstraídos do processo real e não meramente produzidos pela subjetividade, e que, com base nestes fundamentos, permite abordar qualquer fenômeno social, sempre aberto à busca de sua específica concretude (Tonet, 2014, p. 22)

Apoiado nessa perspectiva, Tonet (2014) observa que a educação, área de conhecimento sempre posta a serviço da reprodução, cujo objetivo formativo está voltado para o interesse do capital, pode se revelar também como possibilidade formativa para a cidadania e democracia, a ser realizada, por exemplo, pela “formação cultural ampla, amparada pelo domínio criativo das mais diferentes formas do saber humanista” (Dalbosco, 2015, p. 125).

Por esses posicionamentos teóricos, enxergamos envergadura no termo Inovação Didático-Epistemológica<sup>28</sup>, que indica possibilidades de albergar as perspectivas teóricas condizentes para o enfrentamento das concepções de inovação que buscam a alienação como instrumento ideológico de reforço da hegemonia capitalista. Salientamos que essa manifestação propositiva, ainda passará pelo escrutínio de outros dados empíricos apresentados nas seções 6 e 7 que julgamos pertinentes para sustentação desta contribuição.

---

<sup>28</sup> Com certa proximidade Matos (2010) mencionou em sua dissertação o termo Inovação Epistemológica.

## **5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

O processo de construção de uma pesquisa científica se caracteriza pelo ato de contribuir com o avanço do conhecimento em um determinado tema teórico, o que exige densos movimentos de natureza teórica-epistemológica e metodológica, imprescindíveis no caminhar de um trabalho científico. Tratando esta seção do aspecto teórico-metodológico onde se apoiou esta pesquisa, ocupamo-nos em apresentar o caminho percorrido, apontando as justificativas das escolhas que fizemos.

Importa tais esclarecimentos, pela pertinência anunciada por André (2001), no que se refere aos critérios gerais que regem as pesquisas científicas, ressaltando que a escolha metodológica adotada pelo pesquisador necessita revelar coerência com as questões formuladas e os objetivos definidos na investigação. Na condução do mesmo raciocínio, Severino (2012) diz que as referências epistemológicas tendem a não expressar tamanha fecundidade na realização de uma abordagem significativa dos objetos, se não dispor de condizentes mediações técnico-metodológicas, que se constituem pelo conjunto de instrumentos adequados para a exploração dos dados, mediante procedimentos operacionais.

Assim, compreendemos esta seção como espaço para referendar a importância do percurso teórico-metodológico desta pesquisa, esclarecendo as escolhas que julgamos coerentes ao encaminhamento da investigação, considerando o subsídio teórico-metodológico como suporte do entrelaçamento do lógico com o real, gerando uma significação (Severino, 2012).

Nas seguintes subseções discorreremos sobre o método e abordagem adotados, em seguida sobre contexto e os sujeitos investigados, geradores dos dados coletados e analisados para constituir o subsídio teórico capaz de sustentar a contribuição teórica deste trabalho doutoral.

### **5.1 O método e a abordagem de pesquisa**

O enfoque dialético é o método de investigação utilizado nesta pesquisa, que revela-se sobretudo, por se caracterizar como elemento orientador ao pensarmos e nos relacionarmos com o objeto de investigação, concedendo-nos o olhar curioso e reflexivo ao processo de compreensão do fenômeno, e por isso entendendo a dialética como um “atributo da realidade e não do pensamento” (Frigotto, 2010b, p. 87).

O entendimento de Frigotto (2010b) nos posiciona na necessidade de entender determinado objeto a partir do movimento cognitivo que exige o esforço de pensar para além

da aparência posta, o que para Kosik (1976) trata-se da distinção entre representação e conceito da coisa em si, o que para o autor demanda importância, tendo em vista que o complexo dos fenômenos é povoado por uma atmosfera de regularidade, mediatismo e evidência, cuja penetração na consciência dos indivíduos, obstaculiza a emergência da essência do fenômeno, sendo esta manifestação precisamente a atividade deste fenômeno (Kosik, 1976).

No escrutínio desta atividade o conhecimento é capaz de se realizar por meio da separação do fenômeno e essência, e com isso distinguir o que é secundário do essencial (Kosik, 1976), que para Frigotto (2010b), trata-se de uma orientação epistemológica sem a qual não é possível construir conhecimento científico, tendo em vista a historicidade do objeto investigativo, e com isso seu caráter relativo, parcial e provisório.

Para Gadotti (2012), essa perspectiva se refere ao movimento de objetos e fenômenos, que pela lógica dialética, decorre dos elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada, captando a ligação, a unidade e aquilo que engendra os contraditórios, cuja oposição, faz com que se choquem, quebrem realizando um processo de superação.

Esta perspectiva metodológica, segundo Frigotto (2010b), confere à pesquisa a possibilidade de compreender o objeto de pesquisa pelo seu caráter histórico e assim não incorrer no levantamento de categorias abstratas, tornando-as como camisas de força. Para o autor, no processo de conhecimento dialético, as categorias fornecidas pela teoria, necessitam ser revisitadas, e com isso serem reconstituídas, pois a totalidade, as contradições e as mediações não são sempre as mesmas, o que ao contrário não revelam historicidade (Frigotto, 2010b).

Afeto a esta compreensão, Konder (2008, p. 38) argumenta que a dialética é uma “maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana – negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas”. Apoiamo-nos, portanto, em um método que orienta reconhecer cada momento histórico do objeto, a partir de determinações que implicam mudanças e contornos diferenciados.

Alinhada ao enfoque dialético, a abordagem qualitativa conduziu a investigação desta pesquisa, que segundo Flick (2009), visa entender, descrever e às vezes explicar os fenômenos sociais, de maneira a analisar experiências de indivíduos ou grupos a partir de suas práticas. O autor considera que na pesquisa qualitativa os objetos de estudo “não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro dos seus contextos cotidianos” (Flick, 2009, p. 24).

Por essa interpretação que Flick (2009) menciona que um dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa é a complexidade dos fenômenos que não são possíveis de se serem explicados de maneira isolada, não se trata, portanto, de pesquisas planejadas com base na relação de causa e efeito, e sim de pesquisas que buscam descobrir o novo a partir do desenvolvimento de teorias empiricamente fundamentadas.

Minayo (2010) nos posiciona entendendo que essa abordagem trabalha com os fenômenos sociais como parte da realidade social, “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2010, p. 21).

Nesse sentido Chizzotti (2003) declara que a pesquisa adjetivada pelo termo qualitativa traduz partilha com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para a partir desse convívio possibilitar a extração de significados, revelados com base na atenção sensível das interações sociais, cuja interpretação descrita e analisada se traduz em um texto científico coerentemente escrito.

Bogdan e Biklen (1994) manifestam que na investigação qualitativa os objetivos são definidos para investigar os fenômenos na sua complexidade e no seu contexto natural, privilegiando, essencialmente, a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse sentido os autores ressaltam como característica dessa abordagem o caráter da profundidade, que permitirá compreender com bastante detalhe, o que os sujeitos envolvidos na pesquisa pensam e como desenvolvem seus quadros de referência.

Nesse sentido, a proximidade com os professores da educação básica que cursaram os Mestrados Profissionais em Ensino ofertados na UFPA, adquiri centralidade para nós, pois intencionamos aceder às representações, significados, valores e atitudes construídos por esses indivíduos durante o processo formativo nos referidos cursos.

## **5.2 O contexto da pesquisa e os sujeitos investigados**

Esta investigação foi desenvolvida na Universidade Federal do Pará - UFPA, tendo em vista que esta instituição oferta Mestrados Profissionais em Ensino vinculados ao PROEB, objeto de pesquisa deste trabalho. Ademais, a pesquisadora é servidora Técnica em Assuntos Educacionais da instituição desde o ano de 2011, o que revela importância no sentido do comprometimento laboral da servidora com a instituição. Como a pesquisa é conduzida pelo objetivo de analisar quais perspectivas de Inovação Educacional se apresentam no processo

formativo desses tipos de programa *stricto sensu*, destaca-se que a escolha dos sujeitos foi construída à luz da base teórica do objeto de estudo.

Com esse direcionamento a UFPA, constituiu-se enquanto campo empírico da pesquisa permitindo a aproximação com os dados necessários que deveriam ser coletados, o que para Minayo (2010) é a possibilidade do pesquisador se aproximar da realidade, direcionada pela pergunta problema de pesquisa, bem como estabelecer a interação com os sujeitos da realidade pesquisada, construindo dessa maneira o conhecimento empírico que é muito importante para quem desenvolve pesquisa social.

Minayo (2010) também pondera, que o acesso ao campo é um momento muito frutuoso, pois permite ao pesquisador confrontar a base teórica da pesquisa e as suposições levantadas com a realidade empírica investigada. É a possibilidade do investigador acessar o recorte espacial empírico do objeto de investigação, que se apresenta como porta de entrada para o novo, sem se apresentar claramente, mas que emerge como contraponto dialético (Minayo, 2010).

Para Alves (1991) o trabalho de campo se revela como condição de forte pertinência em uma pesquisa qualitativa, pois permite a imersão do pesquisador no contexto, que interagindo com os participantes busca apreender o significado por eles atribuídos dos fenômenos estudados.

A Universidade Federal do Pará – UFPA evidencia-se no cenário da educação universitária como a maior universidade pública da região Norte brasileira, colocando-a como referência no rol do ensino, pesquisa e extensão que alicerçam a dinâmica da educação superior universitária. É uma instituição com 66 anos de existência, que segundo o Relatório de Gestão de 2022, oferta atualmente 157 cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos), com 39.728 discentes matriculados e 102 programas de pós-graduação *stricto sensu* com o registro discente de 8.698 matrículas.

Na região da Amazônia Brasileira a instituição apresenta forte contribuição com o desenvolvimento de pesquisas para esta região, indicando a importância social da instituição em um território que se revela foco “aos olhos do mundo”. A Amazônia está em evidência, o mundo se volta a ela e a UFPA pela sua localização e responsabilidade social se coloca como instituição de preponderância. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFPA (2022) as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, sobretudo a partir dos produtos e demandas regionais, colaboram com demandas urgentes e necessárias ao desenvolvimento sustentável do Pará e do Brasil.



Nesse contexto, a UFPA apresenta esforços e ações alinhadas às lógicas vigentes, revelando sincronia com orientações de ordem econômica e social, o que a põe em uma condição de espaço público gerenciado por ações articuladas com os mais variados setores da sociedade civil. A instituição se apresenta a sociedade por meio do discurso textual da sua missão e visão, que de acordo com o PDI/UFPA (2022), trata-se do esclarecimento sobre a razão de ser e existência da instituição, bem como a revelação da sua função social, que assim se expressa: “Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável” (PDI/UFPA, 2022, p. 31)

Evidencia-se na missão da instituição o compromisso social, bem como a necessidade de atendimento às várias demandas sociais, e uma delas certamente se configura na formação de profissionais, dentre os quais, os da área da educação. Esta formação caracterizada pela natureza inicial ou continuada, alimenta números expressivos na instituição, como a oferta das licenciaturas e cursos de pós-graduação voltados, sobretudo, aos professores da educação básica.

De acordo com o Relatório de Gestão 2022 a UFPA oferta 74 licenciaturas (68 presencial e 6 Educação à Distância) distribuídas em 12 *campi*. No último Censo da Educação Superior, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, ano 2021, a quantidade de discentes matriculados neste grau acadêmico foi de 15.524, quantitativo expressivo de sujeitos em formação inicial com objetivo de atuação nas áreas de conhecimento trabalhadas na educação básica.

O mesmo Censo revela que o número de concluintes foi de 1.660 licenciados, aptos a cursarem uma pós-graduação, que se apresenta como um dos espaços de Formação Continuada aos egressos de licenciatura, pondo-se em evidência os Mestrados Profissionais em Ensino, dentre eles os de vínculo com o PROEB, que são prioritariamente ofertados aos professores que atuam ou irão atuar na Educação Básica. Nessa modalidade de mestrado, foram matriculados na UFPA no ano de 2021<sup>29</sup>, 382 discentes em 9 programas de pós-graduação desta natureza, sendo 3 deles não vinculados ao PROEB, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Matrículas nos Mestrados Profissionais em Ensino da UFPA no ano de 2021  
(Continua)

PROGRAMA	Nº DE MATRÍCULAS
PROFMAT	72
PROFIS	65
PROFLETRAS	27
PROFHISTÓRIA	42
PROFARTES	20

<sup>29</sup> Levantamento realizado no GEOCAPES (2021)

Tabela 5 - Matrículas nos Mestrados Profissionais em Ensino da UFPA no ano de 2021  
(Conclusão)

PROGRAMA	Nº DE MATRÍCULAS
PROFBIO	25
PROFCIAMB	31
Docência em Educação em Ciências e Matemática	60
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior	40
Total	382

Fonte: Elaborada pela autora com base no sistema GEOCAPES (2021)

Vimos a partir dos dados o descompasso entre a quantidade de concluintes nas licenciaturas e os ingressantes nos Mestrados Profissionais em Ensino, o que supõe essa formação acadêmica-formativa como espaço com oferta restrita e muita seletiva aos profissionais envolvidos com a docência, e por isso sendo compreendido por muitos docentes da educação básica como inacessível. Essa realidade causa uma fragilidade social, pois a Formação Continuada mais do que importante ao desenvolvimento e qualidade da educação nacional, estadual e municipal, revela-se imperiosa e necessária aos profissionais docentes que enxergam a importância para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como para suas condições de vida.

Ancorando-se nesse cenário que optamos por 4 cursos de Mestrado Profissional em Ensino - PROEB ofertados pela UFPA, julgando pertinente que os sujeitos investigados fossem os egressos desses cursos, cuja perspectiva da escolha tratou-se da vivência formativa dos egressos nesses cursos de formação continuada *stricto sensu*. Entendemos que os egressos por já terem concluído o processo formativo, possuem uma consistente vivência nos cursos, pois transitaram por todos os componentes curriculares, bem como a construção do trabalho final do curso, o que permite a esses sujeitos a construção de uma representação de uma realidade formativa.

Com a intenção de analisar a perspectiva da Inovação Educacional nos Mestrados Profissionais em Ensino-PROEB na UFPA, coube o entendimento de que os egressos são os sujeitos capazes de nos conceder os elementos discursivos que pudessem desvelar as orientações formativas que desenham essa modalidade de curso, e com isso indicar as relações que esses cursos possuem com os movimentos orientadores da Educação Superior e sobretudo da pós-graduação brasileira.

Ademais a pertinência em entrevistar os egressos repousa no entendimento de que esses possam, como fonte de informação, conceder ou ao menos indicar, a contribuição dos cursos investigados na formação desses sujeitos, que por serem profissionais que já atuam no espaço escolar, conseguem manifestar a influência da formação na sua prática docente. Vimos nesses sujeitos, a possibilidade de estreitamento da relação teoria e prática, pois o público-alvo dos

Mestrados Profissionais em Ensino-PROEB são os professores que estão em plena atuação na Educação Básica.

Esta é uma característica dos nossos entrevistados, os 14 sujeitos participantes das entrevistas, são professores em exercício na Educação Básica, com vínculo empregatício no serviço público e privado, cujo contrato de trabalho é do tipo efetivo/concursado, com exceção de apenas um professor (egresso do PROFIS) que informou contrato temporário em uma rede pública municipal.

Dos 14 entrevistados, 3 são mulheres e 11 homens, todos trabalhando em no mínimo dois turnos de aula. 9 deles atuam na esfera administrativa estadual (8 na rede estadual do Pará e 1 na rede estadual do Amazonas), 3 atuam na esfera federal e 1 atua na esfera municipal (Joinville – SC). No Quadro 4 apresentamos o perfil de cada professor, considerando a trajetória temporal na Educação Básica e o tempo de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino – PROEB/UFPA.

Quadro 4 - Informações temporais sobre a trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados

<b>Professor entrevistado<sup>30</sup></b>	<b>Tempo de graduado na licenciatura</b>	<b>Tempo que atua na educação básica</b>	<b>Tempo de conclusão do MP em Ensino</b>
Raimundo	8 anos	8 anos	5 anos
Alan	13 anos	12 anos	3 anos
Elisa	33 anos	39 anos	8 anos
Denison	17 anos	19 anos	1 ano
Jonas	19 anos	19 anos	5 anos
João	13 anos	13 anos	4 anos
Homero	18 anos	20 anos	4 anos
Jacques	15 anos	13 anos	5 anos
Olivar	18 anos	10 anos	7 anos
Suzi	13 anos	13 anos	2 anos
Alonso	10 anos	10 anos	5 anos
Otávio	18 anos	29 anos	9 anos
Anne	19 anos	15 anos	8 anos
José	15 anos	12 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os dados do Quadro 4 nos apresentam tempo de trajetórias profissionais bem expressivas, o que indica considerável experiência escolar dos professores na Educação Básica, influenciando sobremaneira nas suas representações docentes e, por conseguinte nas suas compreensões sobre a perspectiva da Formação Continuada.

<sup>30</sup> Conforme orientações éticas, os nomes dos entrevistados são fictícios.

Visualizamos também que a experiência dos professores na Educação Básica segue quase que o mesmo tempo da conclusão da graduação, referenciando o tempo que os entrevistados levaram até o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, decorrido depois de uma média de 9 anos de conclusão do curso de licenciatura.

Outras informações concernentes ao perfil dos professores, que consideramos interessante mencionar, embora não estivessem em forma de pergunta no roteiro de entrevista, mas que no decorrer do diálogo foram sendo apresentadas e pode revelar algum sentido, listamos a seguir:

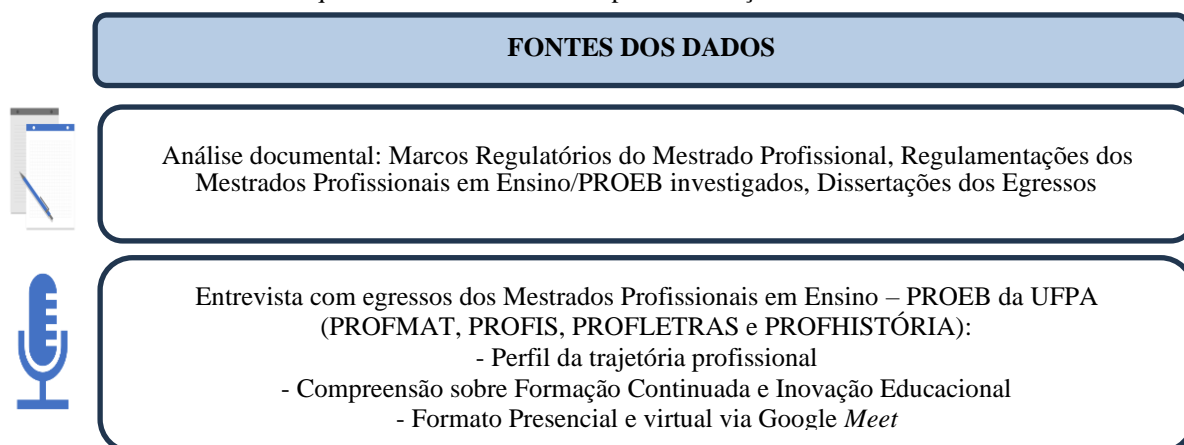
- ✓ Atuação de dois professores em escolas de localização rural;
- ✓ 8 professores atuam apenas no Ensino Médio, 3 atuam no Ensino Médio e Ensino Fundamental e 3 atuam apenas no Ensino Fundamental;
- ✓ 3 professores atuam em Projetos de Residência Pedagógica;
- ✓ Apenas 1 professor atua exclusivamente no Ensino Médio Profissionalizante;

Na próxima subseção apresentamos como esses dados foram construídos.

### 5.3 Dados da pesquisa: instrumentos e procedimentos

Ancorando-se no objetivo desta tese que busca o escrutínio da perspectiva da Inovação Educacional no Mestrado Profissional em Ensino-PROEB na UFPA, dedicamos a construção dos dados analíticos a partir da combinação da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, ilustradas no Esquema 2.

Esquema 2 - Fontes utilizadas para construção dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A análise documental corresponde ao aparato regulamentador do Mestrado Profissional no âmbito geral e o de natureza Ensino/PROEB pela sua especificidade voltada aos professores da Educação Básica. Também optamos como dado documental as dissertações e produto educacional construído por cada egresso desses cursos, tendo em vista representar a culminância de um processo formativo, que é orientado pelo objetivo de servir ao docente um instrumento didático-pedagógico que o auxilie na condução das suas aulas de um determinado conteúdo curricular.

Julgamos importante a técnica de análise documental como coleta de dados por ser compreendida no sentido de complementar os demais dados gerados pela entrevista, por isso as fontes documentais escritas que regulamentam o Mestrado Profissional e o Mestrado Profissional em Ensino-PROEB, bem como o documento de culminância da formação do aluno-professor. A relevância dessa escolha, apoiamos-nos nas posições de Ludke e André (2020), que apontam ser uma fonte de informação significativa, pois os documentos representam uma fonte natural de informação, que surgem em um determinado contexto, fornecendo informações sobre ele mesmo. Ademais, as autoras observam a importância dessa técnica no sentido de complementar as informações coletadas por meio das outras técnicas.

A entrevista é a outra técnica que elegemos adequada ao alcance do objetivo desta investigação. Analisar a perspectiva da Inovação Educacional apenas nos documentos que norteiam os cursos formativos investigados, nos faltava a possibilidade de compreender os processos de mediação norteadores do processo formativo desses cursos, cujo público-alvo são os professores atuantes na Educação Básica. Entrevista-los, importou também no sentido de captar como os sujeitos participantes dessa formação *stricto sensu*, apreenderam e compreenderam a perspectiva da Inovação Educacional enquanto elemento formativo do Mestrado Profissional em Ensino-PROEB/UFPA.

Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista como instrumento a ser utilizado para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Neste sentido, a importância de entrevistar professores que cursaram a referida modalidade de mestrado, que ouvi-los permitiu analisar as experiências vividas e as contribuições formativas do curso ao processo de transformação das suas práticas docentes, das identidades profissionais e da postura investigativa que cada sujeito formado passou a ter no desenvolvimento da sua prática docente (Losano; Fiorentini, 2018b; Avanzi; Strieder; Machado, 2021).

A importância dessa forma de coletar dados se caracteriza pelo diálogo a ser estabelecido com os sujeitos da pesquisa, permitindo obter dados subjetivos como atitudes, valores, ideias, maneiras de atuar e pensar, opiniões, projeções para o futuro, obtidos a partir da valiosa contribuição dos envolvidos (Minayo, 2010). Para esse diálogo aderimos ao que Ludke e André (2020) pontuam, de que a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada sobre os mais variados tópicos e com qualquer perfil de informante. No caso da área da educação, as autoras sugerem a entrevista sendo conduzida por esquemas livres e menos estruturados, tornando-o o diálogo mais flexível e autêntico (Ludke; André, 2020).

Neste sentido que a opção pela entrevista semiestruturada foi considerada, pois esse tipo de entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146). Pelo fenômeno investigado buscamos priorizar esta espontaneidade nos professores, sem incorrer no ato de respostas associadas a conceitos estabelecidos e definidos a partir de determinações conjunturais.

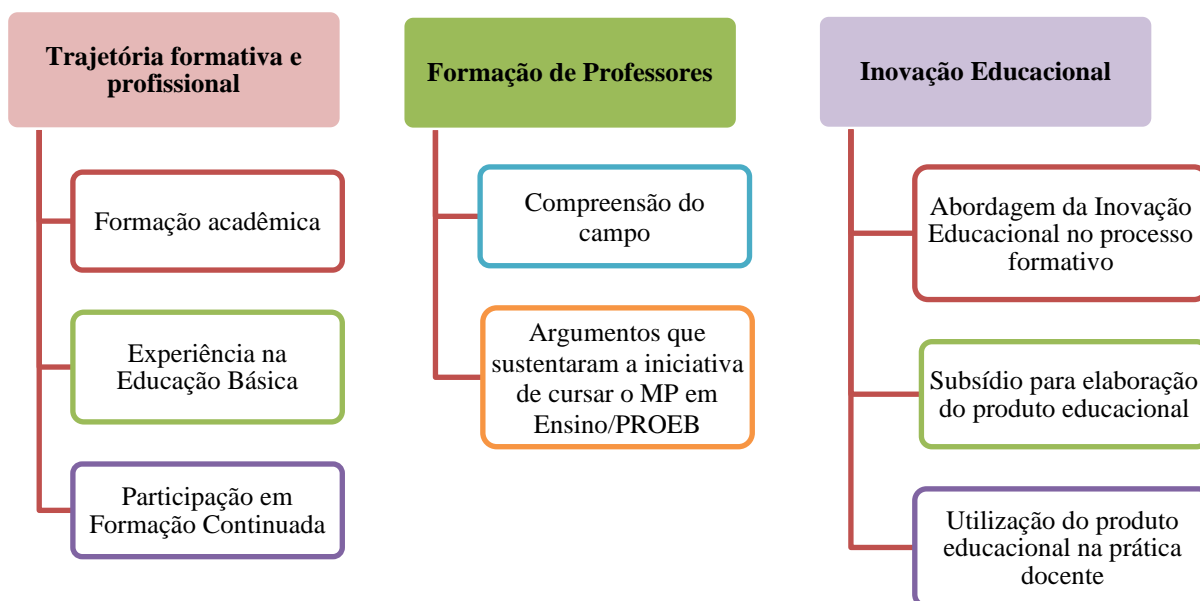
Triviños (1987) também aponta que a entrevista semiestruturada, de modo geral, parte de questionamentos básicos alinhados ao objetivo da pesquisa, oferecendo amplitude ao conjunto de interrogativas, que vão emergindo à medida que recebem as respostas dos informantes. Para o autor a espontaneidade dos informantes expressa pelos seus pensamentos e experiências, concedem elementos para elaboração do conteúdo da pesquisa, o que “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (Triviños, 1987, p. 152).

A entrevista foi conduzida por meio de um roteiro<sup>31</sup> (Apêndice A), elaborado a partir dos temas teóricos (Formação de Professores e Inovação Educacional) identificados no objetivo da pesquisa, buscando compreender os elementos centrais para a análise. No Esquema 3, ilustramos a estrutura do roteiro que buscou captar os sentidos das falas acerca dos dois campos teóricos.

---

<sup>31</sup> No processo de elaboração do roteiro da entrevista, contamos com a colaboração de uma pesquisadora da área da linguística.

Esquema 3 - Estrutura da entrevista semiestruturada



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A estrutura do roteiro que guiou a entrevista, procurou alcançar a compreensão dos professores investigados acerca da concepção de Formação Continuada e Inovação Educacional atrelada a sua trajetória profissional e formativa, no sentido de desvelar qual o significado atribuído por eles aos referidos campos temáticos. Tivemos o cuidado de não realizar perguntas diretas que pudessem tendenciar respostas prontas, assim os questionamentos realizados buscaram respostas a partir das experiências dos entrevistados com a realidade vivenciada na formação e na atuação profissional.

No roteiro também priorizamos uma quantidade objetiva de perguntas, considerando a rotina diária dos professores, que no geral estão em sala de aula em grande parte do dia. Assim, elaboramos perguntas que pudessem manifestar nas respostas os dados necessários ao atendimento do objetivo da pesquisa, servindo-nos, as perguntas do roteiro, como referência para conduzir o diálogo, deixando a narrativa dos professores fluírem de modo que contemplassem as perspectivas teóricas, interpretadas pela profundidade das reflexões emitidas por cada resposta. Buscamos na comunicação entre pesquisadora e entrevistado (a) uma conversa tranquila e genuína, evitando que os professores (as) ficassem tensos (as) ou tímidos (as), por isso que em alguns momentos as perguntas adquiriram um novo tom e/ou palavras correspondentes à dinâmica da conversa.

O acesso aos sujeitos participantes da entrevista iniciou com o primeiro contato às coordenações do PROFMAT, PROFIS, PROFLETRAS e PROFHISTÓRIA via e-mail. Nesta correspondência informamos o motivo do contato, explicando brevemente sobre o objetivo da pesquisa, bem como o nome e vínculo institucional da pesquisadora, comprovada por meio do

atestado de matrícula anexado no e-mail. Com esta explicação solicitamos os endereços eletrônicos ou número de telefone de um quantitativo possível de egressos dos cursos. Dos 4 e-mails enviados, apenas o PROFIS e PROFLETRAS dedicaram a manifestar uma resposta. Neste retorno, o PROFIS optou por socializar o texto do e-mail que enviamos em grupos de WhatsApp e o PROFLETRAS encaminhou para todos os e-mails dos egressos do curso.

A partir destas ações, recebemos mensagens via WhatsApp e e-mail de alguns egressos interessados em participar da pesquisa, o que interpretamos como uma manifestação positiva, pois prestar colaboração em pesquisas científicas é um trabalho árduo e dificultoso, tendo em vista a ocupação dos sujeitos investigados. No caso específico do trabalhador professor, esse agendamento apresenta maior dificuldade, pois de modo geral sua ocupação laboral se distribui em no mínimo dois turnos diários.

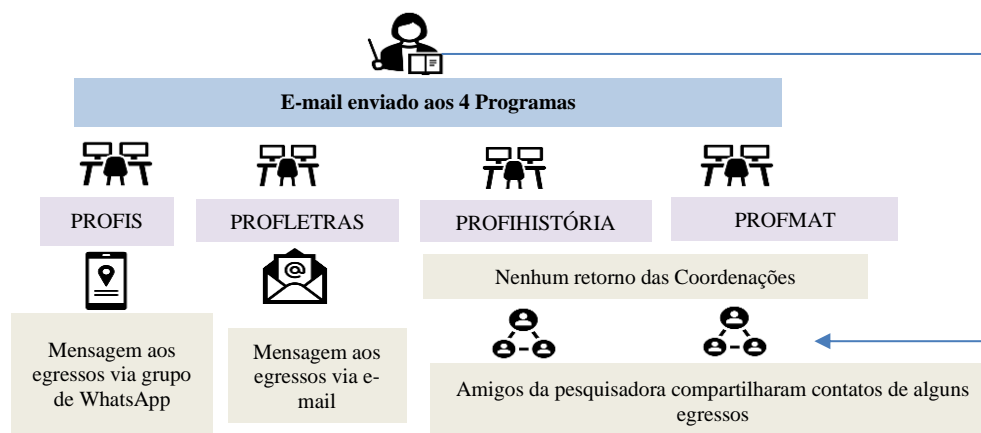
Com este contato realizado por iniciativa de alguns entrevistados, tivemos a oportunidade de explicar com mais detalhes sobre a pesquisa e o principal objetivo da investigação. Esta explicação, vimos como oportunidade para solicitar a estes participantes já confirmados o fornecimento de outros contatos de egressos que eles acreditassem na possibilidade de participação. Todos os primeiros contatos não apresentaram nenhuma objeção em indicar um colega professor que pudesse colaborar com as entrevistas. Com esses novos contatos disponíveis, realizamos comunicação via WhatsApp, informando sobre a pesquisa por meio de texto explicativo, bem como apresentando nome e vínculo institucional da pesquisadora.

Quanto aos contatos do PROFMAT e PROFHISTÓRIA, que não recebemos retorno da coordenação e secretaria do curso, buscamos contactar amigos profissionais da educação, indagando sobre conhecer professores que haviam formado por um dos dois programas. Este retorno nos forneceu alguns contatos telefônicos, permitindo-nos contactar alguns egressos dos dois cursos. Das comunicações realizadas, 2 professores do PROFMAT recusaram a participação e os demais se disponibilizaram mediante atendimento da sua agenda de trabalho.

Mapeado todos os participantes que concederam aceite para participar da pesquisa, enviamos via WhatsApp o arquivo em word do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), explicando brevemente sobre o objetivo da pesquisa e os compromissos éticos (Apêndice C) assumidos pela pesquisadora com os dados gerados pelos sujeitos investigados. Orientamos sobre o termo, que deveria ser assinado e enviado digitalmente ou assinado no momento da entrevista no formato presencial. A dinâmica desses contatos pode ser visualizada, conforme ilustração no Esquema 4.



Esquema 4 - Dinâmica do acesso aos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com os contatos estabelecidos e confirmados, as entrevistas foram realizadas em dois formatos, presencial e *online*, conduzidas pelo roteiro semiestruturado. O diálogo foi iniciado com a apresentação novamente da pesquisadora e seu vínculo institucional, bem como mencionando brevemente o objetivo da pesquisa. Logo após, perguntamos sobre a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado antecipadamente, com o objetivo de confirmar a certeza espontânea da participação. Com esses encaminhamentos as entrevistas foram realizadas, conforme organização dos dados informados no Quadro 5.

Quadro 5 - Dados da realização das entrevistas

Professor entrevistado (Nome fictício)	Data da entrevista	Início do horário das gravações	Duração	Formato
Raimundo	12/04/2023	12h05	15m06s	Presencial
Alan	14/04/2023	10h21	13m29s	<i>Online</i>
Elisa	14/04/2023	12h49	35m49s	<i>Online</i>
Denison	19/04/2023	10h22	20m25s	<i>Online</i>
Jonas	12/04/2023	10h21	11m08s	Presencial
João	16/04/2023	17h17	17m32s	<i>Online</i>
Homero	13/04/2023	21h07	20m59s	<i>Online</i>
Jacques	12/04/2023	16h04	21m10s	Presencial
Olivar	17/04/2023	20h20	16m06s	<i>Online</i>
Suzi	17/04/2023	13h09	12m28s	<i>Online</i>
Alonso	04/04/2023	20h30	17m20s	<i>Online</i>
Otávio	11/04/2023	11h47	01h04m04s	<i>Online</i>
Anne	10/04/2023	18h31	25m01s	<i>Online</i>
José	16/04/2023	16h15	14m13s	<i>Online</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como podemos visualizar no Quadro 5, as entrevistas foram realizadas no período de 04 a 19/04/2023, contabilizando 5h horas e 1 minuto de gravação, gerando 49 páginas de

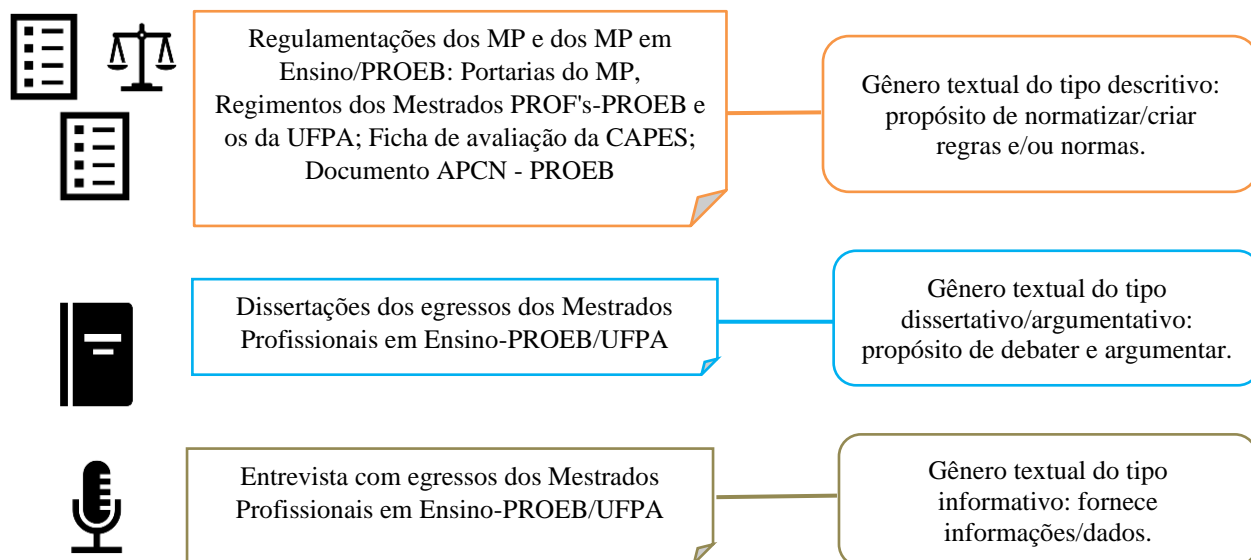
transcrição na íntegra das falas dos participantes. Três foram no formato presencial e as demais no formato *online*, manifestada como preferência pelos professores entrevistados, sendo justificada pela disponibilidade de tempo para concessão da entrevista.

Consolidada a transcrição das entrevistas, buscamos organizá-las em um quadro analítico para melhor visualização do teor textual, permitindo com isso a identificação de categorias consoantes ao problema de investigação, e desse modo adensar a análise dos dados para construção da contribuição desta tese.

Além das entrevistas, compõe o *corpus* de dados desta pesquisa, as regulamentações do Mestrado Profissional, os Regimentos dos Mestrados Profissionais em Ensino – PROEB ofertados na UFPA, ficha de avaliação desses cursos utilizadas pela CAPES, Documento orientador de avaliação de propostas de cursos novos - APCN e dissertações dos egressos entrevistados.

A análise dos referidos dados coletados foi realizada com base na Análise Crítica do Discurso, teorizada por Norman Fairclough (2016) que será apresentada na próxima subseção. Antes, ilustramos os dados coletados no Esquema 5, de modo que esclareça os seus gêneros textuais, caracterização importante na análise e interpretação faircloughiana.

Esquema 5 - Gêneros textuais dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

## 5.4 Análise dos dados

A Análise Crítica do Discurso, eleita como técnica para analisar os dados desta investigação, baseia-se teoricamente na obra “Discurso e Mudança Social” de Norman Fairclough (2016). A escolha não foi aleatória, há uma conexão com o objetivo desta tese, que ao se propor analisar a perspectiva da Inovação Educacional em um espaço formativo como o Mestrado Profissional em Ensino, forneceu-nos subsídio analítico para examinar estes dois fenômenos educativos, que se configuram como espaços de construção de ações e interações humanas, relações sociais, identidades sociais e atividades materiais, cujas características originárias, representam correspondência a uma lógica economicista do modo de produção vigente, que cada vez mais estão sendo absorvidos por várias áreas do conhecimento, sobretudo pela área da educação. Diante deste movimento, que provoca a emergência de novas configurações na Educação Superior, sobremaneira no âmbito da pós-graduação, tem provocado mudanças sociais de quais naturezas? Como reverbera na vida dos sujeitos que vivenciam essa realidade, que ao mesmo tempo que é determinada é (re) construída socialmente?

Nessa linha de raciocínio, orientada pelo objetivo desta pesquisa, que nos induziu a inquirir sobre possíveis mudanças no significado da Inovação na área da educação e na pós-graduação por meio da representação do Mestrado Profissional, que passou a ocupar o campo da Formação de Professores, apresentando-se como oferta de formação continuada materializada no Mestrado Profissional em Ensino.

Assim, nossas reflexões encontraram na Análise Crítica do Discurso o fundamento analítico para tratar a perspectiva da Inovação Educacional no Mestrado Profissional em Ensino – PROEB/UFPA, pois como discurso a Inovação tem ocupado os espaços discursivos da Educação Superior e dos cursos formativos oferecidos por esta, e que portanto é pertinente considerar uma análise que se atenha a desvelar os significados de tal evento discursivo nas atividades desenvolvidas nesses espaços formativos de ensino superior, o que pressupõe considerar mudanças nas suas práticas educativas e formativas. Por esse turno, o Discurso tem uma relação ativa com a realidade, e por isso constrói significados para ela (Fairclough, 2016).

Para Fairclough (2016) essa construção de significados se representa em mudanças sociais, possíveis de serem estudadas a partir da relação das mudanças no uso linguístico com os processos sociais e culturais mais amplos, o que o autor considera como ‘análise de discurso’, sendo o discurso uma referência de amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita, enfatizando a interação entre falante e receptor (a) ou escritor (a) e leitor (a), o que de outro modo revela processo de produção e interpretação da fala e da escrita e do contexto situacional do uso do discurso (Fairclough, 2016).

Na sua abordagem, Fairclough (2016) enfatiza a centralidade do discurso, posicionando-se com a compreensão de que

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a doença mental, a cidadania ou letramento) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise do discurso. Outro foco importante localiza-se na mudança histórica: como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso (Fairclough, 2016, p. 22).

Analisar o discurso à luz dessa abordagem é orientar o pesquisador (a) compreender para além dos significados linguísticos aparentes e imediatos no texto, pois mais do que um texto com uma gramática bem construída e escrita, trata-se de uma manifestação intencionada e subsidiada por perspectivas políticas, sociais, culturais e ideológicas, o que para Fairclough (2016, p. 97), “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada nas estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”.

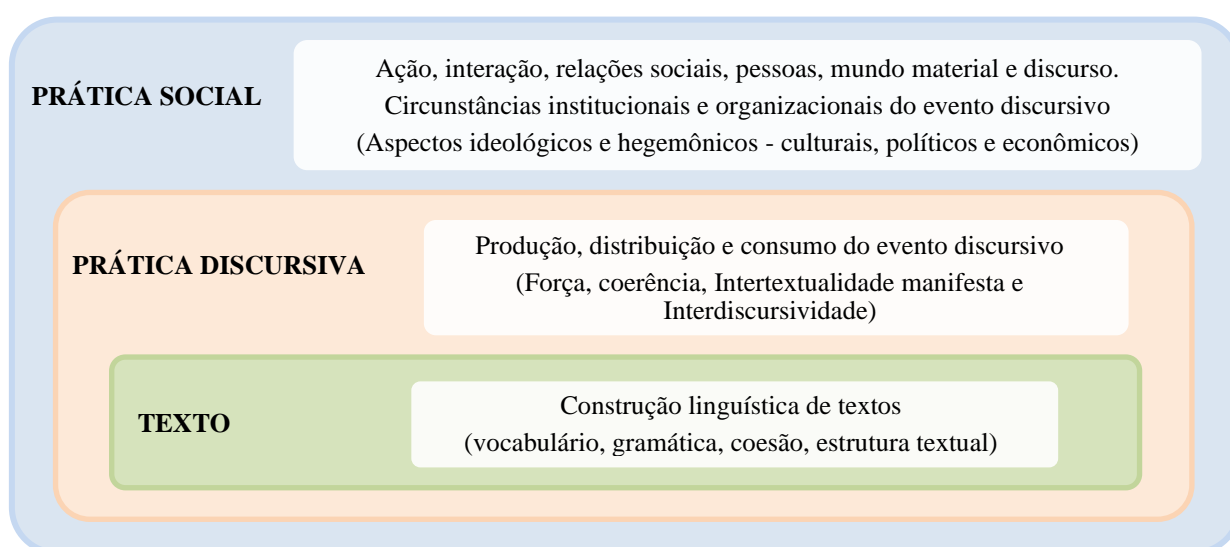
A filiação com esse entendimento, concede à reflexão de questionar ao que está discursivamente posto de forma imediata, buscando por respostas às perguntas que direcionem ao que não está evidente em determinado evento discursivo. Este movimento para Resende e Ramalho (2004) caracteriza a Análise Crítica de Fairclough com caráter emancipatório, tendo em vista que ao investigar as relações entre discurso e prática social, objetiva-se desnaturalizar crenças que servem de subsídio às estruturas de dominação, favorecendo a desarticulação de tais estruturas.

Para subsidiar esse movimento, Fairclough (2016) aponta a importância da perspectiva dialética na relação entre discurso e estrutura social, pois assim como o discurso é determinado, ele também é construído socialmente, considerando a “prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (Fairclough, 2016, p. 98).

Nesta perspectiva da dialética o autor também pondera a posição dos sujeitos, cuja capacidade de ação individual e coletiva não pode ser subestimada, tendo em vista que embora os sujeitos sejam posicionados ideologicamente, eles possuem a capacidade de agir criativamente construindo suas próprias conexões entre as várias práticas e ideologias, permitindo a reestruturação das práticas e estruturas posicionadoras (Fairclough, 2016).

Para condução desta perspectiva de abordagem analítica, Fairclough (2016) analisa o discurso a partir de uma concepção tridimensional: texto, prática discursiva e prática social. Cada dimensão nos fornece elementos analíticos representativos dos significados discursivos. Aprender essa tridimensionalidade é elaborar uma construção analítica do evento discursivo, permitindo proximidade significativa com o objeto investigado, que passa a ser enxergado com lente de análise mais acurada e um tanto quanto curiosa. A ilustração no Esquema 6 representa a tridimensionalidade que Fairclough (2016) compreende para análise crítica do discurso.

Esquema 6 - Concepção tridimensional do discurso para Fairclough (2016)



Fonte: Adaptado de Fairclough (2016) e Resende e Ramalho (2004)

O Esquema 6, apresenta a teoria tridimensional do discurso de Fairclough (2016) e suas principais categorias analíticas inerentes à compreensão do discurso como “momento integrante e irreduzível das práticas sociais, que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos da prática: fenômeno mental, relações sociais e mundo material”. (Resende; Ramalho, 2011, p. 16).

Fairclough (2016) posiciona o discurso como uma prática social por ser ele socialmente constitutivo, contribuindo para reprodução ou transformação da sociedade, assim as práticas sociais são “maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21 *apud* Resende; Ramalho, 2011, p. 15).

Vimos pelas posições dos autores, que a prática social é condição sem a qual o fluxo da vida não estabelece sentido, e com esses movimentos tornam o ser humano um ser, que por si só não dá conta da sua realidade, necessitando da relação com todos os meios materiais e

imateriais. Nesta linha de raciocínio, Resende e Ramalho (2011, p. 15) dizem compreender as práticas sociais como “entidades intermediadoras entre o potencial abstrato presente nas estruturas e a realização desse potencial em eventos concretos”.

Fairclough (2016) considera que a prática social é constituída pela prática discursiva, outra dimensão do discurso, manifestada em forma linguística (textos) por meio da linguagem falada e escrita. E para análise desta dimensão, o autor observa os processos cognitivos que envolvem a produção e interpretação textual, pois são processos sociais produzidos com base em referências econômicas, políticas e institucionais particulares ao discurso.

Neste processo de interpretação, o autor evidencia a importância de identificar as ordens do discurso que sustentam determinada produção e interpretação dos sentidos. Este movimento interpretativo para Fairclough (2016, p. 104) deve ser orientado pela “preocupação central em estabelecer conexões exploratórias entre os modos de organização e interpretação textual [...], como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo [...]”.

Na prática discursiva, Fairclough (2016, p. 119) manifesta maior destaque a uma categoria analítica que ele denomina de *intertextualidade*, e atribui a seguinte distinção: *intertextualidade* manifesta e *intertextualidade* constituída (*interdiscursividade*). A primeira trata da “constituição heterogênea de textos por meio de outros explícitos textos específicos” e a segunda é a “constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens do discurso”. Estes elementos são combinados e recebem uma classificação dos tipos gênero, tipo de atividade, estilo e discurso.

Ao gênero, Fairclough (2016, p. 167) pondera certo destaque, “no sentido de que os gêneros correspondem muito estreitamente aos tipos de prática social”, e assim é possível identificar os traços discursivos de determinadas ordens do discurso, que Sato, Magalhães e Batista Júnior (2012) consideram ser formas com certa estabilidade na sua composição textual, onde atividades concretas do mundo real adquirem regularidade nas práticas sociais, com certa rotina e modo de fazer as coisas.

Desse modo, segundo Fairclough (2016), o gênero discursivo é mais do que um tipo particular de texto, é também, uma configuração de relações particulares que constitui um sistema. Trata-se, portanto, de analisar o discurso como estrutura textual e como investigação social a partir das relações de poder; ideologia e hegemonia; hierarquia e solidariedade; esfera pública e mudança social, realizadas, sobretudo, por meio de atividades sociais (Pinheiro *et al.*, 2022)

O texto, por essa lógica analítica de Fairclough (2016, p. 23), é uma outra dimensão do discurso, que se caracteriza de modo geral como “qualquer produto escrito ou falado”,

destacando seus aspectos formais. Assim o autor na sua formulação analítica do discurso, enfatiza as construções formais do texto, que indicam elementos importantes ao processo analítico do pesquisador.

Apoiando-nos na teoria analítica crítica do discurso formulada, realizamos a etapa de análise desta pesquisa, buscando identificar os elementos analíticos correspondentes à tridimensionalidade discursiva, e assim desvelando os significados da Inovação Educacional no Mestrado Profissional em Ensino, como mudança discursiva relacionada a uma mudança social. Nesta busca, organizamos os documentos selecionados e as entrevistas em um quadro analítico, de modo que nos permitiu uma adequada visualização do texto para assim destacar termos gramaticais, frases, expressões, fragmentos e elementos de convenções discursivas que denotem as “pistas” teóricas e sociais que buscamos, e que também possam surgir como novidades. Com essa sistematização e leitura analítica, compreendemos um conjunto de categorias correspondente ao objetivo desta investigação.

Ancorando-se no aporte teórico-analítico aqui exposto, vimos a possibilidade de compreender o processo de formação docente como ressignificação do sujeito (professor), analisando o percurso formativo a partir de elementos transformadores que conduzem sua posição enquanto agentes sociais. Nessa perspectiva, a análise crítica do discurso, permitirá analisar a mediação, revelando a transformação (ou não) do homem (professores - as) e da sociedade em que ele vive (Orlandi, 2015).

Ademais, entendendo que os processos formativos docentes, configuram-se como política pública (seja no âmbito municipal, estadual e federal) e por isso são permeados de intencionalidades e manipulações subjacentes ao objetivo aparente das políticas, importou a intensificação da análise, que segundo Evangelista (2012), desenha-se como uma espécie de reflexão permeadas de inquirições sobre os discursos postos nos documentos, colocando-os na condição de que eles não são aleatórios, nem arbitrários e possuem sentidos que manifestam práticas sociais e expressão da consciência humana em um dado momento histórico. Assim, os materiais impressos que orientam o funcionamento da educação necessitam ser traduzidos, interpretados e adaptados à luz das mudanças e jogos políticos que configuram o campo da educação, logo o trabalho de interpretação e reinterpretação dos textos da política educacional, é condição indispensável à prática da análise crítica do discurso (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Tomados por esta orientação analítica dos dados, a próxima seção discorrerá sobre análise dos dados coletados, caracterizados a partir das dimensões analíticas formuladas por Fairclough (2016), cuja contribuição concedida está voltada ao campo da Formação de

professores, sobretudo à Formação Continuada daqueles professores que atuam na Educação Básica brasileira.



## **6 A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS E NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO/PROEB DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA**

Nesta seção, apresentamos as análises do conjunto de dados que compõem o corpus desta pesquisa, apresentando os movimentos que caracterizam a tridimensionalidade discursiva teorizada por Norman Fairclough (2016), que ampara e fundamenta o olhar empreendido no percurso de análise, objetivando discussões e reflexões sobre a Inovação Educacional no processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino vinculados ao PROEB/UFPA.

O percurso da análise inicia tratando sobre o Mestrado Profissional como modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, identificado em que base política e social esta modalidade foi concebida, tendo em vista seu processo de expansão no âmbito da educação superior. Por se tratar de uma configuração diferenciada do tradicional Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional atende qual lógica de ensino? A sua aceitação, ainda que tenha apresentado resistência em algumas áreas de conhecimento, espelha qual orientação ideológica? Quais grupos hegemônicos sustentam esses cursos *stricto sensu*? Eles revelam quais concepções de educação nos variados grupos sociais que o vivenciam?

A partir das discussões empreendidas por esses questionamentos, analisamos o Mestrado Profissional no campo temático central desta pesquisa que é a Formação Continuada de professores, tendo como fio condutor a Inovação Educacional enquanto perspectiva formativa. Assim, concentramos movimento interpretativo nos documentos que regulamentam o Mestrado Profissional, o Mestrado Profissional em Ensino vinculado ao PROEB e nos discursos dos seus egressos, cuja natureza se expressa como espaço formativo dos professores que atuam na Educação Básica.

### **6.1 Mestrado Profissional e a orientação discursiva da Inovação Educacional**

Como mencionado na seção 2, o Mestrado Profissional se instaura legalmente no ano de 1998 por meio da Portaria nº 080, cujo cabeçalho reconhece legalmente essa categoria de curso *stricto sensu*. O teor jurídico que busca legitimar o referido ato legal encontra referência no Parecer nº 977, de 1965, do então Conselho Federal de Educação, encontrando vazão legítima pelo grupo social que representa a Comissão de Educação Superior no referido Conselho.

A Comissão que assina o referido parecer, constitui-se das pessoas de Antônio Ferreira de Almeida Júnior – Presidente da Comissão, o relator Newton Sucupira e os conselheiros Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel, intelectuais à época considerados bons conhecedores da educação nacional (Cury, 2005), o que pressupõe o entendimento de um grupo social com legítima notoriedade, pondo suas manifestações discursivas como posição ativa no cenário da pós-graduação brasileira.

Direcionamos destaque ao relator Newton Sucupira, que ocupou a função pela expressiva postura intelectual que representava na época, pois de acordo com Niskier (2016), tratava-se de uma figura pública que ficou conhecida como patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira, pelos consideráveis conhecimentos filosóficos e pedagógicos.

Observamos que Newton Sucupira desempenhou um papel social importante para consolidação da pós-graduação brasileira, o que lhe coloca como referência intelectual nos discursos deste campo de ensino, e por isso determinados termos ou expressões dos pareceres construídos por Sucupira tornaram-se convenções discursivas utilizadas em outros eventos discursivos com legitimidade alcançada, no caso por exemplo da Portaria nº 080 sobre o Mestrado Profissional.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 19, inciso II, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 524, de 19/05/92, e considerando:

[...]

b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o **aprofundamento da formação científica ou profissional** conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação (CAPES, 1998, grifo nosso).

Vimos neste trecho a centralidade do Parecer 977/65 como subsídio discursivo que fundamenta a legitimidade da Portaria 080, afirmando a importância do conteúdo do Parecer como eixo condutor ao processo de elaboração da Portaria. O Mestrado profissional antes de ser adjetivado pelo termo “profissional” é um nível legítimo da pós-graduação, o que, portanto, assegura-lhe por meio do Parecer Sucupira, a natureza jurídica e institucional de um curso *stricto sensu*.

Decorridos mais de trinta anos, outro documento legitimador do Mestrado Profissional, cuja base se trata do Parecer 977, é a Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, com anexo identificando o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Sensu Estrito em Nível de Mestrado”, determinando pela CAPES os procedimentos burocráticos para validação

desse tipo de mestrado, que Segundo Spagnolo (2005, p. 5), “informava-se às instituições interessadas em oferecer mestrados que havia possibilidade de tais cursos terem um ‘viés profissional’ e que tais propostas, [...], não seriam prejudicadas no processo de análise para recomendação”.

Fica claro que o Programa da Portaria nº 47 buscava por meio da flexibilização, um dos princípios orientadores da reestruturação produtiva, aproveitar a legitimidade da pós-graduação como espaço garantidor do Mestrado Profissional, não pondo em xeque sua natureza específica, consoante a

a rápida **evolução do conhecimento** e de suas aplicações tecnológicas, assim como as profundas transformações econômico sociais, exigem formação avançada e atualizada dos graduados, transferência rápida dos **conhecimentos gerados pela universidade para a sociedade, e vinculação mais direta da universidade com empresas, agências e governo**. Daí o fato de estarem surgindo no Brasil iniciativas de oferta de cursos de mestrado dirigidos à **formação de profissionais**, muitas vezes em resposta direta a **demandas de agências e empresas** interessadas na qualificação de seus quadros (Brasil, 1995, grifo nosso).

O texto da Portaria 47/1995 e da 080/1998 ao referenciar o Parecer 977, realizam movimento discursivo (Intertextualidade) no sentido de garantir ao Mestrado Profissional o significado legítimo e concreto de um espaço formativo necessário às demandas da sociedade, pois no Parecer, a menção ao objetivo da pós-graduação (Mestrado e Doutorado) é “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico profissional [...]” (Almeida Júnior, 2005, p. 164).

Neste sentido o Parecer 977 esclarece que a pós-graduação *stricto sensu* regulamenta a formação de egressos da graduação que queiram aprofundar determinados conhecimentos científicos e culturais, sem restringir tal formação apenas no âmbito da pesquisa científica, indicando dessa maneira a possibilidade de desenvolvimento da produção científica voltada aos setores profissionais, tendo em vista que “a expansão da indústria brasileira requer números crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação” (Almeida Júnior, 2005, p. 165).

É possível observar que o Parecer 977 busca o atendimento ao ramo da indústria, orientação que marca a natureza do Mestrado Profissional ao ser institucionalizado como percurso formativo ao tornar os profissionais das mais diversas áreas em pesquisadores aptos a desenvolver ações de intervenção prática. Com este sentido a Portaria 080/98 enfatiza a primeira das quatro fundamentações que inicia a estrutura do texto:

a **necessidade** da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas **técnicas e processos**, com **desempenho diferenciado** de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou **técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística** (CAPES, 1998, grifo nosso).

Observamos que os destaques emitem entonação no sentido de enfatizar que cursos *stricto sensu* da modalidade profissional refletem uma necessidade formativa dos profissionais atuantes no mundo do trabalho, que pelas transformações ocorridas nesta dimensão, o profissional necessita de conhecimento de bases científicas, posicionando-o com um perfil de elaborador de técnicas e processos possíveis de serem aplicados em uma determinada realidade.

A entonação do vocábulo **necessidade** também se identifica na Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, a terceira regulamentação<sup>32</sup> que efetivamente instituiu o Mestrado Profissional no âmbito da pós-graduação brasileira, com primeira evidência a repetição do vocábulo em quatro fragmentos na parte introdutória da portaria, além do vocábulo “**necessário**” do mesmo campo semântico, permitindo-nos interpretar a intenção de reforçar a importância de legitimar o objeto que se assenta o ato regulatório.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições,  
 CONSIDERANDO a **necessidade** de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;  
 CONSIDERANDO a **necessidade** de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;  
 CONSIDERANDO a **necessidade** de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;  
 [...]  
 CONSIDERANDO a **necessidade** de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;  
 [...]  
 CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o **necessário** estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo; [...] (Brasil, 2009, grifo nosso).

Esta **necessidade** do Mestrado Profissional como curso *stricto sensu* adquiriu mais espaço no corpo textual da Portaria de 2009, o que permite inferir, com base na teoria de

---

<sup>32</sup> A segunda regulamentação, Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009, não foi mencionada devido a sua substituição no mesmo ano pela Portaria nº 17, cuja justificativa tratou da correção no acerca do prazo de conclusão dos cursos e a igualdade de direitos dos mestres acadêmicos e profissionais. Assim, foram realizadas apenas duas alterações: exclusão de um inciso no Art. 7º e a retira de uma frase no Art. 2º.

Fairclough (2016), como movimento de intertextualidade que toma os textos historicamente, e assim convencendo ou normatizando um tipo de discurso que passa a se naturalizar no campo da prática social pelo processo de acomodação. Nas portarias nº 389/2017 e 60/2019, publicadas posteriormente sobre o Mestrado Profissional, não se identifica com evidência o referido vocabulário, mas pela marca discursiva construída pelas portarias anteriores, a construção de pensamento perpassa as duas últimas regulamentações, que se revelam como produções discursivas instituídas pelo processo da historicidade, inerente à concepção da intertextualidade (Fairclough, 2016).

Os termos **necessidade/necessário** como vocábulos dos fragmentos citados, expressam entonação de intencionalidade para além do significado dicionarizado dos termos, ao que Fairclough (2016) caracteriza como analisar o vocabulário por meio do processo “lexicalização”, que trata de compreender o vocabulário como significação do mundo, considerando diferentes tempos, épocas e grupos de pessoas. Neste sentido, o uso de “necessidade/necessário” é marcado pelo movimento de um contexto que possui traços de um sistema que opera em atender ao modo de produção vigente, e que por isso enxerga o espaço universitário (pós-graduação) como produtor de conhecimentos que atendam tal necessidade.

Permitimo-nos pensar na intencionalidade que subjaz os vocábulos, apoiamo-nos na lente analítica de Leontiev (1978 *apud* Franco 2009) ao teorizar a **necessidade** como elemento constitutivo da atividade humana, cuja influência se revela no psiquismo humano. Neste sentido de Leontiev, a necessidade é fator consciente do ser humano, pensada e sentida por meio da materialização do trabalho. Desse modo, o ser humano sente necessidade de formação pela atividade profissional que desenvolve, o que reforça a importância de determinados processos formativos, que ao serem encarados como necessidade se naturalizam como substrato indispensável ao desenvolvimento da atividade laboral de todo profissional.

Ancorando-se nesta linha de raciocínio, os termos **necessidade/necessário** se revestem de uma orientação ideológica, que enfatiza a importância da formação como elemento imprescindível e, neste sentido, importa produzir e/ou adquirir novos conhecimentos, que passam a ter forte significado na vida profissional do trabalhador.

Esta perspectiva pode ser compreendida como indutora da organização e articulação de grupos sociais, que passaram a fomentar a existência do Mestrado Profissional como nível formativo na pós-graduação brasileira. Como principais referências, temos a publicação de um dossiê no ano de 2005 na Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG, cuja temática tratou do Mestrado Profissional. Os textos reunidos nesta publicação foram escritos por expoentes pesquisadores de algumas áreas de conhecimento, o que nos permite compreender que se tratou

de grupo social heterogêneo e articulado buscando promover discussões quanto aos avanços, limites e projeções dessa modalidade de pós-graduação, que por se tratar de publicações em uma revista científica, garantia ao debate o caráter legitimador do discurso.

A publicação do referido dossiê, e sua divulgação nos meios acadêmicos, científicos e de produção, figura como evento discursivo marcado pela interdiscursividade do tipo gênero textual, que para Fairclough (2016, p. 168) é um termo usado para se referir a “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, [...], um tipo de atividade socialmente aprovado, [...]. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de texto”. Os artigos publicados no dossiê de constituem em um tipo particular de discurso, cuja ordem do discurso (interdiscursividade) se revela pela conexão com o Parecer 977 e as Portarias 47/95 e 080/98 como substratos legítimos, e portanto, eixos condutores das discussões empreendidas em cada artigo da publicação temática.

Neste sentido, consideramos a publicação do dossiê de 2005, como um evento discursivo caracterizado por uma natureza particular de discurso (artigo científico), e que por isso possui forma particulares de produção, consumo e interpretação de uma determinada lógica que se apresenta por meio da articulação dos termos, expressões ou palavras que referenciam a especificidade do Mestrado Profissional, o que portanto, designa-o como como prática discursiva moldada por uma orientação ideológica pujante na década 1990, cujo marco central na área da educação é a formação de profissionais aptos a atender às demandas do mercado de trabalho, e assim constituindo o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico do país.

Cimentando-se nesta lógica, o Mestrado Profissional como evento discursivo ideológico, foi sendo paulatinamente absorvido como movimento natural, tendo em vista a força dos seus documentos regulamentadores e as comunicações científicas que se propuseram a publicizar acerca da importância dessa modalidade de curso no cenário da pós-graduação, sendo sua aceitação concebida, e, ao mesmo tempo, enfrentando resistências por parte de outros grupos de pesquisadores que, alimentados pelo modelo consolidado do Mestrado Acadêmico, manifestaram inicialmente oposição e de todo modo não impediram a entrada do Mestrado Profissional como pauta obrigatória na agenda da pós-graduação brasileira (Spagnolo, 2005).

Desta feita, o Mestrado Profissional foi se estabelecendo e exigindo novos espaços de articulação com significativa representação, ocasionando assim na institucionalização do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais - FOPROF, instituído em 05 de maio de 2006 como

uma entidade de caráter permanente voltada para **articulação** e proposição de políticas acadêmicas, tecnológicas, de inovação e de inserção social, comprometida com a **formação** de profissionais para o desenvolvimento de **novas tecnologias** e **aperfeiçoamento de processos e produtos**, contribuindo para a **capacidade técnica e científica**, bem como para o atendimento às demandas geradas pelo mundo do trabalho (Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, 2022, grifo nosso).

O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, segundo o Regimento Interno, constitui-se pelos Coordenadores dos Programas de Mestrado Profissional das instituições públicas e privadas, considerados como membros natos do Fórum. Contam com uma estrutura organizacional, composta por uma Assembleia Geral (órgão máximo de deliberação do Fórum, composto pelos Coordenadores de programas de pós-graduação de Mestrado Profissional), Diretório Nacional (constituído por presidente, vice-presidente, secretário executivo e coordenadores regionais, cuja dedicação é organizar a operacionalização do Fórum), Conselho Técnico Consultivo (constitui-se pelo presidente do FOPROF, representante da CAPES, presidente do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação -FOPROP, representante do Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT<sup>33</sup> e três representantes vinculados à história do Mestrado Profissional no Brasil) e Coordenações Regionais (coordenador e vice - coordenador, conforme distribuição geográfica das regiões brasileiras), com suas respectivas composições e atribuições.

As atribuições versam sobre várias dimensões, que vão desde a organização das reuniões nacionais e regionais, até o estudo, acompanhamento e assessoramento da regulação e implementação dos programas de Mestrados Profissionais no país, objetivando manter a memória das ações do FOPROF. Evidencia-se, dessa maneira, um consistente nível de articulação entre grupos sociais que possuem visibilidade no âmbito do Mestrado Profissional, da pós-graduação e do espaço que trata sobre o desenvolvimento do patrimônio científico e tecnológico, ou seja, trata-se de uma articulação entre grupos estratégicos no processo de consolidação do Mestrado Profissional como espaço formativo de pós-graduação *stricto sensu*.

Chamamos atenção à representação do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, que desde a sua criação em março de 1985, foi embalado pela perspectiva de que ciência e tecnologia são campos indispensáveis ao desenvolvimento do país. A proposta de criação do órgão ocorreu pelo entendimento de que “seria um dos elementos necessários para mostrar que nosso país compreendia que, sem uma base forte em educação, ciência e tecnologia, nós não nos tornaríamos senhores de nosso próprio destino” (Videira, 2010, p. 12).

---

<sup>33</sup> Atualmente a denominação é Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, mudança ocorrida no ano de 2011.

Com esse entendimento, o MCT, segundo Videira (2010), foi adquirindo significado social e construindo uma agenda pautada sobretudo, na importância da ciência e tecnologia como estruturais centrais para produção do conhecimento dito puro (básico), aplicado e tecnológico. Neste sentido, a implantação da ciência aplicada, especificidade do Mestrado Profissional, encontra sentido institucional, o que corrobora para o entendimento de que o conhecimento produzido na pós-graduação também deve servir ao desenvolvimento econômico do país, e com isso o reforço do entendimento de que o que se produz na universidade deve estabelecer relação com as demandas da sociedade civil, incluindo as empresariais.

Na linha deste entendimento é possível compreender a importância estratégica do MCT na constituição do Fórum, tendo em vista o alinhamento do Mestrado Profissional com a agenda do referido Ministério, o que revela um nível de articulação consoante às orientações ideológicas que cimentam a implantação desta modalidade de curso *stricto sensu*, e assim desenhando as diretrizes do Fórum, bem como dos seus objetivos, definidos no Regimento da seguinte maneira:

Art. 3º. São objetivos do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais:

- I. Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a **institucionalização**, a **articulação** e o **fortalecimento** de ações comuns aos Programas de Pós-Graduação Profissional;
- II. Manter a **articulação** permanente entre os Programas de Pós-Graduação Profissional como objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem a real integração das práticas acadêmicas dos diferentes Programas de Pós-Graduação Profissional;
- III. Manter a **articulação** permanente entre os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação Profissional e a CAPES;
- IV. Promover entre os Coordenadores a discussão permanente de problemas de interesse dos Programas de Pós-Graduação Profissional;
- V. Assessorar aos coordenadores;
- VI. Encaminhar propostas aprovadas pelo plenário à CAPES;
- VI. **Incentivar o desenvolvimento** da informação, avaliação, gestão e divulgação dos Mestrados Profissionais;
- VII. **Fomentar, planejar e promover relações institucionais** entre FOPROF e outros setores, visando estabelecer convênios no que se refere à pesquisa, à pós-graduação e à inserção social. (Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, 2022, grifo nosso).

Manifesta-se com clareza uma importante articulação dos grupos sociais que compõem o FOPROF, empenhados no processo de legitimação do Mestrado Profissional, que por representarem instâncias de forte visibilidade, tornaram mais consistente a institucionalização dessa modalidade de curso no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Esse movimento, segundo os postulados de Fairclough (2016), poder ser considerados traços da hegemonia na prática social, pois se trata de uma aliança construída entre grupos sociais, com característica de liderança ou dominação, cujo objetivo é tornar suas perspectivas ideológicas consentidas pela



sociedade de modo geral. De tal modo, o FROPOF reflete este direcionamento, por meio da sua missão que é “promover um diálogo permanente entre os coordenadores dos Mestrados Profissionais do país, os representantes da CAPES e da sociedade civil organizada” (Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, 2022), com o último grupo, espelhando uma articulação que possibilita a agregação das classes proprietárias do ramo empresarial e dos vários tipos de organização com ou sem fins lucrativos.

Articulações como esta revelam sentido no que proferiu Aliagra (2020)<sup>34</sup> em uma aula no curso “Introdução ao pensamento de Gramsci”, ao mencionar que estes movimentos articulatórios buscam convencer seus interesses como concepção de mundo, como norma de conduta adequada, tornando tal objetivo dos grupos sociais, uma racionalidade que não precise ser questionada, e assim estabelecer uma forma de hegemonia.

Em harmonia com a compreensão de Aliagra (2020), interpretamos que o FOPROF se constitui como espaço articulador que buscou construir uma racionalidade em torno do Mestrado Profissional, pondo-o como espaço formativo de interesse da classe trabalhadora, incentivada a buscar conhecimento de nível elevado, e assim garantir a produtividade do seu trabalho. Este ponto adquire solidez à perspectiva teórica da Teoria do Capital Humano, ressignificada nesse contexto, que enfatiza a relação da força de trabalho com o conhecimento adquirido em um processo formativo educacional (Mari, 2006).

Os encontros do FOPROF, de acordo o site oficial, ocorreram anualmente até o ano de 2019 em diferentes cidades brasileiras, sendo produzidos relatórios que registravam a culminância das deliberações encaminhadas ao final de cada evento. Atualmente o sítio oficial não disponibiliza, com exceção do ano de 2009, os relatórios construídos durante o período de realização do evento, publicizando apenas alguns documentos no que se refere à legislação do Mestrado Profissional e as programações dos encontros nacionais.

No relatório “Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais (2009)”, único disponibilizado no sítio do Fórum, alguns trechos se tornam expressivos pelo objetivo de reafirmar o Mestrado Profissional, embora se configure como outra modalidade de curso, como um processo formativo de natureza pós-graduada, e que por isso, necessita ser compreendido à luz da tríade articulada entre ensino, pesquisa e extensão, cujo desenvolvimento se faz em detrimento da inserção e inovação social, a partir da formação de pós-graduados para atuarem no mundo do trabalho e transformá-lo (Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais, 2009).

---

<sup>34</sup> Curso “Introdução ao pensamento de Gramsci 1”, ministrado pela Profa Dr<sup>a</sup> Luciana Aliaga (UFPB) no canal ContrapoderBr na plataforma Youtube (2020).

Vimos que há uma preocupação em evidenciar que o Mestrado Profissional possui compromisso social e formativo de nível elevado, permitindo ser considerado um curso de padrão semelhante ao do acadêmico. Nesta linha o relatório produzido no FOPROF se revela como discurso com regência discursiva nas regulamentações que orientam a educação superior e a pós-graduação, fomentando a caracterização dessa modalidade de mestrado como uma formação que “convida a realizar uma pesquisa sobre o saber fazer, para inovar as técnicas e os métodos, formar agentes transformadores da sociedade, para promover uma maior inserção social da própria universidade” (Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais, 2009, p. 5).

Ao mesmo tempo, o relatório enfatiza as diferenças formativas com base no perfil dos seus discentes, tendo em vista que no Mestrado Profissional a exigência de dedicação é por tempo parcial e não integral como o acadêmico, o que indica a necessidade de métricas avaliativas diferentes, correspondente a natureza de cada mestrado. Esta posição, a nosso ver é a preocupação de estabelecer critérios avaliativos que não coloquem a qualidade do Mestrado Profissional em uma dimensão duvidosa, reforçando o discurso do Mestrado Profissional como processo formativo legítimo e necessário às demandas de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Consoantes a esses critérios avaliativos, conectados à natureza do Mestrado Profissional, evidencia-se nas Portarias 080/1998, 17/2009 e 60/2009, a perspectiva da experiência profissional como fator relevante à oferta do curso, estabelecendo ao processo formativo a importância de construir conhecimento considerando a experiência desenvolvida no segmento profissional ao que o curso está vinculado. As portarias preveem que a composição do quadro docente do curso pode ser constituída por profissionais com ou sem mestrado e doutorado, desde que possuam inquestionável experiência: “podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso” (CAPES, 1998); “A oferta de cursos [...] terá como ênfase [...] a valorização da experiência profissional. [...] corpo docente integrado por doutores, profissional e técnico com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação” (Brasil, 2009); “[...] professores com experiência profissional acadêmica e não acadêmica. [...] corpo docente da proposta profissionais sem o título de mestre ou doutor, desde que denotem experiência reconhecida [...]” (Brasil, 2019).

O reconhecimento da experiência no Mestrado Profissional se desvela como saber construído pelo exercício da atividade profissional, o que coloca o profissional experiente na posição de sujeito capaz de mediar e construir conhecimento. Assim, a experiência emerge como elemento indispensável ao processo formativo, encontrando reforço teórico na filosofia

pragmatista de John Dewey, que segundo Sobrinho e Nascimento (2015), considera o conhecimento como resultante de uma lógica experimental.

A filosofia deweyana, de acordo com as autoras, possui como elemento-chave a noção de experiência, que não pode ser vista separada da natureza, e desse modo é compreendida como fonte de conhecimento. “Para Dewey e os pragmatistas, o conhecimento, que até então era visto em si mesmo, distante da sua significação útil, e ainda justificado por uma lógica racionalista que o legitimava, deveria se aproximar da experiência cotidiana” (Souza, 2010).

Neste sentido, os trechos das portarias mencionados anteriormente, permitem ao processo interpretativo considerar que a experiência possui relevância, pois a inteligência atua com objetivo de resolver problemas e fornecer sentido, num contínuo fluxo de experiência, reconhecendo-a como força vital que impulsiona a produção da vida, e por isso se revela como imperiosa necessidade prática, (Nascimento, 2011) que reconhece a conexão entre objetos e combate os dualismos razão/experiência, ideal/real, teoria/prática e indivíduo/sociedade, sendo neste sentido, que o conhecimento se constrói na continuidade da experiência (Souza, 2010).

A forma articulatória como se consolida o Mestrado Profissional ancora-se na perspectiva de que produzir conhecimento é uma necessidade real frente às demandas da sociedade e, por este sentido, a natureza deste curso *stricto sensu* encontra sentido na consciência do sujeito profissional alimentada pela cultura do conhecimento, na qual a existência do trabalhador vincula-se ao que ele possui ou busca de conhecimento.

Adquirir conhecimento revela-se como condição indispensável ao profissional que almeja manter sua posição no mercado de trabalho, que passa a ter forte relação com o grau de importância do que está sendo produzido. Ao trabalhador, se impõe o conhecimento como instrumento de produção, o que rompe conceitualmente com a tradição de conhecimento como valor cultural, pois a verdade, a justiça e a ética, secundarizam-se em relação aos componentes produção e comércio (Mari, 2006).

Tal lógica se constitui a partir da base epistemológica denominada Sociedade do Conhecimento, que centraliza o conhecimento como força produtiva essencial à sustentação do desenvolvimento econômico, e que ao trabalhador se apresenta como subsídio à qualificação profissional (Mari, 2006), permitindo-o alcançar o “ingresso no admirável mundo novo do conhecimento” (Theis, 2013, p. 134).

A Sociedade do Conhecimento, como orientação epistemológica passa a ocupar centralidade nas transformações econômicas, políticas e sociais, pondo-se, segundo Theis (2013), como uma ordem gestada na nova economia, cujo conhecimento possui relevância no

processo de acumulação, ou seja, trata-se de uma nova conjuntura que determina o conhecimento como economicamente útil.

Sendo esta base epistemológica compreendida como critério de desenvolvimento econômico e social, a exigência por desempenho diferenciado passou a ser um discurso referenciado por profissionais e instituições, considerando, de acordo com Theis (2013), a ciência, a tecnologia e a inovação como base da produção e propagação do conhecimento por meio dos “governos, universidades corporativas, empresas de base tecnológica e consumidores ávidos por bens para os quais ainda não se descobriu a devida utilidade” (Theis, 2013, p. 137). Nesta perspectiva, o conhecimento se revela fulcral, colocando as instituições que produzem conhecimento em um patamar de referência que necessita acompanhar esse movimento epistemológico, cuja ideologia se vincula a uma ordem econômica internacional capitaneada, sobretudo pelos países centrais (Theis, 2013).

Traçada a importância dessas instituições, as universidades se apresentam com o devido potencial, tutelando nessa esteira, com as mais diversas produções científicas e, embora objetive ter caráter universal e autônomo, a universidade atende às orientações econômicas vigentes, com financiamentos que sustentam altos padrões científicos, possuindo como espaço de materialização, preferencialmente, a pós-graduação brasileira, que agora não mais se estreita ao nível acadêmico, mas aparece como lugar de discussão da natureza profissional, com requisitos e condições expressos pela “estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos [...]” (CAPES, 1998, p. 14). Por esse turno de orientação que o Mestrado Profissional foi se configurando afeto aos discursos do conhecimento no sentido de insumo necessário à viabilidade econômica, cuja apropriada formação de mão de obra se revela imprescindível e, por isso, concedendo à área da educação o meio para adquirir formação e informação.

Tamanha a clareza de como o Mestrado Profissional tem se constituído, torna-se cada vez mais evidente a sua expansão, cuja oferta não se espalha majoritariamente nas áreas de conhecimento das engenharias, tecnologias, ciências naturais ou biológicas, seu alcance também conforta a área do ensino e educação vivenciada pelos profissionais da educação. Isto impõe o sentido de que o conhecimento se revela como potente instrumento de desenvolvimento, agregando valor ao trabalho intelectual (Dias Sobrinho, 2005).

Nesta perspectiva, Dias Sobrinho (2005) trata da possibilidade do conhecimento como um capital cultural, que diferentemente do sentido econômico, pode se revelar como uma produção que não tem um fim em si mesma, e sim pode ser ampliada, enriquecida e

multiplicada, possibilitando que o processo de produção, distribuição e consumo desse conhecimento apresente outros contornos transformadores de mudança social.

Esta abordagem de conceber o conhecimento encontra sentido nos trabalhos de conclusão de curso produzidos nos Mestrados Profissionais, que ao longo de quase três décadas adquiriu robustez por meio da regulamentação de outras Portarias (nº 7/2009, nº17/2009, nº 389/2017, nº131/2017 e nº60/2019) que legitimaram esta perspectiva, reafirmando a especificidade da produção final no Mestrado Profissional. O tipo de trabalho de conclusão a ser apresentado caracteriza-se, conforme Art. 7º da portaria nº17/2009:

§ 3o O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (Brasil, 2009).

Torna-se legítimo de que a dissertação adquiriu uma nova configuração que se diferencia sobremaneira dos formatos do Mestrado Acadêmico, registrando uma norma ou regra orientadora da prática da pesquisa. Tem-se assim uma prática discursiva que busca modelar a natureza de uma produção acadêmica, e assim agindo para que outras produções textuais possam reproduzir as necessidades definidas pelos grupos que se articulam pela implementação do Mestrado Profissional.

Observamos ainda no texto da Portaria nº 17/2009 e na 389/2017, alguns elementos discursivos, que são colocados com a intenção de evidenciar a coerência da natureza dessas produções, relacionadas com a necessidade de capacitação e treinamento, cujo conhecimento técnico-científico construído possui alinhamento com o mundo do trabalho, corroborando para o estreitamento da relação entre universidade e setor produtivo.

É evidente nos discursos dessas portarias, palavras, frases e trechos dispostos na estrutura textual, buscando um eixo de coerência que traduz a especificidade do Mestrado Profissional e sua conexão com a lógica que o instituiu. Nesse intento, os tipos de trabalhos finais aceitos para conclusão do curso estabelecem relação com “a capacitação para a prática

avançada e transformadora” (Brasil, 2009) o que induz a elaboração de um produto capaz de transformar determinada realidade profissional.

Esta transformação como fator determinante no processo de elaboração dos produtos, originados da dissertação, conduz o processo formativo ao alcance de competências científicas técnico-profissionais, delineando dessa maneira a construção de um percurso formativo alicerçado em conteúdos que visem determinadas habilidades que constituirão as competências necessárias ao objetivo profissional vivenciado.

A ênfase na construção de competências emerge pela necessidade de desenvolver pesquisas cimentadas pela perspectiva da aplicabilidade, sustentando a ideia do conhecimento produzido para atender segmentos diversos da sociedade. Assim, a portaria nº 17/2009 estabelece como princípios

aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional (Brasil, 2009).

O documento regulatório expressa claramente os elementos orientadores do processo formativo, que ao enfatizar a aplicabilidade de técnicas e conhecimentos faz emergir a noção de competência como elemento conceitual regido pela noção de qualificação profissional. Para Ramos (2001), a noção de competência emerge como atendimento à reordenação conceitual da relação trabalho-educação, cujo foco se trata das implicações subjetivas do trabalhador com o trabalho. Além disso, a autora pontua a perspectiva da competência como processo de institucionalização de novas formas de educar/formar os trabalhadores e, ao mesmo tempo, sob novos códigos profissionais, gerir o trabalho interno às organizações e ao mercado de trabalho. (Ramos, 2001).

Por este turno, o Mestrado Profissional se configura como formação da classe trabalhadora, estabelecendo o consenso de que o desempenho profissional do trabalhador necessita ser regido por competências que são inseparáveis das ações e, desse modo, se revelam como atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma dada situação real (Ropé; Tanguy, 1997). Vincula-se, assim, à pesquisa, o teor científico cimentado na aplicabilidade, como evidencia a portaria nº 17/2009.

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de **procedimentos e processos aplicados**, por meio da incorporação do método

científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a **formação de profissionais qualificados** pela **apropriação e aplicação do conhecimento** embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a **capacitação para aplicar** os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na **pesquisa aplicada** e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a **solução de problemas específicos** (Brasil, 2009, grifo nosso).

Os trechos destacados no texto da portaria constroem coerência textual no sentido de enfatizar que o Mestrado Profissional, como espaço de formação, possibilita fomentar competências profissionais que se justificam por “responder à necessidade de gerar referenciais para ordenar e criar uma oferta formativa de qualidade que permita elevar o nível de qualificação dos trabalhadores de um determinado setor de atividade” (Ramos, 2001, p. 77).

Para Duarte (2008) o fomento das competências, trata-se da pedagogia do “aprender a aprender” que busca preparar os indivíduos para acompanharem as constantes transformações da sociedade, exigindo constantes aquisições de conhecimento para atuarem de forma efetiva no seu contexto profissional, configurando dessa maneira a atualização do conhecimento não apenas como uma necessidade, mas uma exigência de adaptação à sociedade capitalista.

Por esta compreensão, conjuga-se a importância das competências com os espaços de da formação contínua, potencializando a experiência profissional como elemento primordial no processo formativo. Com este destaque, Ropé e Tanguy (1997, p. 19) manifestam a importância de problematizar a “noção de competências como noção construída pela prática social e pela prática científica e de elucidar as mudanças que ela designa, a fim de evidenciar a natureza dos processos que engendram tais mudanças”.

Com esta ponderação, observamos os subsídios ideológicos que influenciam na formação da natureza do Mestrado Profissional, que segundo Ramos (2001), a sua percepção é possível pela institucionalização de competências a partir da comunicação entre instituições formativas e organizações produtivas, que passam a gerar normas e valores capazes de construir uma dimensão cultural no sentido de valorar processos formativos que busquem estreitar a relação instituições de ensino e organizações públicas e privadas.

Tal relação não se oculta nos discursos das portarias, pondo-se no corpo textual das portarias publicadas como fundamento que sustenta o objetivo da regulamentação do Mestrado profissional: “Considerando [...] o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo” (Brasil, 2009, 2017) ou “Considerando [...] o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional” (Brasil, 2019). Evidencia-se uma parceria que influencia fortemente a

configuração formativa desta natureza de mestrado, na qual o setor produtivo que passou a ser nomeado como setores públicos e privados, corroboram sobremaneira com a concepção desses cursos, tendo em vista que a “estruturação de um sistema de competência profissional é indicada como capaz de demarcar uma esfera de cooperação entre as organizações, na qual se define os elementos requeridos pelo mercado em matéria de educação profissional” (Ramos, 2001, p. 74).

A legitimidade desta relação adquire sentido em um contexto no qual as instituições de ensino superior, e sobretudo, as universidades vivenciaram uma reconfiguração na sua existência social, tendo suas políticas moldadas como elemento estratégico para o desenvolvimento nacional (Sousa, 2022). E na esteira desse desenvolvimento estaria a crescente demanda em preparar universitários para o mercado, o que implicou configurar a educação superior para esse atendimento (Silva Júnior; Sguissardi, 2020).

A formação universitária (graduação e pós-graduação) passou então a engajar a produção do conhecimento voltada à solução de problemas nacionais, e assim instituindo uma racionalidade que passou a penetrar a estrutura do sistema universitário (Mancebo, 2015). Esta lógica foi organizando e estabelecendo diversas mudanças, que aos poucos foi adquirindo fluidez na dinâmica universitária, materializada sobretudo pelas ações dos sujeitos que movimentam a comunidade universitária.

Segundo Mancebo (2015), uma das tendências centrais desse processo é a mercantilização do conhecimento, em que a pesquisa e a pós-graduação passam a ocupar lugar central, tendo seus agentes, especialmente os docentes, como produtores de conhecimento e inovação servindo às demandas de cunho econômico. Tratou-se, portanto, de conduzir o campo científico pela ideia da educação como serviço, lógica imposta pela reforma do Estado da década de 1990 (Chauí, 2003).

Chauí (2003, p. 7) também aponta que, nesta perspectiva a pesquisa passou a se caracterizar como “posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa”, característica de uma nova concepção de modernização da universidade, cujo discurso subjacente às práticas universitárias se tratava da ênfase nas competências com vistas à produtividade a partir do binômio eficiência/competitividade (Sousa, 2022).

A vazão da relação da ciência (pesquisa) brasileira com o setor produtivo e de serviços, foi materializada via regulamentações legais, como a Lei nº 10.168/2000 que tem o objetivo principal de estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, a partir de programas de pesquisa científica e tecnológica, cuja cooperação se realize entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo, apresentando forte relação com a portaria nº 47/1995, que



regulamentou o Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito, pavimentando a institucionalização do Mestrado Profissional.

Fomentando esta linha de articulação, foi promulgada em 2004, a Lei nº 10.973 nomeada como a Lei de Inovação Tecnológica, estabelecendo medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no meio produtivo, apresentando como um dos seus princípios a promoção da cooperação e interação entre entes públicos, setores públicos e privados e empresas. Esta lei permite observar um discurso prescritivo que regulamenta a parceria entre universidade e setores produtivos, legitimando a lógica da economia capitalista como indutora da compreensão do Mestrado Profissional como importante espaço formativo.

A mesma lógica foi sustentada pelos Planos Nacionais de Pós-graduação, sobretudo os de 2005-2010 e de 2011-2020, cujo principal lastro de institucionalização é afirmado como uma das etapas importantes na história da pós-graduação brasileira: “[...] a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional” (CAPES, 2010, p. 16).

Ancorada nesta etapa, que o Mestrado Profissional considera a necessidade de as pesquisas desenvolvidas gerarem produtos a serem utilizados como meio de produção, ampliando a perspectiva da Inovação como fator preponderante no processo de elaboração dos produtos. Assim, os produtos são pensados pela combinação de materiais e força dos meios produtivos, relacionadas com mudanças em determinados contextos sociais (Schumpeter, 1982; Domingos, 2020).

Tal lógica (ordem discursiva) adquiriu relevo e a abordagem da Inovação foi tomada nas regulamentações do Mestrado Profissional como um dos eixos formativos, posta em evidências pelas expressões “atividades técnico-científica e de **inovação**”, “produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de **inovações**”, “visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da **inovação**”, “corpo docente integrado por doutores, profissional e técnico com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à **inovação**”, “melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de **inovação** apropriados”, “capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, **inovadoras** e transformadoras dos processos de trabalho”, “atentar aos processos e procedimentos de **inovação**”, “conhecimentos **inovadores** para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação”, “A proposta de curso de mestrado ou doutorado profissional deverá ser **inovadora**, devendo atender às necessidades da sociedade”, “impactos esperados quanto à **inovação** e ao papel transformador da realidade”, “formato dos

trabalhos de conclusão [...], permitindo formato **inovadores**, com destaque para a relevância, **inovação** e aplicabilidade”.

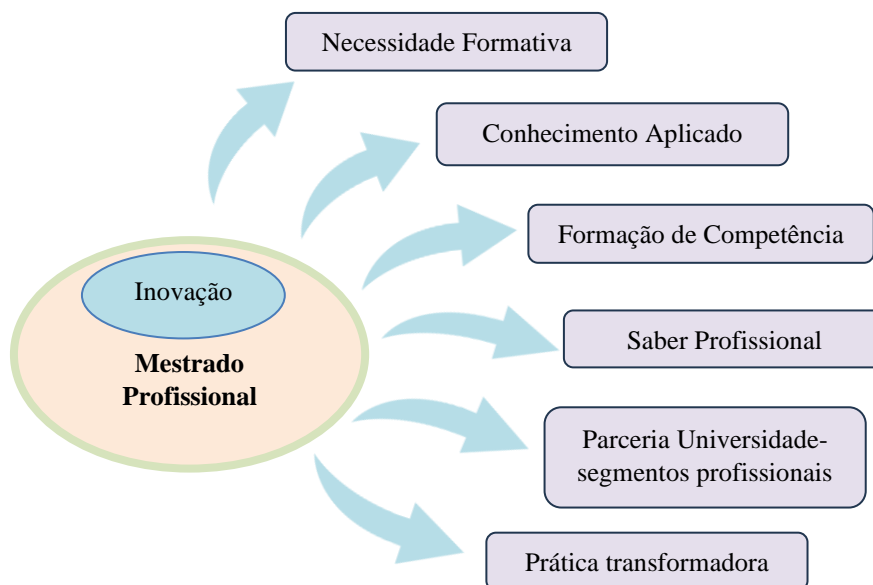
Pelos trechos destacados, a inovação está associada a aspectos que modulam seu conceito e assim constroem formas de significado que se revestem como elementos orientadores do processo formativo do Mestrado Profissional: aplicabilidade do conhecimento, eficácia, eficiência, solução de problemas, práticas profissionais avançadas e transformadoras, soluções inéditas de problemas de alta complexidade, atendimento às necessidades da sociedade, experiência profissional qualificada, transformação da realidade e relevância de conhecimento.

Compreendemos estes elementos não apenas pela descrição dos textos analisados, mas por espelharem uma lógica por meios dos seus aspectos textuais, que ao serem interpretados, permitem identificar as intencionalidades que subjaz à estrutura textual. Para Sato (2013) trata-se de apreender o discurso como um veículo de ideias ideológicas, e, portanto, seus significados não podem ser restringidos à aparência, o que permite alcançar os elementos sociais que o constituem.

O trato da Inovação nas portarias analisadas sobre Mestrado Profissional, refletem ideias hegemônicas, que são articuladas por grupos sociais de modo a serem aceitas na educação superior como formação indispensável aos profissionais atuantes no mercado de trabalho, e a universidade pela responsabilidade social que a engendra, filia-se a esta perspectiva como condição natural diante das transformações impostas à sociedade. Assim, a Inovação se espria nas práticas discursivas que atravessam a dinâmica universitária, materializando-se por meio de discursos, que como “elemento linguístico operacionaliza as interações em ambientes específicos” (Sato, 2013, p. 61).

Apoiada nesta linha analítica, compreendemos que a perspectiva da Inovação no Mestrado Profissional procura construir uma lógica que se estabelece por meio da conexão entre materialidade linguística (Esquema 7) e os discursos mobilizados sobre Inovação, que sustentam a dinâmica da universidade como instituição no nível macro, bem como seus cursos formativos no nível micro, que por fazerem parte da estrutura e do modo de existir da universidade, não estão alheios a esses discursos.

Esquema 7 - Elementos discursivos que configuram a Inovação no Mestrado Profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A identificação desses elementos discursivos desenha a prática social que constitui a Inovação no Mestrado Profissional e, dessa forma estabelece um viés de orientação para a condução desses cursos, cuja oferta ocorre nas várias áreas de conhecimento, dentre elas, algumas voltadas à formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica. Dessa forma, cabe indagarmos: como se concretiza o processo formativo do Mestrado Profissional em Ensino nas áreas de Física, Matemática, História e Linguística? Como os elementos discursivos atrelados à Inovação têm operado nestes Mestrados Profissionais em Ensino? Há conformação, rejeição, aproximação ou criação de novas perspectivas discursivas no âmbito deste tipo de Mestrado Profissional? Orientada por essas indagações buscamos a seguir analisar os documentos que regulamentam os Mestrados Profissionais em Ensino de Física, Matemática, História e Linguística vinculados ao PROF/PROEB ofertados pela UFPA.

## 6.2 Os Mestrados Profissionais em Ensino do Programa PROEB – UFPA e o discurso formativo da Inovação Educacional

Na Seção 3, mencionamos o objetivo do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica - PROEB que, comprometido com a melhoria da qualidade de ensino das escolas brasileiras, justifica a formação continuada de professores em nível *stricto sensu* como importante ação a esse processo de qualidade, considerando que os professores e professoras aptos a participar do

programa são profissionais em pleno exercício das suas atividades e, por isso, suas experiências constituídas pela prática realizada colaboram para a elaboração de estratégias didáticas que possibilitem mudanças e respostas aos problemas do cotidiano escolar.

O PROEB se configura como ação da CAPES, que a partir da Lei nº 11.502/2007, passou a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas de formação aos profissionais do magistério para a educação básica, induzindo e fomentando a formação inicial e continuada ofertada por meio de instituições de ensino superior conveniadas. Trata-se, neste sentido, de um programa que possui como órgão fomentador e regulador aquele que tem determinado a oferta de programas pós-graduação *stricto sensu*, o que dessa maneira visibiliza os cursos do PROEB como espaços formativos de notável legitimidade.

Neste contexto, adquire centralidade o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica - CTC, que como espaço consultivo no âmbito da CAPES, embasa o trabalho executivo acerca do processo de institucionalização das ações orientadoras dos processos formativos dos docentes da Educação Básica e, neste sentido, a fundação adquire estrutura condizente à função complementar de regulação da formação de professores (Scheibe, 2011).

Desse modo, institucionalmente, a CAPES figura no cenário da formação de professores, a partir da articulação dos grupos sociais que compõem o CTC, que reunidos discutem diretrizes, parâmetros de avaliação e elaboração de propostas concernentes à formação inicial e continuada de professores. Com esta configuração, Scheibe (2011) trata o papel da CAPES como uma retomada da responsabilidade do Estado-Nação, já que a Constituição Federal favoreceu a fragmentação e a dispersão da gestão das políticas educacionais no país.

Indicação da retomada desta responsabilidade pode ser compreendida por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como disciplinou a atuação da CAPES como fomentadora da formação inicial e continuada. Tal responsabilidade também afirmada no Art. 16 do Decreto 8752/2016, no qual afirma que “fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica”. Ambos os elementos discursivos trataram de instituir a responsabilidade da CAPES, reconhecida como instituição formativa de vanguarda na Educação Superior, com potencial para assumir atribuições formativas docentes no âmbito da educação básica.

Considerando tal atribuição conferida à CAPES, o Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG (2011 a 2020) se configurou, dentre outras medidas, como uma ação política articuladora da função da CAPES com a formação de professores, reservando no documento do plano uma

subseção para o trato dessa articulação, representada pela ideia de que “[...] a pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais” (Brasil, 2010, p. 155).

O trecho do plano reitera a reserva dada à CAPES como fomentadora da formação dos professores da Educação Básica, apoiada na perspectiva de que a melhoria deste nível de ensino é um grande desafio e a superação desse desafio perpassa por uma pauta estratégica para o desenvolvimento econômico e social do país. Por isso, o PNPG 2011-2020 argumentou a favor da necessidade de um novo contrato entre ciência e sociedade, no qual o progresso científico seja orientado para resolução dos reais problemas que afetam a humanidade (Brasil, 2010).

O PNPG sustenta essa argumentação, ao defender a necessidade de qualificação da mão de obra para atender aos novos postos de trabalho, vinculados às grandes demandas da humanidade como conservação do meio ambiente, recursos alimentares e energéticos, saúde, transporte, meios de comunicação e condições de melhoria da qualidade de vida. Para este atendimento é necessário garantir a eficiência do sistema educacional brasileiro, sobretudo o da educação básica, o que implica pensar a ciência no sentido da sua aplicabilidade em todos os segmentos da sociedade.

Evidencia-se, neste sentido, a lógica discursiva que sustenta a razão do PNPG, e nele mais especificamente a do campo da formação de professores, que passando a ser um mote da pós-graduação a partir de 2007, suas ações foram pensadas, elaboradas e articuladas em consonância com este atendimento. Deste modo, a formação docente deve ser pensada na esteira de que

Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor necessitam ser repensados. Como consequência, necessitamos repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas (Brasil, 2010, p. 169).

Posto o eixo condutor que delinea a formação de professores no âmbito da CAPES, compreendemos a ideia articulatória que a circunda, o que põe em evidência a base orientadora dos programas e ações fomentados pela fundação no que se refere ao processo formativo dos profissionais docentes que atuam na educação básica, dentre os quais tem se destacado os Mestrados Profissionais em Ensino vinculados ao PROEB.

O PROEB legitima-se por meio de dois documentos de natureza prescritiva: Portaria nº 289, de 21 de março de 2011, que dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para

professores da rede pública matriculados em cursos do PROEB e a Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, que aprova o Regulamento do PROEB. Nestes eventos discursivos, alguns trechos refletem relevância pelo sentido de que se revestem e traduzem relação com as categorias mencionadas na subseção anterior.

A portaria nº 289 justifica que a concessão de bolsa ocorre por considerar

“[...] a **necessidade** de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para **desenvolver na sala de aula** atividades e trabalhos técnico-científicos criativos e de caráter formativo em temas de interesse da educação pública, conforme disposto no caput da Portaria Normativa MEC nº 17.

“[...] a importância dessa formação para a **qualificação** de professores vinculados ao ensino de matemática, ciência e outras áreas das licenciaturas nas escolas públicas” (Brasil, 2011, grifo nosso).

Evidencia-se neste trecho introdutório da portaria a relação discursiva com outro discurso, no caso, com a portaria nº 17 sobre o Mestrado Profissional, refletindo a combinação de mais de um discurso para legitimar uma norma a ser instituída como prática social e assim afirmar uma lógica hegemônica. Nesta compreensão, a concessão das bolsas pode se revelar como uma prática discursiva que opera no sentido de reafirmar uma ordem no que se refere à formação dos professores no âmbito da pós-graduação na modalidade Mestrado Profissional.

O Regulamento do PROEB além de definir as atribuições das instâncias envolvidas nos programas de mestrado, busca ratificar o objetivo do programa que é “fomentar a manutenção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Mestrado Profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas”, o que certamente se revela como discurso orientador aos documentos que regem cada programa vinculado ao PROEB.

Ademais, outro documento que auxilia na compreensão da concepção do PROEB, trata-se da Ficha de Avaliação dos Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica (PROF’S) utilizada pela CAPES no processo de avaliação quadrienal 2017 a 2020 (CAPES, 2021). Neste documento, constam os quesitos a serem avaliados com seus respectivos pesos. Concedemos atenção à dimensão “Formação” (Quadro 6), que avaliada por 5 itens, ocupa 3 com critérios acerca da produção dos discentes e egressos, o que nos fez considerar por apresentarem como um dos aspectos a questão da Inovação de acordo com os pressupostos conceituais levantados nesta pesquisa.

Quadro 6 - Dimensão 2 - “Formação” na Ficha de Avaliação da CAPES - PROF’S

2- Formação	
Quesito/Itens	Definições e Comentários sobre os Quesitos/Itens
2.1 Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa.	2.1.1. Cada IES Associada deve indicar somente 1 (um) trabalho de conclusão de curso. A adequação destes trabalhos será avaliada em relação a sua vinculação às linhas de pesquisa, área de concentração, projetos e objetivos do Programa. Para <b>avaliação da qualidade</b> serão considerados os seguintes aspectos: critérios utilizados para a constituição das bancas, <b>grau de inovação do trabalho e aplicabilidade de produtos</b> – artísticos, tecnológicos, didáticos e publicações bibliográficas – diretamente vinculados ao trabalho de conclusão.
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	2.2.1. A qualidade da produção intelectual será avaliada em relação a sua adequação à proposta do Programa e divulgação artística, técnica e bibliográfica nos seguintes termos: [...] (a) Artigos, (b) Livros, (c) <b>Produtos técnico-tecnológicos</b> <sup>35</sup> e (d) Produtos Artísticos Essas produções serão avaliadas de acordo com o estabelecido no Anexo <sup>36</sup> dessa ficha.
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do Programa em relação à formação recebida.	2.3.1. Destino e atuação do egresso na <b>melhoria do ensino básico</b> de sua escola e região, participação na coordenação de núcleos pedagógicos, <b>indicadores relacionados ao acompanhamento de egressos</b> presentes no instrumento de avaliação do Programa em relação ao curso, por exemplo, adequação da infraestrutura, qualidade da formação recebida, <b>mudança de sua postura como profissional</b> , avanço na carreira profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptação da Ficha CAPES (2021, grifo nosso).

O destaque dado aos referidos trechos discursivos ocorreu por apresentarem estreita relação com o enfoque analítico construído na seção anterior, sustentando a ideia de que a lógica construída nos documentos relacionados ao Mestrado Profissional, reverbera satisfatoriamente no processo formativo dos professores da educação básica, prestigiando dessa maneira a ideia que circunscreve essa modalidade de pós-graduação, cujo resultado esperado pode ser visto no referido documento Ficha de Avaliação da CAPES.

<sup>35</sup> Estes podem ser do tipo: Tecnologias da Informação e Comunicação; Curso para formação profissional; Produto de editoração; Evento organizado; Relatório técnico; Manual/Protocolo; Base de dados técnico científicas; Processo/Tecnologia e Produto/Material não patenteáveis; Acervo; Carta, mapa ou similar; Material didático; Produto bibliográfico; Produto de comunicação e Tecnologia Social.

<sup>36</sup> O anexo orienta esse quesito da seguinte maneira: “A adequação desses trabalhos de conclusão de curso será avaliada em relação a sua vinculação às linhas de pesquisa, área de concentração, projetos e objetivos do Programa. Para a **avaliação da qualidade** serão considerados os seguintes aspectos: critérios utilizados para a constituição das bancas, **grau de inovação do trabalho, aplicabilidade de produtos** - artísticos, tecnológicos, didáticos e publicações bibliográficas - diretamente vinculados ao trabalho de conclusão [...]” (CAPES, 2021).

Fica evidente que o Mestrados Profissionais em Ensino do PROEB, ainda que se caracterizem como espaços de formação continuada docente, alinham-se nos eixos orientadores da busca pela melhoria da qualidade do ensino e da necessidade formativa de elaborar instrumentos didáticos-pedagógicos possíveis de serem aplicados no trabalho dos conteúdos temáticos em sala de aula, o que parece ser uma solução às dificuldades da prática docente, por meio de trabalhos com características inovadoras.

Entendemos ainda, que a Ficha de Avaliação dos Mestrados Profissionais do PROEB, constituem-se como prática discursiva, que busca a consolidação e o consentimento dos sujeitos envolvidos com a pós-graduação, bem como dos professores atuantes na Educação Básica, que alimentados pelo desejo de cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, enxergam nesse programa a possibilidade de pesquisar sobre seu próprio objeto de trabalho, além de adquirir valorização na carreira profissional.

Recentemente ao período temporal desta pesquisa (agosto a outubro de 2023) foi criada e publicizada uma nova área de avaliação na CAPES denominada de “Ciências e Humanidades para a Educação Básica”, instituída pelo objetivo de monitorar e acompanhar com mais afinidades os 12 programas de Mestrados já consolidados no âmbito do PROEB e outros cursos PROFs em rede que venham a surgir, o que exigiu a implementação da área e do documento orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos – APCN voltados especificamente a estes tipos de cursos.

O APCN foi elaborado por uma Comissão designada pela Diretoria de Avaliação – DAV da CAPES, sendo composta por cinco professores universitários vinculados à três universidades federais (UFRGS, UFBA e UFMG) e duas estaduais (UERJ e UEM/PR), representando territorialmente as regiões brasileiras Sul, Sudeste e Nordeste, ou seja, trata-se de um documento que não contou com o “olhar” nortista do país, tendo em vista toda a diversidade que representa esta região e que merece ser considerada nos processos de elaboração de documentos como este, pela social e acadêmica envergadura.

O teor discursivo que caracteriza o documento orientador é marcado, sobretudo, pela ênfase na melhoria da qualidade (conceito polissêmico, mas que nas políticas educacionais brasileiras aparece associado ao cumprimento de metas, alcance de indicadores estabelecidos) de ensino das escolas da Educação Básica pública brasileira, atrelando essa necessidade à Formação Continuada dos professores, que revestida pelo caráter conceitual de qualificação ou formação de recursos humanos de alto nível, busca superar a desvantagem socioeconômica de uma considerável parcela de jovens brasileiros (CAPES, 2023).



O documento também aponta suas finalidades e objetivos, evidenciando elementos discursivos que caracterizam o Mestrado Profissional de modo geral, ao tratar sobre a valorização das experiências advindas da prática do professor e a elaboração de produtos que possam dar conta de possíveis mudanças e respostas aos problemas do cotidiano escolar, atendendo a educação básica a partir das especificidades de cada área de conhecimento. Neste ponto interpretamos a interdiscursividade ao reforçar as ordens de discurso que cimentam a natureza do Mestrado Profissional no âmbito da pós-graduação.

Outro destaque deste documento são os dois grandes objetivos que indicam a essência dos PROFs/PROEB: formação teórica-metodológica e epistemológica e o claro direcionamento aos conhecimentos e conteúdos específicos da área de atuação, além da produção de conhecimento vinculada ao processo de ensino-aprendizagem e às melhorias de diferentes aspectos no âmbito da Educação Básica. Nessa perspectiva os programas devem concentrar esforços no processo de ensino, enfatizando o trabalho com conteúdo específico da área e com a aprendizagem no que pese possibilitar aos discentes e egressos o “desenvolvimento de espírito crítico e autonomia, além da capacidade de analisar seus contextos e de desenvolver soluções direcionadas às demandas da Educação Básica” (CAPES, 2023, p. 6).

Tais características mencionadas no documento orientador, impõem aos futuros e aos já existentes programas o desafio de não demandar esforços apenas na linha conteudista observada pelo ensino, mas também realçar a perspectiva da aprendizagem que exige o olhar docente para outras dimensões sociais que não estão deslocadas do contexto escolar, e por isso a necessidade de uma postura atenta do professor, demandando dele um olhar crítico para além do trabalho com o conteúdo específico da área que atua, o que neste sentido revela o potencial desafio aos cursos e propostas da área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica.

Como já mencionado em algumas passagens desta pesquisa, o PROEB se constitui como processo de formação continuada destinado aos professores atuantes na Educação Básica. Nele constam agregados atualmente 12 programas de Mestrado Profissional em Ensino, dentre os quais investigamos 4 dos 6 que são ofertados na UFPA.

Consideradas as justificativas que apresentamos na Seção 1, acerca da escolha dos 4 programas vinculados ao PROEB e ofertados na UFPA, analisamos os regimentos que os regulamentam em âmbito nacional e regional e as dissertações/produtos educacionais dos professores entrevistados. A escolha dos regimentos ocorre por conta do entendimento de ser o documento que legitima a institucionalização dos cursos e o trabalho final o documento que expressa (ou deveria) as orientações que constam no regimento. Assim, realizamos leitura de 8 Regimentos (Nacional e Local) e de 14 dissertações/produto educacional, procurando

identificar as conexões discursivas com as demais regulações do Mestrado Profissional analisadas anteriormente.

O produto educacional como característica marcante dos Mestrados Profissionais em Ensino - PROEB, revelou-se como elemento discursivo importante de ser analisado, juntamente com alguns itens da dissertação. Concentramos a análise nos seguintes tópicos de cada um dos 14 trabalhos finais analisados: resumo, introdução, considerações finais e a descrição do produto educacional.

A leitura orientada por este direcionamento nos permitiu destacar alguns trechos que refletem a dimensão da análise aqui realizada e assim demonstrar em que medida as relações estabelecidas expressam a perspectiva da Inovação Educacional. Vale mencionar que alguns regimentos possuem como objetivo principal apresentar o funcionamento do curso a partir da caracterização de cada estrutura acadêmica, o que nos permite ponderar sobre a ausência de princípios e diretrizes que poderiam nortear os programas pesquisados, indicando a possibilidade de que tais informações poderiam constar nos Projetos Pedagógicos de curso, que não foram identificados nos sites oficiais e duas coordenações informaram sobre a inexistência desses documentos.

No processo de análise, dos dois regimentos por programas e das dissertações/produtos educacionais, buscamos comparar a estrutura textual entre eles e assim identificar as similaridades que servem para a nossa pesquisa. Bem como analisamos outros documentos alinhados com a análise pretendida, tendo em vista que um ou outro programa dispõe no site oficial de outras publicações que apresentam coerência discursiva na investigação aqui empreendida. Nas próximas subseções, apresentamos análise separadamente por programa investigado.

### 6.2.1 O Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – PROFIS

O PROFIS, com 58 instituições de ensino superior credenciadas é o segundo maior programa do PROEB no Brasil, com 1.773 egressos titulados segundo dados CAPES (2021). A área de concentração do programa é identificada como Ensino de Física, Formação de Professores de Física e Física na Educação Básica. Interessante a denominação da área de concentração quando contrastamos com a ponderação de que “O Programa identifica desafios no que diz respeito ao perfil do corpo docente - a maioria dos docentes não tem experiência de pesquisa em ensino de física ou atuação no setor de Educação Básica” (CAPES, 2019, p. 34).

Isto revela a limitação teórica-epistemológica do curso no campo do ensino, pondo-o como espaço de formação possivelmente concentrado nos temas específicos da área de Física/Astronomia.

Na UFPA, são 73 discentes titulados até 2021, com ocorrência de 7 processos seletivos, cuja realização se efetiva por meio de edital âncora em nível nacional, via Sociedade Brasileira de Física – SBF. O quadro docente é composto por 24 professores, sendo 22 permanentes e 2 colaboradores, envolvidos, segundo sítio do curso, em 11 atividades curriculares e 6 projetos de pesquisas financiados pela CAPES.

Neste programa levantamos como documentos, além dos regimentos nacional e regional, o Comunicado SBF/MNPEF 07-2018, que versa sobre a elaboração da Dissertação/Produto. Também consideramos como subsídio complementar algumas informações sobre o programa localizadas no sítio oficial, que julgamos pertinentes como caracterização das especificidades do curso, e que pelo teor textual informam importantes elementos discursivos.

Conforme consta nos dois regimentos, o PROFIS é coordenador pela Sociedade Brasileira de Física – SBF, instituição de caráter privado, constituída como Associação sem fins lucrativos. Sua composição se realiza por associados que, segundo o Estatuto podem ser bacharéis e licenciados em Física, pesquisadores em Física, professores de Física de ensino secundário e superior ou pessoas cujas qualificações estejam alinhadas com o interesse em ciências.

A natureza e a composição da SBF de Física permitem identificar o grupo social que a constitui, tratando-se de sujeitos envolvidos especificamente com a área de conhecimento da Astronomia/Física, o que sugere uma posição orientada pela perspectiva de uma ciência baseada na experimentação e na observação da natureza, indicando dessa maneira a base teórico-epistemológica desses sujeitos.

A SBF tem a responsabilidade de indicar 4 membros para ocupar o Conselho Nacional do PROFIS, o que traduz a importância da SBF no desenvolvimento e oferta deste curso, e por isso se trata de uma representação de atores sociais envolvidos com a produção do conhecimento na área específica de Física. Além dos conselheiros da SBF, o Conselho do PROFIS também é composto por 5 membros eleitos entre os coordenadores de polos distribuídos no país. Este Conselho é o grupo responsável por elaborar o Regimento Nacional para aprovação no Conselho da SBF. Além do Conselho, o PROFIS é coordenador por uma Comissão de Pós-graduação e coordenações locais de polo, que articulados organizam as atividades de ensino, pesquisa e orientação em todo o Brasil.

Para guiar a oferta do curso, os regimentos nacional e local são os norteadores, que de modo geral, além de estabelecerem o funcionamento do curso local e nacionalmente, definem o PROFIS como

o **aprimoramento** da formação intelectual de professores em exercício no ensino de Física na educação básica, com foco na **qualificação profissional docente**, por meio do desenvolvimento de materiais didáticos, caracterizados como **produtos educacionais**, com aprofundamento nos conteúdos de Física e suas metodologias para a **melhoria do ensino e da aprendizagem** da Física na Educação Básica (Sociedade Brasileira de Física, 2023, grifo nosso).

Rege a condução do curso a perspectiva de que os professores de Física em pleno exercício na educação básica, necessitam de aprimoramento intelectual e qualificação profissional para a melhoria do ensino-aprendizagem, mediada por produtos educacionais que correspondam de maneira satisfatória ao que se coloca como eixo orientador do programa. Neste sentido, é possível observar a conexão discursiva desse trecho do regimento com as diretrizes do PNPG e do Mestrado Profissional, que intentam sobremaneira a busca pela qualificação docente direcionada pela melhoria da Educação Básica.

No Regimento nacional do programa também destacamos os objetivos traçados

**Art. 3º** – São objetivos do MNPEF:

- I - **capacitar** professores em **práticas** avançadas, **inovadoras e transformadoras** dos processos de ensino e aprendizagem de Física na Educação Básica;
- II – promover a **transposição dos conhecimentos** oriundos das pesquisas científicas em ações efetivas na sala de aula, por meio de pesquisas translacionais, de forma a atender às demandas e especificidades do ensino de Física na Educação Básica;
- III - contribuir para a produção de **conhecimentos** que sirvam para **impulsionar a inovação dos processos de ensino e aprendizagem** da Física na Educação Básica;
- IV – produzir produtos educacionais que possam **contribuir para melhoria da qualidade do ensino** de Física na Educação Básica, respeitando especificidades locais e regionais para superar problemas identificados pelos professores na própria prática educativa (Sociedade Brasileira de Física, 2023, grifo nosso)

Pelos objetivos, o PROFIS compreende o processo formativo *stricto sensu* como espaço para o desenvolvimento de produtos educacionais que possibilitem a transposição do conhecimento construído no curso para a sala de aula, ou seja, trata-se de uma ação elaborada no curso de Mestrado para ser utilizada no trabalho desenvolvido pela prática docente. Com este sentido, segundo o Regimento, o conhecimento produzido adquire caráter inovador, tendo em vista a possibilidade de efetivação do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o sítio do curso, a inserção social se revela pela compreensão de que o programa “busca vencer o desafio de fomentar uma cultura dentro do sistema educacional brasileiro que favoreça a pesquisa e a experimentação em contextos reais de sala de aula [...]”

(Sociedade Brasileira de Física, 2023). Com este sentido as dissertações/produtos educacionais são orientados no seu processo de elaboração, entendendo o contexto da sala de aula como laboratório para desenvolvimento das pesquisas.

No Quadro 7, apresentamos a identificação das dissertações/produtos dos três egressos do PROFIS que participaram da entrevista nesta pesquisa.

Quadro 7 - Identificação das Dissertações/Produtos Educacionais dos egressos entrevistados do PROFIS

Título	Objetivo	Produto Educacional/Justificativa
<p><i>Uso de Aplicativo em Smartphone e Tablet: Uma proposta de aprendizagem significativa no Ensino de Física</i></p> <p><b>Produto:</b> Uso de Aplicativo em Smartphone e Tablet: Uma proposta de aprendizagem significativa no Ensino de Física</p>	<p>- Averiguar como o uso de aplicativo, em dispositivos móveis, como smartphone e tablet, pode estimular a vivência do ensino de Física de forma contextualizada, dinâmica e interativa para a promoção de uma aprendizagem significativa</p> <p>- Investigar de que forma se pode proporcionar a <b>integração de tecnologias</b> no ensino de Física a partir do uso de um aplicativo, criado na plataforma gratuita <i>Mit App Inventor</i>, a ser executado em dispositivos móveis, como smartphone e tablet para ensinar conceitos básicos de calorimetria.</p>	<p>- Criação de aplicativo para o ensino de Calorimetria.</p> <p>- A proposta de intervenção apresentada contribuiu para estimular o Ensino de Física de forma contextualizada, promovendo uma aprendizagem significativa.</p>
<p><i>Planejamento, Construção, Validação e Avaliação de uma sequência didática com foco no desenvolvimento de competências no ensino médio integrado</i></p> <p><b>Produto:</b> Desenvolvendo competências: uma proposta metodológica para o ensino de física</p>	<p>- Planejar, desenvolver, aplicar e avaliar qualitativamente e quantitativamente uma sequência didática construída sob paradigmas de desenvolvimento de <b>competência</b> de Philippe Perrenoud, <b>feita sob medida</b> para o ensino das Leis de Newton a uma turma do ensino médio integrado ao profissionalizante de técnicos em edificações.</p> <p>- Permitir a replicação e ampliação do produto, o autor apresenta todas as fases e etapas utilizadas na construção da sequência didática.</p>	<p>- Proposta de uma sequência didática para o <b>desenvolvimento de competências</b>.</p> <p>- <b>Necessidade</b> de pensar um planejamento de ensino que propicie situações significativas e contextualizadas para os estudantes, no sentido de desenvolver <b>competências</b> pessoais e profissionais.</p>
<p><i>Uma proposta de sequência didática para a implementação de um minicurso de Astronomia</i></p> <p><b>Produto:</b> Sequência didática para a implementação de um minicurso de astronomia</p>	<p>- Analisar o ensino de física por meio de uma sequência didática com perspectiva em <b>planejar, executar e avaliar aulas na forma de minicurso</b> de Astronomia, e com isso facilitar o ensino e aprendizagem de física.</p>	<p>- Sequência didática de um minicurso de Astronomia.</p> <p>- A Astronomia se revela com forte potencial na cidade onde o autor do trabalho atuava. Além da Astronomia aguçar o espírito científico.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Encontramos, nos dados da tabela, elementos discursivos que reportam à lógica do Mestrado Profissional, no que refere à formação de competências para o desempenho profissional e ao uso de tecnologias como subsídio técnico-científico no processo de produção

de conhecimento. Assim como o planejamento da disciplina é compreendido como condição necessária à prática docente, reforçando-o como instrumento didático indispensável ao desenvolvimento do trabalho a ser realizado pelo professor.

O primeiro trabalho, ao criar um aplicativo, por meio de uma plataforma gratuita, revela-se como instrumento didático capaz de auxiliar o professor de Física no trabalho com o conteúdo de calorimetria, possibilitando um processo de aprendizagem dinâmico e interativo, e assim construindo sentido para os alunos. Compreendemos que tal produto educacional não sugere retirar do docente ministrante da disciplina a posição de escolha de como abordar o conteúdo, pois o aplicativo é um meio didático para conduzir o trabalho do professor em sala de aula.

Com uma perspectiva diferenciada, vimos no segundo e no terceiro trabalhos, a construção de um produto que designa ao professor ministrante a posição de receptor e executor daquilo que foi elaborado. Trata-se de uma produção pronta e delimitada, possível de ser replicada, e assim, por um outro professor, possa ser aplicada na sua prática docente.

Consideramos que, embora sejam produções de um mesmo programa, os trabalhos de conclusão, revelam-se intencionalmente pela transformação do processo de aprendizagem, em que suas propostas de intervenção são configuradas por processos de elaboração diferenciados, indicando-nos que PROFIS não apresenta homogeneidade na sua concepção de formação continuada.

#### 6.2.2 O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática – PROFMAT

O PROFMAT foi o primeiro programa a ser criado no âmbito do PROEB e atualmente se constitui em uma rede que congrega 79 instituições de ensino superior credenciadas, onde algumas possuem mais de um polo de oferta. Os dados da CAPES informam o quantitativo de 6.276 titulados em nível nacional e 138 na UFPA, até 2021. O processo seletivo ocorre uma vez ao ano por meio do Exame Nacional de Acesso – ENA aplicado em único dia em todo o Brasil. A oferta na UFPA ocorre em 4 *campi* (Abaetetuba, Belém, Bragança e Castanhal), agregando 17 professores permanentes no quadro docente, tendo 1 grupo de pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

A coordenação é realizada pela Sociedade Brasileira de Matemática - SBM, com o apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - INPA. O surgimento do programa, segundo o site oficial, ocorreu mediante ação induzida pela CAPES, junto à comunidade científica de Matemática. A SBM é uma entidade civil, de caráter cultural, sem fins lucrativos,

que congrega matemáticos e professores de matemática do Brasil. Suas finalidades, conforme consta no Estatuto Social, são estimular a realização e divulgação de pesquisa de alto nível, contribuir para a melhoria do ensino de matemática em todos os níveis de ensino, estimular a disseminação de conhecimentos de matemática na sociedade e contribuir para o constante aprimoramento de altos padrões de trabalho e formação científica em matemática. Sua organização é composta por uma Diretoria, um Conselho Diretor, um Conselho Fiscal e uma Equipe Administrativa, sendo os três primeiros, eleitos entre os associados.

No PROFMAT, a SBM, por meio da sua Diretoria, coordena o programa juntamente com a Comissão Acadêmica Nacional, cuja composição é formada por um coordenador acadêmico nacional, um vice coordenador nacional, um representante do corpo docente, um discente egresso e um representante da SBM. Vimos na configuração desta Comissão do PROFMAT, a representação da categoria egresso como posição social importante no processo de construção do programa. São profissionais atuantes na educação básica, que se constituem pelo percurso formativo vivenciado e o desenvolvimento da sua prática em sala de aula.

Como objetivo principal o PROFMAT define

oferecer **formação profissional sólida** em Matemática, que contemple as **necessidades** do trabalho cotidiano dos professores no espaço escolar, assim como suas **necessidades** de desenvolvimento e de valorização profissional. Visa, ainda, o **desenvolvimento de uma postura crítica** acerca do trabalho nas aulas de matemática, na Educação Básica (Sociedade Brasileira de Matemática, 2017, p. 6).

proporcionar **formação matemática aprofundada** e relevante ao exercício da docência na Educação Básica, visando dar ao egresso a **qualificação** certificada para o exercício da profissão de professor de Matemática (Sociedade Brasileira de Matemática, 2020).

Pelos dois documentos, o PROFMAT, constitui-se como espaço formativo correspondente às necessidades do profissional docente, podendo ser atendida por meio de uma qualificação certificada, cimentada na perspectiva de formação que vise, além da especificidade do conhecimento da área, a postura crítica exigida no trabalho de sala de aula. Observamos que, embora os objetivos do PROFMAT, estabeleçam conexão com as diretrizes ideológicas do Mestrado Profissional, aponta nos dois elementos discursivos, a intencionalidade em posicionar o professor de matemática como profissional capaz de desenvolver posição crítica, importante na atuação da Educação Básica.

No sítio do PROFMAT, alguns relatórios têm sido produzidos como forma de divulgar as ações do programa e sua importância social na área da educação, e um deles apontamos com expressividade discursiva, pois trata-se do acompanhamento da oferta do curso e seus possíveis

impactos na realidade do professor de matemática da educação básica e no sistema de ensino. Segundo o documento “PROFMAT: avaliação dos possíveis impactos”, o programa tem se constituído como relevante ação de formação continuada não apenas pelo seu alcance nacional, mas pela conexão com o Plano Nacional de Educação - PNE, Meta 16 – que trata do desafio de ofertar formação continuada, em nível de pós-graduação, a 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica.

A intertextualidade discursiva se revela quando o documento do PROFMAT busca sustentar a importância do curso pela consonância com o PNE como discurso normativo que tem regido as ações da área da educação seja na esfera nacional, estadual ou municipal. Vimos neste sentido, a posição do PROFMAT como instrumento formativo relacionado a outros poderes de articulação, cuja orientação ideológica busca se concretizar por meio deste curso de pós-graduação *stricto sensu*.

O impacto na sala de aula do professor, segundo o referido documento do PROFMAT, é mediado pelo trabalho de conclusão final de curso, que ao tratar sobre temas específicos do currículo de matemática da Educação Básica, busca traduzir o objetivo do curso e a culminância do processo formativo por meio da atuação do egresso e sua conseqüente mudança na prática cotidiana, o que procura colaborar com o desempenho dos alunos da educação básica (Oliveira; Luz, [2021?]).

Segundo o mesmo documento, a mudança na prática cotidiana do professor tem sido acompanhada por diferentes situações caracterizadas como: maior interesse dos alunos em matemática, proposição e realização de atividades extracurriculares, melhoria no relacionamento com os alunos, redução das taxas de reprovação em matemática e utilização de práticas inovadoras de ensino. Dentre estes aspectos, o que apresentou melhor resultado foi o uso de práticas inovadoras, descrita pelos diretores das escolas participantes da pesquisa, como a utilização de novos instrumentos, ferramentas ou metodologias no processo de realização das aulas. Provocamos a interpretação deste resultado indagando de que maneira o uso de novos instrumentos, ferramentas ou metodologias contribuem com o processo de ensino-aprendizagem? O uso do novo pode ser compreendido como algo que caracterize uma prática inovadora?

O trabalho de conclusão final do curso, como produção final do processo formativo, é caracterizado conforme o que consta no Regimento, na Resolução 02/2010 – Normas Acadêmicas do PROFMAT e na Resolução 06/2012 – Catálogo de disciplinas e grade curricular do PROFMAT, descritas no Quadro 8.



Quadro 8 - Caracterização das dissertações e produções técnicas

Documentos PROFMAT	Trecho
Regimento	Art. 21 O trabalho de conclusão final do PROFMAT poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, relatórios finais de pesquisa, <i>softwares</i> , projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e <i>kits</i> , projetos de inovação tecnológica, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com <b>temas específicos pertinentes ao currículo de Matemática da Educação Básica e impacto na prática didática em sala de aula.</b>
Resolução 02/2010 – Normas Acadêmicas	Os Trabalhos de Conclusão de Curso devem versar sobre temas específicos pertinentes ao currículo de Matemática do Ensino Básico e que tenham <b>impacto na prática didática</b> em sala de aula. Cada Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado na forma de uma aula expositiva sobre o tema do projeto e de um trabalho escrito, com a opção de apresentação de <b>produção técnica</b> relativa ao tema.
Resolução 06/2012 – Catálogo de disciplinas e grade curricular	Disciplina dedicada a elaboração de trabalho sobre temas específicos pertinentes ao currículo de Matemática do Ensino Básico e que tenham <b>impacto na prática didática em sala de aula.</b> Cada Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado na forma de uma aula expositiva sobre o tema do projeto e de um trabalho escrito, com a opção de apresentação de <b>produção técnica</b> relativa ao tema.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os trechos dos três documentos enfatizam a questão do impacto da produção do trabalho final de curso na prática didática em sala de aula, indicando, portanto, que o uso de práticas inovadoras no ensino estabelecem relação de consequência com o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, o que será identificado pelas mudanças na conduta do professor acerca do relacionamento com os alunos, domínio do conteúdo ministrado, bem como o consequentemente interesse dos alunos pela matemática (Oliveira; Luz, [2021?]).

Apoiando-se nestas considerações e nos objetivos propostos pelo curso analisamos as dissertações e/ou produções técnicas (descritas no Quadro 9) produzidas pelos 4 egressos entrevistados nesta pesquisa.

Quadro 9 - Identificação das Dissertações/Produções Técnicas dos egressos entrevistados do PROFMAT

Título	Objetivo	Formato/Justificativa
<i>O ensino de porcentagem a partir da opinião docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar, sob a ótica docente, as virtudes e dificuldades que os alunos encontram ao estudar porcentagem, e, através de estudos realizados previamente sobre este tema, fazer comparações e observar o comportamento dos professores da rede pública do Estado do Pará.</li> <li>- Apontar novas técnicas de ensino-aprendizagem no trabalho da temática porcentagem.</li> </ul>	<p>-Dissertação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diante das dificuldades em abordar a temática de porcentagem, torna-se necessário um trabalho que busque relacionar os conceitos da temática como instrumento social que permita ao aluno realizar a leitura da realidade social imediata, compreendendo as relações sociais, econômicas e políticas da sociedade.</li> <li>- O egresso propõe a utilização de multiplicações sucessivas como método para potencializar o raciocínio lógico e rapidez na resolução de</li> </ul>

		problemas de porcentagem em situações cotidianas.
<i>Sequências: do ensino básico à pós-graduação</i>	- Realizar um estudo sobre sequências e seus principais resultados para o docente de Matemática e leitores em geral, abordando o modo em que este conceito é trabalhado desde Ensino Básico ao Ensino Superior.	- Dissertação - O matemático é formado para examinar “padrões”, que podem se realizar por meio das sequências, em geral numéricas. Assim, o trabalho conceitual da temática sequências colabora com o entendimento dos alunos acerca de padrões vivenciados na sua realidade.
<i>Números Algébricos e Números Transcendentes</i>	- Apresentar os principais conceitos e propriedades dos números algébricos e dos números transcendentos	- Dissertação - Enriquecer o conhecimento do professor do ensino básico a respeito dos números reais, aprimorando o conceito de irracionalidade, trabalhando com as operações algébricas básicas e conseqüentemente, apresentando outra classificação para os números reais.
<i>Desmistificando e Dinamizando o Ensino de Álgebra na Educação Básica</i>	- Desenvolver, aplicar e analisar uma sequência de tarefas para o desenvolvimento do pensamento algébrico na educação básica. - Desenvolver uma proposta que contemple a produção de significados para as atividades algébricas apresentadas em sala de aula.	- Dissertação - Necessidade de desenvolver o raciocínio algébrico relacionado com a realidade vivenciada, concedendo significado que possibilite a resolução de situações-problemas; bem como evidenciando a relação da Álgebra com outros assuntos matemáticos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Pelas informações apresentadas no Quadro 9, as dissertações objetivam discutir sobre determinada temática, enfatizando sua importância na realidade vivenciada, a partir de situações desafiadoras postas no cotidiano. As produções no formato de dissertação apresentam referencial teórico condizente ao objetivo da pesquisa, identificando o trabalho do conteúdo da dissertação como indicador de possíveis mudanças metodológicas necessárias para compreensão do significado matemático, que permita ao aluno conectar com seu contexto real e assim se sentir estimulado a se aproximar dos estudos da matemática.

Observamos que as dissertações não buscaram enfatizar textualmente a importância da pesquisa como impacto na prática didática na sala de aula, os egressos-professores evidenciam a importância de que a pesquisa partiu de uma inquietação surgida no cotidiano da sua prática, e que assim justificavam o desenvolvimento da investigação. O trato nas dissertações considera, sobretudo, a importância do conhecimento matemático como condição importante para lidar e compreender a realidade, tendo um dos trabalhos a preocupação em aplicar em sala de aula o assunto abordado a partir de outra perspectiva metodológica, e desse modo confirmando a contribuição do trabalho.

As produções versam sobre temas específicos da educação básica, buscando conexão com a necessidade formativa do egresso-professor, e assim apontando possibilidades para o trabalho com o conteúdo matemático investigado, que não se apresenta nas dissertações como

proposta de sequência didática pronta para ser implementada. Ou seja, as dissertações não apresentam roteiro de ensino para ser seguido, elas se ocupam em discutir o conteúdo matemático de tal modo que possa ser trabalhado em sala de aula à luz de outras perspectivas de ensino que estejam alinhadas aos interesses de aprendizagem dos alunos.

### 6.2.3 O Mestrado Profissional em Ensino de Letras – PROFLETRAS

O PROFLETRAS no Brasil se instituiu no ano de 2013 como programa de Mestrado Profissional em rede, agregando, atualmente 47 universidades públicas nas cinco regiões brasileiras. Pelos dados fornecidos no sistema GEOCAPES, são 3.249 titulados no país até o ano de 2021. Na UFPA, são 79 egressos titulados até o mesmo ano. A área de concentração versa sobre “Linguagens e Letramentos” com as linhas de pesquisa sobre “Estudos da linguagem e Práticas Sociais” e “Estudos Literários”.

A sede do programa fica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, sendo sua organização para fins operacionais, conforme Regimento, estruturada em três níveis: Conselho Superior, Conselho Gestor e Colegiado de Curso. O primeiro Conselho, como instância consultiva, normativa e deliberativa, é composta por representações do Conselho Gestor, da Pró-Reitora de Pós-graduação da UFRN, da Diretoria da Educação Básica da CAPES e Coordenações Locais de cada instituição credenciada. Dentre suas principais atribuições está o acompanhamento da implantação do programa, primando pela excelência acadêmica e administrativa. Vimos, dessa maneira que o funcionamento do programa é pensado por representações na sua maioria de vivência acadêmica universitária, o que pressupõe o estreitamento universidade e educação básica, tendo em vista que o campo universitário se constitui como espaço de formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

O Conselho Gestor e Colegiados dos cursos se constituem de natureza normativa, deliberativa e executiva, firmando entre seus membros docentes do PROFLETRAS da instituição coordenadora e das demais regiões geográficas onde ocorre a oferta do curso. A representação, dessa maneira, é constituída por sujeitos envolvidos com ensino de Letras nas universidades brasileiras, permitindo considerar o olhar investigativo daqueles envolvidos com o campo do ensino superior.

O objetivo que rege a oferta do PROFLETRAS é “a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país” (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021, p. 8). Trata-se de um trecho do evento discursivo-Regimento, que define ao que se propõe

o programa, estabelecendo estreita relação com as ordens de discurso do Mestrado Profissional de modo geral, ou seja, afirma-se a lógica que condiciona a melhoria do ensino da educação básica à capacitação dos professores que necessitam de tal processo de formação continuada para melhorar o seu desempenho em sala de aula.

A culminância deste processo formativo revela-se pontualmente pelo desenvolvimento de uma “pesquisa que deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa”. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014). Esta é a diretriz que orienta a elaboração dos trabalhos finais, podendo ser em diferentes formatos, conforme a Portaria nº 17/2009 da CAPES que trata sobre o Mestrado Profissional.

Neste ponto identificamos, o elemento analítico da Interdiscursividade, entendendo que o documento do PROFLETRAS sobre as diretrizes, reporta-se claramente à portaria da CAPES, estabelecendo, neste sentido, a estreita relação com a lógica definidora desta natureza de pós-graduação. Observamos que esta relação discursiva não posiciona ao PROFLETRAS o cuidado de orientar que formatos de trabalhos de conclusão podem ser mais coerentes com a proposta do programa e com o processo de ensino-aprendizagem discutido no âmbito da Educação Básica.

No Quadro 10 relacionamos as cinco dissertações produzidas pelos entrevistados na pesquisa de campo.

Quadro 10 - Identificação das Dissertações/Produções Educacional dos egressos entrevistados do PROFLETRAS

Título	Objetivo	Formato/Justificativa
<i>Ana Maria Machado em sala de aula: leitura literária e formação do leitor</i>	Apresentar uma proposta metodológica para a leitura de duas obras da escritora brasileira Ana Maria Machado, destinadas ao público infantojuvenil com o intuito de incentivar o letramento literário e a formação do leitor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de intervenção para trabalho com texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental.</li> <li>- O texto literário é presença indispensável nos diversos espaços sociais, e o trabalho com este gênero textual tem sido realizado de maneira inadequada apenas com o uso do livro didático prejudicando a formação dos alunos, enquanto leitores literários.</li> <li>- A pesquisadora usou no seu projeto uma sequência básica de letramento literário referenciada (Cosson<sup>37</sup>, 2006) na área de Linguagens e Letramentos.</li> </ul>
<i>Gênero Textual Anúncio publicitário: ensino, persuasão e</i>	Mostrar como o ensino da Língua Portuguesa pode levar os alunos a um agir em defesa de uma causa, unindo o trabalho com o gênero textual Anúncio Publicitário e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequência didática</li> <li>- Pela natureza textual dos anúncios publicitários eles podem ser utilizados para sensibilizar o público-alvo a abraçar uma causa ou uma ideia.</li> </ul>

<sup>37</sup> Sequência básica de letramento desenvolvida por Rildo Cosson no livro “Letramento literário: teoria e prática” (2006).

<i>meio ambiente em uma escola estadual de Belém – Pará</i>	temáticas da área da Educação Ambiental.	- Forma dos alunos conhecerem na prática como esses tipos de texto podem influenciar na vida das pessoas.
<i>Leitura de contos: Uma experiência literária no ensino fundamental.</i>	Propor atividades de leitura literária em sala de aula que possibilitem aos alunos do Ensino Fundamental, sobretudo, (re)descobrir o texto literário e sua importância em sua formação humana e cidadã e, como consequência disso, estimular o hábito de leitura e formar, a partir da experiência literária, sob o viés do letramento literário, leitores proficientes.	- Proposta de Intervenção em Leitura Literária. - A leitura literária sistematizada e mediada em sala de aula se constitui como um importante instrumento para despertar o interesse pela leitura de textos mais elaborados e para desenvolver as competências e habilidades leitoras necessárias para a formação de leitores ativos, críticos, autônomos. - O pesquisador usou no seu projeto uma sequência básica de letramento literário referenciada (Cosson, 2006) na área de Linguagens e Letramentos.
<i>Leitura do Conto na Escola: uma Proposta Metodológica para o oitavo ano do Ensino Fundamental</i>	- Promover a leitura do texto literário em sala de aula por meio da sequência básica de letramento.	- Proposta de Intervenção em Leitura Literária - A leitura do texto literário é relevante por permitir que professor e aluno estabeleçam uma relação dialógica por meio do texto literário. - Destaca-se que nesta relação não há predominância de interpretação, mas contribuição interpretativa com o propósito de que o protagonismo não apenas fique na figura do professor como detentor do conhecimento, e nem na do aluno a quem interessa o ensino de leitura de textos literários. - O pesquisador usou no seu projeto uma sequência básica de letramento literário referenciada (Cosson, 2006) na área de Linguagens e Letramentos.
<i>Círculo de Leitura: uma Proposta para a Leitura de o Fantasma de Canterville de Oscar Wilde no Ensino Fundamental</i>	Discutir a formação de leitores de literatura, em especial de narrativas ficcionais, a partir da experiência de um círculo de leitura em uma turma do 9º ano do ensino fundamental.	- Proposta de um Círculo de Leitura literária em turmas do 9º ano do ensino fundamental. A proposta é guiada por interferências (perguntas, conexões, sugestões) passíveis de serem feitas durante a leitura da narrativa. - Contribuir para a formação leitora dos alunos, envolvendo-os nas narrativas literárias, a fim de que se tornem leitores aptos a significar, o mais amplamente possível, os textos que lerem.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As informações das dissertações descritas no Quadro 10 apontam para a predominância (3 trabalhos) do uso de “Sequência Básica” como recurso para a elaboração das Propostas de Intervenção exigidas no final do curso, indicando, portanto, ser produções que se apoiam em um encaminhamento metodológico já elaborado e conhecido pela literatura da área, cabendo às dissertações analisadas a confirmação de que tal sequência didática é possível de ser realizada no trabalho com diversos livros literários.

Identificamos nas duas outras dissertações que a proposta de intervenção se caracteriza pela natureza de “Sequência Didática”, que embora apresente similaridade com a proposta de “Sequência Básica”, houve o processo de elaboração da proposta, sem utilizar algo já elaborado. De todo modo, são propostas que se revestem da compreensão de roteiro, modelo ou guia, o que pode limitar a capacidade analítica e crítica de outros professores que venham a utilizar as

referidas dissertações como referência didático-pedagógica para o desenvolvimento das suas atividades.

#### 6.2.4 O Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA

De acordo com a descrição histórica do programa, disponível no site oficial, o PROFHISTÓRIA começou a ser mobilizado nos idos de 2012, por um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro, que com base na ação da CAPES acerca da criação de cursos de Mestrado Profissional em rede nacional, começaram a estruturar a primeira proposta destinada aos professores de História da educação básica que atuam nas redes públicas.

A primeira oferta ocorreu no ano de 2014, envolvendo 12 universidades associadas - UFRJ, UERJ, UFF, UFRRJ, UNIRIO, PUC-RIO, UFT, UDESC, UFSC, UFRGS, UFSM, FURG, retratando a implantação do curso majoritariamente nas regiões Sudeste e Sul. Atualmente o programa agrega 39 instituições credenciadas, alcançando também as regiões Norte, Nordeste e Sudeste.

Até o ano de 2021, segundo dados do sistema GEOCAPES, 1001 egressos foram titulados. Na UFPA, local desta pesquisa, já foram titulados 55 egressos. A instituição coordenadora do programa é a Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo como coordenadora das atividades a Comissão Acadêmica Nacional - CAN, juntamente com as Comissões Acadêmicas Locais de cada instituição associada.

A Comissão Acadêmica Nacional, possui função deliberativa e executiva, sendo composta por Coordenador Acadêmico, Coordenador Adjunto, Coordenador de Avaliação, Coordenador de Bolsas e um Representante, em nível nacional, de cada uma das Linhas de Pesquisa que configura o PROFHISTÓRIA. A Coordenação Acadêmica é eleita em plenária nacional com a participação de todos os coordenadores locais. A Comissão Acadêmica Local é uma comissão executiva, presidida pelo Coordenador Acadêmico Local e por um Colegiado composto pelo corpo docente e por um representante discente eleito pelos seus pares. (Universidade Federal do Rio de Janeiro, [2021?]).

O PROFHISTÓRIA, pela composição das suas comissões, que são as responsáveis pelo funcionamento do programa, mobiliza espaços que são ocupados por sujeitos envolvidos substancialmente com atividades acadêmicas universitárias, pois se trata dos docentes da área de História vinculados às instituições superiores credenciadas, o que espelha representações com experiência na Educação Superior.

Segundo o Regimento Nacional do programa, o PROFHISTÓRIA tem como objetivo “proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica”. No Regimento PROFHISTÓRIA-UFPA, este trecho é complementado por “[...] visando a dar, ao egresso, qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História” (Universidade Federal do Pará, 2015, p. 2).

Rege o PROFHISTÓRIA, pelos sentidos abordados nos trechos discursivos dos regimentos, a perspectiva de que a formação continuada se desenha como espaço de certificação alicerçada pela ideia de que professores qualificados, cooperam com a busca da melhoria do ensino de História ofertado na Educação Básica.

Assim como nos demais programas do PROEB investigados nesta pesquisa, o PROFHISTÓRIA também contabiliza para conclusão do curso, a elaboração de trabalho final tipo dissertação, que apresente uma proposta de intervenção, conforme Art. 18 do Regimento:

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como **gerar conhecimento** que possa ser disseminado, analisado e **utilizado** por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos.

§ 1º A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e **práticas acumuladas na área** e (iii) as **possibilidades de produção e atuação na área** do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a **melhoria das práticas do profissional** de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III).

§ 2º A dissertação pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros, à condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, [2021?]).

Pelo excerto do Regimento identificamos que a proposta de dissertação do programa se diferencia dos demais programas investigados, tendo em vista que a produção ao ser elaborada deve considerar o que se tem produzido sobre o campo temático investigado, além da análise crítica do pesquisador e do que tem acumulado como prática, culminando o trabalho final em uma contribuição para a melhoria da prática do professor de História.

Considerando tal orientação, levantamos e analisamos as duas dissertações produzidas pelos professores-egressos do PROFHISTÓRIA, que concederam entrevista para a nossa pesquisa. No Quadro 11 alguns dados das produções que situam o propósito de cada investigação.

Quadro 11 - Identificação das Dissertações/Produções Educacional dos egressos entrevistados do PROFHISTÓRIA

Título	Objetivo	Formato/Justificativa
<i>O Ensino em História na educação do campo durante a Pandemia de 2020/2021.</i>	- Analisar como foi desenvolvido o Ensino de História durante a pandemia, considerando as características da educação do campo em comunidades da estrada e ramais do município Abaetetuba, no Estado Pará.	- Produto educacional - Guia digital que demonstre as possibilidades de ensino a distância dentro da Educação do Campo, valorizando as especificidades e ainda criando socialização entre os educandos e membros da comunidade escolar. - Necessidade de orientar professores a confeccionar materiais didáticos para serem utilizados em emergências, onde as aulas precisam ser suspensas.
<i>Branquitude na Escola: percepções, relações, poder e resistências.</i>	Analisar como estudantes e professores da escola, assim como a comunidade escolar, que é majoritariamente negra, percebem ou não percebem como a branquitude está inserida e funciona na escola, no ensino de História e na sociedade enquanto poder; como funcionam suas relações; e de que forma se apresentam as resistências.	- Cartilha “Caminhos para se debater a branquitude na escola”, com descrições de experiências acerca do debate sobre a branquitude, com sugestões de intervenções (in) formativas para os grupos pesquisados na escola e com possibilidade de expansão para outros espaços. - No Ensino da História, entendemos a ideia de consciência histórica e mobilizadora para uso social dos indivíduos e contribuir para os debates a respeito dos saberes históricos no espaço escolar, e o exercício do Ensino da História e suas relações com outras disciplinas. - A perspectiva da decolonialidade em oposição à colonialidade e as permanências do período de dominação que se fizeram e ainda se fazem presentes em discursos “nacionalistas” que negam, escondem, silenciam os grupos subalternos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Identificamos que as dissertações se dispuseram ao olhar crítico a partir da conjuntura na qual seus objetos de estudo estão inseridos, principalmente por abordarem temáticas tão caras ao campo social, que pelos pesquisadores foram consideradas como necessidade formativa, e assim justificaram a elaboração dos seus respectivos produtos educacionais.

A primeira dissertação se propôs a analisar o ensino da História em um contexto atípico, que colocou o trabalho do professor em condições mais precarizadas, que discursivamente tem sido revestida como desafiadora, e assim construindo a ideia de que o professor necessita pensar e elaborar novas estratégias de ensino. Com este mote, o primeiro produto educacional se serviu, com a perspectiva de que um Guia Digital poderia auxiliar o professor na elaboração das suas aulas e na construção de materiais didáticos, o que na descrição textual do produto imprime uma estrutura de roteiro a ser seguida e aplicada. Trata-se, portanto, de um produto pronto a ser utilizado pelo professor, sem exigir deste uma posição crítico-analítica indispensável na atuação docente.



A leitura da segunda dissertação nos permitiu compreender uma proximidade mais adequada com a orientação prevista no regimento, no que pese as dimensões I e II, tendo em vista que o pesquisador buscou realizar um movimento analítico que atribuisse ao seu produto educacional a perspectiva de uma intervenção reflexiva capaz de auxiliar os professores de História a desenvolver uma atividade temática guiada pela contribuição crítica de perceber a escola enquanto espaço de lutas de poder, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem que não desconsidera a posição dos demais sujeitos que vivem os espaços educacionais da Educação Básica.

#### 6.2.5 A formação discursiva Inovação Educacional do programa PROEB nos Mestrados Profissionais em Ensino PROFIS, PROFMAT, PROFLETRAS e PROFHISTÓRIA

Analisar a Inovação Educacional nos Mestrados Profissionais em Ensino do PROEB/UFPA dedicou o olhar descortinador para compreendermos que esta política pública é permeada por direcionamentos que intentam posicionar a Formação Continuada dos professores da Educação Básica como espaço de qualificação da mão de obra docente, fomentando o sentido de melhoria do ensino ofertado no nível básico.

Este movimento discursivo é operado por uma articulação que envolve sujeitos aptos a discutir o campo da formação docente, a partir dos lugares que representam, o que imprime posições que não tendem a ser questionadas, pelo status representativo que ocupam, no caso a CAPES pela visibilidade como instituição reguladora, que ao se constituir como órgão responsável pela aprovação, avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, reserva-se como espaço legítimo para construir mecanismos discursivos a serem aceitos e reproduzidos pelas demais camadas acadêmicas da sociedade.

Neste trato, ao instituírem regulamentações, elaboradas por sujeitos professores que vivenciam o cenário da pós-graduação *stricto sensu*, legitimam-se as orientações discursivas postas nos documentos, que passam a reger a oferta e a estrutura dos cursos. Assim, vimos a ocupação do elemento discursivo Inovação Educacional, como subsídio orientador do Mestrado Profissional em Ensino, que ao passo da sua implementação como sentido de mudança necessária, articula outros elementos discursivos considerados essenciais e que passam a se naturalizar por meio, sobretudo, dos gêneros discursivos, movidos por propósitos cuja estrutura e composição, direcionam, dessa maneira, as ações a serem realizadas (Pinheiro *et al*, 2022).

O elemento discursivo principal expresso nos documentos do PROEB e dos Mestrados Profissionais em Ensino PROFIS, PROFMAT, PROFLETRAS e PROFHISTÓRIA, trata-se do

objetivo que rege o programa de cada curso, caracterizado, sobretudo, pela expressões “melhoria da qualidade do exercício da docência”, “ciência como aplicabilidade”, “produção do conhecimento para melhoria da prática profissional”, “valorização das experiências”, “capacidade de desenvolver soluções para problemas da realidade escolar”, “pesquisa e experimentação em contextos reais de sala de aula” e “instrumentos didáticos-pedagógicos inovadores”. Mais do que expressões, são elementos que mobilizam ordens do discurso, estabelecendo estreita conexão da Formação Continuada docente com as estruturas de poder, por meio do evento discursivo Inovação Educacional, que mais do que absorvido, tem sido vivido pelo campo da Formação de Professores.

Entretanto, como pondera Fairclough (2016), as ordens do discurso são passíveis de um equilíbrio instável, o que significa que podem ser articuladas e desarticuladas no âmbito da luta hegemônica, podendo também de outra forma serem desnaturalizadas, e assim remodelando as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação do evento discursivo. Aprimora tal consideração faircloughfiana, as discussões levantadas no Estado do Conhecimento (seção 4), a partir das categorias reveladas pela relação Inovação Educacional e Formação de Professores.

A Inovação Educacional, pelo escrutínio da pesquisa voltada para a aplicabilidade, foi compreendida no Estado do Conhecimento pela categoria “Ruptura Epistemológica”, com o entendimento de que pesquisas desenvolvidas em processos de formação continuada, podem possibilitar a construção de novos conhecimentos com base em uma perspectiva epistemológica que enfatize a relação entre instituições educacionais e pesquisa, rompendo dessa maneira com construções de conhecimento hegemônicas (Matos, 2010; Quadros, 2013; Gonzatti, 2015; Abreu, 2016; Barros, 2019; Fiorese, 2021).

A abordagem discursiva adquirida pela Inovação Educacional pelo viés da valorização das experiências e desenvolvimento de competências para solucionar problemas da realidade escolar, são compreendidas por Rodrigues (2016), Rosa (2019), Brião (2019), Braga dos Santos (2020), Domingos (2020), Ferreira (2020), Gonçalves (2020) e Arruda (2021) como Inovação Pedagógica, no sentido de que experiências formativas são importantes ao fazer pedagógico, quando rompem com padrões sustentados pela racionalidade instrumental. Além disso a Inovação Pedagógica se revela como possibilidade de construir, a partir de saberes e experiências novas formas pedagógicas ao processo de ensino-aprendizagem.

Constrói-se também em torno da Inovação Educacional, o elemento discursivo que versa sobre a terceira categoria do Estado do Conhecimento, Mudança na prática de ensino, conectada com os documentos analisados pela compreensão de que os contextos reais de sala

podem ser tomados como objetos de investigação dos professores, e assim possibilitar a elaboração de produtos educacionais que possam subsidiar a prática docente, alicerçada por um instrumento didático inovador (Dantas, 2011; Ferreira, 2013; Carvalho, 2016; Lima, 2018).

Outro ponto importante a ser considerado no processo de naturalização e desnaturalização dos discursos que subjazem à Inovação Educacional, trata-se das representações sociais, que podem servir à transformação ou à conformação. No caso das representações dos órgãos colegiados dos PROF's/PROEB, não identificamos participação de representantes vinculados à Educação Básica, indicando que este espaço de formação continuada, como campo de disputa, consagra o poder àqueles que vivem a Educação Superior e esferas específicas da sociedade civil.

Por este turno, compreendemos que a relação de poder em torno do Mestrado Profissional em Ensino vinculado ao PROEB, invisibiliza a posição daqueles que vivem e conhecem a Educação Básica, sustentado, dessa maneira, a ideia de que o conhecimento produzido para ser aplicado na Educação Básica, constitui-se majoritariamente pelos pesquisadores universitários, alijando e afastando do processo os sujeitos conhecedores de uma realidade, pouco ou quase nada experienciada pelos que vivem a Educação Superior. Provoca tal movimento, o distanciamento Educação Superior e Educação Básica, compreendida, sem embargo de outras condições, como um processo que pode fragilizar o desenvolvimento formativo do professor que atua no nível básico do ensino brasileiro.

Quanto às dissertações dos egressos analisadas, a conexão que estabelece com a Inovação Educacional, pode ser avaliada a partir das produções construídas, caracterizadas por gêneros discursivos reveladores das posições dos professores como pesquisadores e da sua contribuição como culminância do processo formativo vivenciado no Mestrado Profissional em Ensino. No Quadro 12 apresentamos o tipo de Inovação gerada por meio dos produtos e seus respectivos gêneros discursivos, o que reflete a atividade educativa intencionada em cada proposta de intervenção.

Quadro 12 - Caracterização discursiva da Inovação Educacional nas dissertações dos egressos

Dissertação (evento discursivo)	Prática de Inovação de acordo com as Portarias de Regulação do Mestrado Profissional	Gênero discursivo
<i>Uso de Aplicativo em Smartphone e Tablet: Uma proposta de aprendizagem significativa no Ensino de Física</i>	Tecnologia da Informação e Comunicação	Aplicativo em Smartphone e Tablet
<i>Planejamento, Construção, Validação e Avaliação de uma sequência didática com foco no desenvolvimento de competências no ensino médio integrado</i>	Material Instrucional	Sequência didática para o desenvolvimento de competências no ensino de física

<i>Uma proposta de sequência didática para a implementação de um minicurso de Astronomia</i>	Material Instrucional	Sequência didática para a implementação de um minicurso de astronomia
<i>O ensino de porcentagem a partir da opinião docente</i>	Nova técnica de ensino-aprendizagem no trabalho com porcentagem	Proposta de um método utilizando multiplicações sucessivas
<i>Sequências: do ensino básico à pós-graduação</i>	Relatório final de pesquisa	Dissertação como pesquisa argumentativa
<i>Números Algébricos e Números Transcendentes</i>	Relatório final de pesquisa	Dissertação como pesquisa argumentativa
<i>Desmistificando e Dinamizando o Ensino de Álgebra na Educação Básica</i>	Material Instrucional	Sequência de tarefas para o desenvolvimento do pensamento algébrico
<i>Ana Maria Machado em sala de aula: leitura literária e formação do leitor</i>	Material Instrucional	Projeto de Intervenção usando uma Sequência Básica de letramento literário
<i>Gênero Textual Anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém – Pará</i>	Material Instrucional	Sequência Didática para atividade com anúncio publicitário na área de Educação Ambiental
<i>Leitura de contos: Uma experiência literária no ensino fundamental.</i>	Material Instrucional	Proposta de Intervenção usando uma Sequência Básica de letramento literário
<i>Leitura do Conto na Escola: uma Proposta Metodológica para o oitavo ano do Ensino Fundamental</i>	Material Instrucional	Proposta de Intervenção usando uma Sequência Básica de letramento literário
<i>Círculo de Leitura: uma Proposta para a Leitura de o Fantasma de Canterville de Oscar Wilde no Ensino Fundamental</i>	Material Didático	Proposta de Círculo de Leitura literária
<i>O Ensino em História na educação do campo durante a Pandemia de 2020/2021.</i>	Material Instrucional	Guia Digital para o ensino de História a distância na Educação do Campos
<i>Branquitude na Escola: percepções, relações, poder e resistências.</i>	Material Didático	Cartilha com descrições de experiências acerca do debate da branquitude, com sugestões de intervenções formativas

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As dissertações produzidas como práticas discursivas, tendem a reproduzir os elementos discursivos (subseção 6.1 – Esquema 6) que as determinam no âmbito da prática social, aqui no caso específico os que tratam da Inovação Educacional como discurso orientador que subsidia o processo formativo do Mestrado Profissional em Ensino – PROEB, alinhada às perspectivas do Mestrado Profissional no âmbito geral. Para conduzir a análise dessas produções finais dos egressos, situamo-nos na orientação de Fairclough (2016, p. 114) acerca da importância de identificar as “conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte”.

Assim, o Quadro 12 caracteriza as dissertações analisadas, identificando o formato da Inovação Educacional concebida por cada trabalho, à luz das orientações dos marcos legais do

Mestrado Profissional e os gêneros discursivos produzidos como resultados destas orientações. A importância em classificar as referidas produções pelos tipos de gêneros textuais, deve-se pela característica particular que representam, pois ao corresponderem estreitamente ao tipo de prática social, indicam não apenas as ordens do discurso a que são postos, mas a possibilidade de que estes gêneros podem ser ocupados por mudanças inerentes aos discursos enquanto espaços de lutas hegemônicas (Fairclough, 2016).

Pelas descrições no Quadro 12 dos eventos discursivos e seus respectivos gêneros, observamos a predominância de produtos educacionais do tipo Material Instrucional, cujo gênero textual se identifica como Sequência Básica ou Didática de natureza injuntiva, que procura estabelecer o passo a passo para que determinada atividade seja realizada, entregando a outros professores um material pronto a ser seguido para condução de uma aula.

São materiais sobre os quais não houve elaboração de uma proposta de intervenção com a intenção de conduzir o trabalho docente em uma perspectiva analítica da realidade concreta vivenciada. Trata-se de produções que buscam, ainda que de maneira inconsciente pelos elaboradores, entregar a outros professores um modelo de prática de ensino, orientando-os a como executar uma aula sobre determinado conteúdo programático, o que pode se revelar como legítimo, tendo em vista se tratar de um trabalho elaborado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública.

Por outro lado, no Quadro 12, identificamos produções que se ocuparam em desenvolver os produtos apoiados em outras perspectivas, tratando os materiais produzidos como subsídios orientadores para o desenvolvimento da prática em sala de aula. É possível interpretar nos textos das produções a preocupação em conceder elementos reflexivos à prática do professor, tendo em vista os tipos de propostas desenvolvidas, caracterizadas pelos tipos de gêneros discursivos identificados.

As dissertações que versam sobre Tecnologia da Informação e Comunicação, Material Didático (2), Nova técnica de ensino-aprendizagem no trabalho com porcentagem e Relatório finais de pesquisa (2), alinham-se com a intenção de propor abordagens diferenciadas ao processo de ensino-aprendizagem. Colaboram no sentido de discutir outras maneiras de conduzir o trabalho de sala de aula sobre determinada temática curricular, apresentando aos demais professores, outras possibilidades de renovação educacional, e com isso transgredindo formas únicas de socialização e produção do conhecimento gestado por paradigmas dominantes (Leite *et al.*, 1997, 1998).

Percebemos em tais dissertações o propósito de desconstruir determinada rotina, propondo orientações que sejam diferentes do costumeiro, com mudanças materiais,

conceituais e interpessoais (Huberman, 1973), e adicionalmente problematizando os fenômenos educativos, no caso os conteúdos curriculares, que ao considerarem os contextos sociais, aproximam-se de uma abordagem de Inovação reflexiva, cujos sujeitos e instituições possuem a devida autonomia que lhes tira de uma submissão à lógica dominante (Correia, 1991; Messina, 2001).

## **7 A PRÁTICA DISCURSIVA INOVAÇÃO EDUCACIONAL DOS EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO – PROEB/UFPA**

Nesta seção, nos propomos a analisar os discursos sobre a prática, esta enquanto reflexo do processo formativo, vivenciada pelos professores egressos dos Mestrados Profissionais em Ensino – PROEB/UFPA, considerando-a como expressão dos “exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas” (Fairclough, 2016, p. 87). Esta importância se destaca no sentido do entendimento de que a prática docente é uma ação orientada e, por isso revela traços que indicam determinado sistema de conhecimento e crença, ou seja, elementos discursivos que constroem uma determinada realidade.

Ademais, a análise interpretativa dos discursos que desenham a prática docente pela abordagem da Inovação Educacional, adquire envergadura pelo entendimento de que a prática se realiza em espaços de lutas sociais, pondo em questionamento de que nem todo poder hegemônico é sempre estável e, por isso, as resistências são presentes, permitindo a grupos dominados se oporem a sistemas discursivos, e assim propiciar mudanças nas relações de poder (Fairclough, 2016).

Ao analisar as narrativas dos professores egressos buscamos captar estes sentidos, interpretando os elementos discursivos que representam a perspectiva da Inovação Educacional na prática desses professores que vivenciaram um processo formativo de nível *stricto sensu*, o que representa uma forma específica de formação continuada. Este contexto particular, pelos determinantes que o engendram, reflete a constituição de práticas discursivas e sociais, que interpretadas indicam posições dos sujeitos, as representações que marcam a crença ideológica e as relações sociais estabelecidas em torno desta ideologia.

Ademais, a importância em analisar as falas dos professores entrevistados, apoia-se na consideração de que a “inserção em campo para o/a analista de discurso envolve o pressuposto de que os textos não trazem explícitos todos os conhecimentos; de que a cultura modifica as formas de ser, sentir e agir em sociedade” (Sato, 2013, p.83). Desse modo, importou considerar os sentidos sobre Inovação Educacional expressos pelos sujeitos formados em um Mestrado Profissional em Ensino, considerando suas vivências na Educação Básica, sobretudo, na sala de aula, espaço que também se constitui por elementos discursivos, que realizados em determinada realidade, adquirem conotações diferenciadas, capazes de modificar esta realidade, pois “as estruturas são produzidas, mas também transformadas na prática” (Fairclough, 2016, p. 88).

Ancorada nesta perspectiva analítica faircloughiana, que as 14 entrevistas com professores foram analisadas, considerando-as não mais como simples repostas a perguntas de um roteiro, mas como eventos discursivos que emanam posições e representações de sujeitos históricos com trajetória profissional e formativa, e que portanto, experienciam a realidade da Educação Básica nas várias dimensões que a compõem como sistema de uma estrutura social. Trata-se, portanto, de discursos como prática social.

### **7.1 Os discursos dos professores e as categorias analíticas**

Compreender a perspectiva da Inovação Educacional nos discursos dos entrevistados, exigiu um primeiro movimento interpretativo acerca do sentido da formação continuada em um contexto particular como o Mestrado Profissional em Ensino/PROEB/UFPA. Tornou-se necessário captar a representação dos professores sobre esta dimensão que compõem sua trajetória profissional, cujo reflexo representativo trata da maneira como se relacionam com o campo da formação continuada, o que tende a influenciar no modo de construção de como concebem o discurso da Inovação Educacional.

A primeira pergunta do roteiro da entrevista (Qual sua compreensão sobre Formação Continuada?) objetivou captar o entendimento do professor sobre como ele compreende a formação continuada como espaço formativo, buscando com isso contrastar com o sentido formativo expresso nas regulações do Mestrado Profissional. Conectada a esta pergunta, realizamos a segunda (Qual motivo o (a) levou a cursar o Mestrado Profissional em Ensino?) com a intenção de identificar a importância do curso na trajetória profissional do professor, o que designa a compreensão de como os referidos sujeitos lidam com a formação continuada no seu processo de constituição do ser profissional.

A conjunção dessas duas primeiras perguntas ocorreu com o intento de investigar até que ponto as construções ideológicas desta modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, revelam-se como movimento de reprodução ou transformação do dito na prática discursiva. Importou os referidos questionamentos por entendermos que, ao indagarmos sobre a questão da Inovação Educacional, esta não estaria deslocada do contexto da formação continuada (campo investigativo desta pesquisa), o que influencia no processo de construção dos discursos acerca da temática investigada.

A Inovação na Educação, por meio do Mestrado Profissional em Ensino/PROEB, como reverbera na prática dos professores egressos? Analisamos as narrativas dos entrevistados, guiada também por esta indagação, entendendo que os discursos, mais do que textos, refletem



uma prática discursiva regida por uma prática social não isenta de mediações e contradições, e por isso os eventos discursivos podem se apresentar como mecanismos que buscam reforçar a engenharia já operada, ou ainda, revelam modificações na produção do conhecimento, nas relações sociais e nas identidades sociais ancoradas na perspectiva da resistência e questionamentos condutores de discursos redefinidos e reconstituídos (Fairclough, 2016).

Realizamos mais quatro perguntas (No processo formativo do Mestrado Profissional em Ensino que você cursou, como você identifica a abordagem sobre Inovação Educacional? De que maneira a abordagem sobre Inovação Educacional subsidiou a elaboração do seu produto educacional? Como você tem utilizado o teu produto educacional na tua prática docente? Como identificas a importância dele no processo de ensino-aprendizagem?) voltadas especificamente para a questão da Inovação Educacional, pontuando ao entrevistado sobre a ênfase desta orientação no último ato legal (Portaria nº 60 de 20/03/2019) que regula o Mestrado Profissional no âmbito da pós-graduação. Tal destaque ocorreu no sentido de contextualizar o entrevistado sobre a questão, e assim deixar clara a conexão das perguntas com o objetivo da nossa pesquisa. Pontuamos ainda que o nosso olhar investigativo se apoiou no entendimento de que ainda que egressos tenham sido entrevistados, buscamos dados no contexto do processo formativo vivenciado.

Com este delineamento, analisamos as entrevistas dispostas em um quadro analítico, sem perder de vista os elementos que constituem a teoria analítica faircloughfiana: transcrições das entrevistas como texto, contexto, ordens do discurso, percurso histórico (profissional e formativo), o significado do curso para a identidade profissional, significados de mundo que os posicionam como sujeitos e os traços ideológicos e hegemônicos característicos ao fenômeno investigado.

A interpretação das falas dos sujeitos foi sistematizada e organizada por códigos interpretativos, que pelas proximidades e similaridades, à luz da condução faircloughfiana, fizeram emergir como categorias analíticas: *Novas abordagens didáticas para condução do trabalho em sala de aula*, *Prática docente como objeto de estudo* e *Ressignificação Profissional e Pessoal*. Julgamos pertinência nas categorias, por revelarem a construção social dos professores como sujeitos possuidores de anseios e objetivos que fazem parte das suas identidades sociais, bem como dos significados que possuem sobre o mundo educacional e seus processos.

### 7.1.1 Novas abordagens didáticas para condução do trabalho em sala de aula

Inevitável à compreensão sobre Inovação, emergir a ideia de algo novo, provocador de mudanças engendradas e desenvolvidas em contextos sociais particulares (Schumpeter, 1982). Na educação, Messina (2001) menciona a Inovação como algo capaz de adotar múltiplas formas e significados, condicionados pelo contexto vivido. É uma mudança deliberada visando uma melhoria da ação educativa.

Segundo Ferreira (2013), a Inovação Educacional pela matriz norte-americana trata-se de um processo tecno-científico e administrativo, no qual parte-se da teoria para a prática, ou seja, determinados especialistas técnicos pensam e elaboram ações educacionais a serem executadas pelos professores no âmbito da escola. Esta característica, vista em Goldberg (1980), trata a perspectiva da Inovação no campo da educação como um processo contínuo a partir de três etapas (pesquisa, desenvolvimento e implantação), reconhecendo que a prática não deva ser confundida com técnica e que a ação inovativa se desenvolva de forma concreta e progressiva, a partir de experimentações, ensaios e erros.

Por esta perspectiva, a instituição escolar assume a configuração de laboratório, na qual as inovações elaboradas e planejadas pelos especialistas inovadores são passivamente executadas pelos professores (Ferreira, 2013). Nesta linha de compreensão, vimos conexão a fala da professora Anne

o MP acaba sendo um mestrado completo, exatamente por isso, por aliar pesquisa e essa prática, realmente você fica, né?...Você fica **dentro da sala de aula**, você tem sua **sala de aula como laboratório**, né? Você não se afasta para só pesquisar. (Professora Anne, 2023, grifo nosso).

O sentido na fala da professora é a possibilidade de a pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino ser implantada na sala de aula a partir da relação do que foi pesquisado com a prática do professor. E como parte desse processo, torna-se lógico que aquilo que foi produzido precisa ser “testado” e avaliado com base nos resultados esperados. O curso, segundo a professora, é completo por permitir ao professor, também na função de pesquisador, de executar aquilo que produziu no final do processo formativo.

Ferreti (1995), ao discutir sobre a Inovação Pedagógica, considera os métodos e as técnicas como elementos centrais no processo de mudança educacional, pois trata de uma dimensão que o professor tem mais controle e possibilidades de atuar. Vimos isto em um trecho de uma das narrativas “Porque ele é o mestrado de matemática [...] que consegue me dar mais

ferramentas e alicerces para a sala de aula do ensino básico” (Professor Jacques, 2023). Ao professor importa ter disponível métodos e técnicas de ensino que lhe possibilitem mudanças no processo educativo, o que revela seu potencial de conhecimento como subsídio ao trabalho do professor (Ferreti, 1995).

Carbonell (2002) ao tratar da Inovação na Educação, a considera a partir de um conjunto de intervenções e processos, que possibilitem mudar atitudes, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, e com isso introduzindo novos projetos, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem e modelos didáticos à organização escolar. Assim, a referência às novas abordagens didáticas encontram sentido, com o entendimento de que ao desenvolvimento do trabalho docente é salutar que novas propostas didáticas possam ser inseridas à rotina laboral do professor.

Entretanto, importa não perder de vista a ponderação de Correia (1991) e Saviani (1995) no que pese a questão de qual finalidade e serviço de educação atende a Inovação, tendo em vista que a escola estabelece relações com o contexto social e as estruturas de poder, e com isso a Inovação pode incorrer como mecanismo de regulação social e pedagógica (Messina, 2001) sustentando a lógica economicista da Inovação. É importante refletir sobre o sentido da Inovação com a Educação, pois esta possui relação com a mudança social (Goldberg, 1995).

Perguntamos sobre a Inovação Educacional no contexto de uma pós-graduação *stricto sensu*, buscando captar a relação mencionada por Correia (1991) e Saviani (1995)

Os professores da rede pública, principalmente, [...] essa formação PROFMAT para estes professores que às vezes estavam com **conhecimento defasado, acomodados na sala de aula**. Isso foi fantástico. Foi uma injeção de ânimo na vida profissional. Voltar a estudar e estudar para enriquecer mais o arcabouço teórico e também para melhorar a **qualidade da aula**. É isso que eu tenho na minha cabeça, então, inovação (Professor Jacques, 2023, grifo nosso).

Do ponto de vista curricular, [...] aspectos de Física Moderna e Contemporânea, que são distantes da educação...[...] quando comparando a prática profissional, sem o MNPEF, ela, a física Moderna e Contemporânea, ela é distante (Professor Jonas, 2023).

Os enunciados das narrativas expressam movimentos de palavras no sentido de uma argumentação que reflete uma racionalidade no sentido de que o ensino tradicional (defasado) tem se configurado como indicativo de que a escola necessita melhorar a qualidade das aulas oferecidas, o que será possível pela aquisição de conhecimento com estreita relação com a prática profissional. O conhecimento assim, adquire sentido pela ideia de que novas abordagens didáticas são elementos condutores da prática profissional, reconhecendo a perspectiva

ideológica da Sociedade do Conhecimento, em que o conhecimento é pensando para fins de aplicabilidade, configurando-o pela perspectiva pragmatista (Mari, 2008).

Outros enunciados no mesmo conjunto de análise demonstram posições que se distanciam da referida perspectiva, refletindo o sentido de que a inovação no processo formativo vivenciado colabora para

discussões em sala, [...] abrindo o caminho e até melhorando a nossa visualização do que poderia ser feito na prática, por exemplo, novamente, eu vou te falar de literatura, para que não fosse assim só aquele...aquele ensino, como muitas vezes acaba sendo só aquela da periodização. [...] Então foi com certeza. Mudou bastante a perspectiva (Professora Suzi, 2023).

Na nossa interpretação do trecho, compreendemos a possibilidade de comprometimento com outra perspectiva de Inovação que apadrinha os compromissos pedagógicos e sociais, sendo, portanto, um novo contorno discursivo à questão da Inovação na formação de professores, que por sua particularidade, adquire transformações no seu significado e, conseqüentemente, indicando mudança discursiva.

Cunha (2003b) considera tal possibilidade, entendendo que o campo da Inovação Educacional pode ser compreendido pela visão crítica aos processos regulatórios dominantes e assim perfazendo o caminho da ruptura epistemológica, categoria levantada no Estado do Conhecimento, cuja perspectiva demarca outra abordagem do fenômeno inovativo, ser perder de vista as relações sociais e estruturais inerentes aos fenômenos educacionais.

As novas abordagens didáticas são pensadas para serem desenvolvidas na sala de aula, espaço que revela significado para os professores. Dentre os 14 entrevistados, o com menor experiência em sala de aula é o professor Raimundo, com 8 anos de profissão. Os demais possuem trajetória profissional entre 10 e 39 anos de vivência em sala de aula. Esta vivência os posiciona como sujeitos íntimos de um espaço que é peculiar ao trabalho do professor, e por isso reflete sentido.

Os professores deixaram bem claro que o objetivo do curso era aquele mesmo, voltado para a gente trabalhar, para a gente tentar mudar a nossa dinâmica em **sala de aula**, com o nosso aluno, e principalmente a questão da matemática (Professor Homero, 2023, grifo nosso).

[...] direcionamento para análise da nossa metodologia e de que forma a gente poderia tratar o que a gente vai apresentar na **sala de aula**, de uma maneira diferente, né? É para colocar pro aluno da melhor forma possível, aquilo que faça sentido para ele. (Professor Olivar, 2023, grifo nosso).

Os trechos transmitem sentido pela ênfase no termo sala de aula, percebida com centralidade à lógica dos enunciados. Ou seja, trata-se de expressão que emite o significado de que a sala de aula é o espaço que exige novas configurações em torno da prática docente, pois é nela que, principalmente, o professor desenvolve sua trajetória formativa e profissional, constituindo, portanto, seus saberes experiências. Neste sentido a sala de aula é mais do que um significado encontrado em um verbete de dicionário, é a lexicalização de um significado social (Fairclough, 2016).

Neste espaço eles realizam troca com a natureza do seu trabalho e são atravessados por questões sociais que lhes exige novas condutas profissionais, que nem sempre podem ser desenvolvidas em detrimento das limitações estruturais e políticas. O espaço da sala de aula é mais do que o espaço para o desenvolvimento das atividades profissionais docentes é o lugar onde interações sociais acontecem por meio de eventos discursivos, que pela dinâmica da mudança da sociedade, transformam-se em novos discursos representativos da realidade vivenciada.

Nesta dinâmica discursiva, alguns aspectos do processo educativo revelam significado, como o tratamento indispensável que os professores concedem à realidade do aluno, envolvendo-os com o processo de ensino-aprendizagem, e por isso ser considerada como característica de um processo inovativo

O curso do PROFMAT, ele tinha esse objetivo mesmo, de trazer uma dinâmica diferente pra gente abordar uma temática de uma forma diferente, mostrar pro aluno como é que a **matemática que ele aprende em sala de aula**, ele **pode aplicar no seu dia a dia** (Professor Homero, 2023, grifo nosso).

Metodologias que ainda estão dando certo, procuro **estimular bastante o aluno** a se interessar por aquilo que eu vou trabalhar e isso é criar um contexto, **criar um interesse do aluno, despertar o interesse do aluno**, [...] **alguma pergunta que faça parte do mundo deles** (Professor Olivar, 2023, grifo nosso).

Eu estava trabalhando em Minas Gerais, [...] **E eu vi que o céu era muito bonito. Muita gente olhava**. Aí, qual foi o insight? [...] Aí eu **já trouxe alguns alunos** [...] **para olhar o céu noturno** de lá que é muito bonito. Foi um momento [...] não só ficar olhando, observando o céu, mas sim, identificando corpus, astros. **Pelo telescópio...que de certa forma só viam**, mas assim só viam, **não tinham o entendimento do que certa forma seria aquilo** (Professor Alan, 2023, grifo nosso).

Essas construções discursivas vão encontrando sentido na esfera conceitual da Inovação Educacional, tendo em vista que Inovação é aquilo que leva os estudantes a pensar e aprender de uma maneira dinâmica (Riedner, 2019). Com isso, “inovar, do ponto de vista da didática, tem significado criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração de conteúdos e a integração social dos alunos” (Ferreti, 1995, p. 69).

Pensar a abordagem da Inovação Educacional voltada para a dinâmica da sala de aula a sociabilidade dos alunos, é considerar que lutas são travadas entre a perspectiva ideológica consensuada via Sociedade do Conhecimento, e o entendimento de que o conhecimento que agrega o caráter inovador é resultado de percepções atreladas a estes aspectos, e assim evidenciando as perspectivas regulatórias e emancipatórias discutidas por Leite *et al.* (1997, 1998). O coletivo de autores compreendem que a Inovação de natureza regulatória se estabelece por meio das ações implantadas pelo sistema e as emancipatórias se realizam no âmbito dos espaços institucionais, como por exemplo a sala de aula.

Leite *et al.* (1997, 1998), ao discutirem a temática a partir das duas perspectivas entendem que os espaços institucionais se constituem por uma dinâmica de tensão (Lucarelli, 2003) que colabora para que perspectivas críticas possam emergir como dispositivos de uma Inovação de cunho emancipatória. A luta social em torno da Inovação Educacional é evidente, colocando-a como elemento discursivo que reflete mudanças, sobretudo na efetividade da prática vivenciadas pelos sujeitos sociais.

*Novas abordagens didáticas na condução da prática docente*, como categoria das entrevistas, revela-se como prática discursiva no campo discursivo da Inovação Educacional, entendendo que como evento discursivo apresenta contradições, pois ainda que a crença da ideologia dominante seja pujante no processo de determinação dos modos de pensar e agir, ela se transforma ou se rearticula, de modo que novos conhecimentos sejam possíveis de serem construídos e assim reconstruindo conceitualmente a Inovação na área da Educação.

### 7.1.2 Prática docente como objeto de estudo

A *Prática Docente como objeto de estudo* emergiu da narrativa dos professores como categoria que reflete a importância desta prática como elemento investigativo em uma pesquisa acadêmica de natureza *stricto sensu*. Aos professores, a prática desenvolvida em sala de aula apresenta significado valorativo, pois entendem a prática como uma dimensão inerente ao adequado desenvolvimento do seu trabalho docente.

Eu pensei durante o curso todo, **uma coisa que me inquietava** muito, era o **porquê que o aluno não conseguia entender porcentagem**. [...] Digo, poxa, então eu vou desenvolver um método, uma coisa que eu foquei na resolução de todos os problemas que envolvesse porcentagem utilizando a multiplicação. (Professor Otávio, 2023, grifo nosso)

[...] sempre se ressaltou que o Profletras **focava nessa prática**, né? Tanto é que umas das propostas deles, era criar um produto, né, que ele fosse **baseado justamente numa problemática de sala de aula** (Professor João, 2023, grifo nosso).

[...] a gente começou a perceber uma nova forma de trabalhar, uma **nova forma de lidar com a questão da língua nas escolas** [...] que é ler além do texto para contextualizar. Tanto é que **o resultado que foi nossa tese, é resultado de uma pesquisa em sala de aula** (Professora Elisa, 2023, grifo nosso).

Nos documentos reguladores do Mestrado Profissional, a perspectiva da Inovação Educacional perpassa pela relação que se estabelece com a prática profissional. Seja qual for a área profissional que o curso se vincula, os documentos legais orientam no sentido de que a investigação do trabalho final de curso deve vincular com uma realidade prática, direcionando esforços no sentido de que o saber científico, alinhado ao profissional, colaboram teoricamente para que determinada prática seja transformada.

A investigação da prática dos professores que atuam na Educação Básica, alinhada ao campo discursivo da Inovação Educacional tem sido configurada por perspectivas diferenciadas. A pesquisa de Nascimento, Piñeiro e Ramos (2013) indicam que as diversas matrizes presentes na prática pedagógica do professor possibilitam uma experiência inovadora por permitir ao aluno-professor repensar sobre a complexidade social que envolve a sua prática docente. Por outro lado, Ferreira e Martins (2019) ponderam que a Inovação na Educação ao focalizar na prática, coloca o professor na posição de um sujeito de mudança, designando a ele a responsabilidade em prover conhecimentos úteis a serem realizados por um processo pedagógico intencional, caracterizado pelo bom “exercício profissional”.

Epistemologicamente, a prática docente no campo da formação de professores, sobretudo no da formação continuada, tem se revelado como campo de disputa, constituindo teoricamente abordagens com concepções diferenciadas, que não se anulam, mas complementam-se pela possibilidade de construção de novas formas epistemológicas de entender a prática como elemento formativo na temática da Inovação Educacional.

Schön (1992), na discussão sobre a prática, toma parte manifestando que o professor se revela como sujeito capaz de aprender fazendo no processo de realização da prática e, com isso, na dinâmica de executar experiências, os erros são analisados no sentido de que novas experiências possam ser construídas. Assenta-se neste sentido, o que Marquezan e Savegnago (2020) compreendem sobre o Mestrado Profissional em Educação a partir da premissa da postura reflexiva, permitida por meio da pesquisa da sua própria prática, que busca reduzir a distância entre concepção e execução.

Para Pérez Gómez (1992) a prática docente se constitui legítima como elemento formativo docente, pois sua centralidade permite considerar os problemas concretos que envolvem a atividade docente. Para o autor, esta perspectiva formativa agrupa três reflexões importantes à formação docente, que trata-se de se questionar como o aluno aprende, como se estabelece a relação entre professor e aluno e em que condições o professor desenvolve seu trabalho.

A prática, por agregar dimensões importantes, André e Princepe (2017) consideram que o profissional da educação em um curso *stricto sensu* seja um pesquisador da sua própria prática, o que se revela como importante papel na formação desses profissionais, concebendo como uma oportunidade de “analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos” (André; Princepe, 2017, p. 105-106).

Esta posição é uma referência discursiva na narrativa de um dos professores

Quando se trata de inovação no ensino de física, a meu ver, é uma **ação reflexiva sobre o meu trabalho** [...] Então, quando digo que ela subsidiou o meu produto, é eu entender, **me enxergar como um professor pesquisador**. Porque o tempo todo, todas as minhas práticas, elas são mais planejadas, é... então...gosto de colocar um parêntese que inovação não é só o led acendendo, sabe? Né? Mas práticas diferenciadas, práticas atualizadas (Professor Jonas, 2023, grifo nosso).

Neste discurso, evidencia-se a prática como contexto de investigação mais que um contexto de aplicação, regendo a prática empírica pelo conhecimento na ação apoiado na reflexão (Pérez-Gomez, 1992). Assim, “a pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos” (André; Princepe, 2017, p. 106).

Corroboram com este sentido Saraiva, Starling e Oliveira (2020), quando apontam que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação não se alinham à perspectiva tecnicista e mercadológica, tendo em vista que o trabalho final como pesquisa científica, são fundamentadas por análises críticas do trabalho docente e com a preocupação de construir ferramentas e propostas de formação articuladas a este movimento.

Pesquisas da natureza mencionada pelos autores, encontram sentido no que destaca Marcelo Garcia (1992), ao considerar que a prática se faz reveladora de uma combinação do conhecimento da matéria e o do modo de ensinar, o que exige reflexão na ação. Alinhada a esta perspectiva, a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional, como espaço de formação



docente, busca articular a investigação com aspectos da prática pedagógica, acentuando os saberes da formação e experienciais (Saraiva; Starling; Oliveira, 2020)

A estes saberes experienciais, Tardif (2000) trata como elementos importantes ao processo formativo, pois trata de conhecimentos, habilidades e competências, necessários ao desenvolvimento das tarefas do professor e, para o autor, isso importa, pois os saberes específicos que os professores mobilizam, refletem o cerne do processo concreto da escolarização (Tardif, 2014).

A partir destes elementos, aborda-se a questão da elaboração do produto educacional como ação de intervenção na realidade prática, interpretado a partir do entendimento de que “intenções deliberadas de mudança produzem efeitos nas práticas educativas e nos sujeitos da educação” (Ferreira; Martins, 2019, p. 3). Esta compreensão estabelece estreita relação com as orientações discursivas dispostas nos primeiros atos regulatórios do Mestrado Profissional (Portarias nº 080 de 1998 e as de nº 7 e nº 17 de 2009), nos quais se evidencia o que apontamos na seção 6, de que os trabalhos finais possuem como elementar configuração a possibilidade de o produto transformar a realidade profissional.

Entretanto, a transformação da realidade, exige outros movimentos críticos indispensáveis à formação do professor, como o destaque ao contexto sociopolítico cultural mais amplo, discutido por Alarcão (1996), Duarte (2003) e Silva (2008, 2018) na seção 3. Duarte (2003) pondera que a intervenção na prática docente se revela imediatista, distanciando a reflexão acerca da lógica que determina o trabalho do professor e as condições objetivas onde se realiza a prática.

No viés analítico destes autores importa, considerar a prática como elemento formativo, desde que se reflita sobre a totalidade onde se insere o campo da formação de professores. Torna-se imprescindível que no processo de construção do conhecimento sejam considerados os condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que se estabelecem no campo da educação, e assim o professor entender sua posição social que pode ser transformadora (Noronha, 2010).

Esta ação transformadora exige movimentos reflexivos, que segundo Silva (2017, 2018), a epistemologia da prática não dá conta, pois os esforços teóricos que a embasam conduzem ao entendimento de que o professor é o único responsável pelo ensino e por sua prática, apresentada com papel de centralidade, secundarizando a função social da escola, além do entendimento de que a ressignificação da prática pedagógica é vista como particularizada ao professor, fomentando assim uma necessidade imediata (Silva, 2018).

A consideração de Silva (2018) coloca em pauta, a ponderação de Vicente e Resende (2016) acerca da forte característica conteudista identificada em um Mestrado Profissional em Ensino pela ênfase dada ao conteúdo específico da área de conhecimento do curso e, com isso, tratando os pressupostos da formação docente de maneira superficial, formando, portanto, o professor com perfil de especialista técnico. Pondera-se, neste sentido, a necessidade e proposições teóricas acerca do campo da formação de professores em suas múltiplas dimensões (Sousa; Placco, 2016).

Semelhante observação Fairchild (2017) realiza, pontuando que a formação pela pesquisa deixa de lado uma série de possibilidades de formação, tendo em vista que o professor é um trabalhador inserido em atividades específicas, restringindo assim a pesquisa em um suposto problema de sua prática, o que reforça o Mestrado Profissional em Ensino como espaço formativo ligado à lógica capitalista, tendo em vista o atendimento em solucionar problemas específicos no ambiente de atuação profissional (Oliveira; Moura; Silva, 2020).

Por este turno, Silva (2018) ressalta a necessidade e a urgência de superar modelos de racionalidade instrumental ou da epistemologia da prática pelo de emancipação e de autonomia na formação do professor, cujo sentido está na epistemologia da práxis. Segundo a autora, esta referência se sustenta nos princípios de trabalho, relação teoria e prática e emancipação que se interpenetram, e assim o trabalho docente é enxergado pelas dimensões política, ética, estética e técnica em um determinado momento histórico.

Neste intento epistemológico, evidencia-se uma outra possibilidade de construir conhecimento, posicionando o professor como sujeito capaz de refletir sobre seu contexto, questionando e construindo novos saberes (Silva, 2018), possíveis de serem viabilizados a partir de rupturas epistemológicas que tensione os paradigmas dominantes e suas dimensões teórico-metodológicas, avistando alternativas de produção e compreensão do conhecimento (Cunha, 2006).

Por este turno, Silva (2018) compreende que a práxis não acontece na imediaticidade dos modelos, dos atos regulatórios e das teorias superficiais, antes mesmo se trata do resultado de um processo histórico permeado pela compreensão crítica de si mesmo que se revela em meio a luta de hegemonias políticas, e com isso construindo uma consciência política como parte de uma determinada força hegemônica, que se faz acontecer na prática, no dia a dia.

Ancorando-se nesta perspectiva, Braga dos Santos (2020) admite o reconhecimento de práticas inovadoras permeadas pela ação crítica-reflexiva e assim rompendo com a lógica economista e com a reprodução exploratória de alienação que subjaz a dinâmica discursiva da Inovação. Deste modo a Inovação Educacional no campo da formação de professores “significa

construir coletivamente os meios de transformação das formas e conteúdos educacionais, viabilizados na construção do conhecimento, comprometido com a subversão da ordem economicista” (Braga dos Santos, 2020, p. 179).

### 7.1.3 Resignificação Profissional e Pessoal

Os professores em exercício na Educação Básica, ao ocupar o espaço particular do Mestrado Profissional em Ensino, permitem-se ao processo de resignificação da sua identidade social como pesquisador da sua própria prática e, por isso, se posicionam de maneira ativa no espaço formativo vivenciado (André, 2010). Este movimento propicia, segundo a autora, que os professores se tornem protagonistas nos programas de pesquisa, possibilitando uma aproximação entre universidade e escola, o que é realçado nas seguintes narrativas:

Olha, é uma questão mesmo, de além do título, né, essa experiência de aperfeiçoar a minha prática... eu sempre pensei o seguinte, de que eu ia para a minha formação continuada no PROFLETRAS e eu precisava de **algo que tivesse linkado...que tivesse lá no chão da escola**. Porque a gente parece que **vai muito para a universidade e fica meio que apartado da realidade da escola**, né? (Professor João, 2023, grifo nosso).

A leitura do Mestrado Profissional, quando ele iniciou eu já sabia que ele era para formar professores da educação básica, entendeu? E eu estava na educação básica, estava na Seduc. O que me motivou foi justamente essa questão, **do mestrado ser da educação básica [...] Então foi isso que me motivou: a educação básica dentro da minha área de formação** (Professor Otávio, 2023, grifo nosso).

É um mestrado mais voltado assim para os professores da educação básica, né? Então ele tira aquela dureza daquele rigor matemático que o mestrado acadêmico traz, né, mas que eu acho muito bom, [...] Mas no PROFMAT a gente consegue conciliar as duas coisas, **you estuda e se aprofunda na matemática, mas você também tem esse olhar voltado para a docência, para educação básica**. Isso é muito legal (Professor Raimundo, 2023, grifo nosso).

O estreitamento entre Educação Básica e Educação Superior emerge nas narrativas dos professores entrevistados a partir de duas perspectivas de realidade: atuação docente na sala de aula da Educação Básica e como aluno envolvido em uma pesquisa vinculada a um curso de pós-graduação *stricto sensu*. São vivências distintas, em espaços educacionais diferentes que exigiram destes sujeitos posições diferenciadas dada a especificidade de cada contexto. A esta dinâmica, Fairclough (2016) concede realce, pois trata-se de espaços que expressam normas e convenções discursivas diferenciadas, e assim é possível considerar limites entre os dois ambientes, cuja conversão pode se manifestar como foco de contestação e luta.

Os professores entrevistados, ao se verem possibilitados de investigarem um objeto de pesquisa que surgiu da sua própria prática docente, criam condições de um ambiente para desenvolvimento de estudos, debate e discussões acerca de elementos discursivos que lhe são próximos, o que a partir de contestações podem servir ao surgimento de “plataformas de lutas para redefinir seus limites e suas relações [...] E como consequência da luta articulatória [...] é que novos elementos são constituídos mediante a redefinição de limites” (Fairclough, 2016, p. 101).

Com este viés, identificamos a aproximação Educação Superior e Educação Básica como prática discursiva ao processo de institucionalização da Inovação Educacional no Mestrado Profissional, entendendo que este espaço formativo se constitui por elementos discursivos que se conectam, e por isso se caracterizam pelo processo de Interdiscursividade (Intertextualidade Constitutiva) no momento que os professores trazem outros elementos discursivos para compor a ordem de discurso vivenciada, que passa a adquirir novos contornos e abordagens não alijadas de posições críticas, ainda que as orientações ideológicas alienantes se façam presentes por meio de outras expressões ou palavras.

Neste trato que Lima, Ferreira e Villarta-Neder (2019) consideram a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica como característica precípua do Mestrado Profissional, e por isso a vivência profissional se configura como eixo formativo demandando uma abordagem que contemple o enfrentamento das problemáticas relacionadas à formação de professores.

Vimos assim, que o Mestrado Profissional como formação docente se configura como espaço de luta ao articular os dois níveis de ensino, pois existe a real tendência pela modelagem das orientações do mercado, no sentido de priorizar características conteudistas, que busquem otimizar o desempenho no ensino, furtando os estudos sobre teorias da educação e a didática do professor formativo (Vicente; Resende, 2016) e a compreensão de que tal relação se manifesta como importante referência de formação e aprendizagem docente, “pois o contato direto da escola com a universidade e vice-versa possibilita oportunidade de formação aos envolvidos, uma vez que os ajuda a compreender mais profundamente as situações do campo escolar” (Lacerda; André, 2020).

A prática dos professores revelada pelo entendimento da conexão Educação Superior e Educação Básica, configura-se como um evento discursivo que representa a significação de uma realidade formativa, considerada, ao mesmo tempo, pela abordagem que reforça uma ordem de discurso que conforma, e esta mesma ordem discursiva, adquire novas combinações

de discursos, que em determinada condição particular, produz outros discursos pelas transformações que lhe são peculiares.

É impróprio de se estudar o ensino sem considerar a subjetividade do professor (Martins, 2015), é o que aponta a narrativa dos professores entrevistados sobre a Inovação Educacional no percurso formativo vivenciado no Mestrado Profissional em Ensino. A posição social dos professores neste contexto particular e a vivência na sala de aula da Educação Básica refletem a necessidade em buscar conhecimento diante das mudanças estruturais e sociais do mundo, que inevitavelmente conduzem o professor a mudar sua prática, reconhecendo as crenças impostas, refletidas na subjetividade do professor.

Formação continuada para o professor é tá trazendo o que de novo tem na pedagogia, na educação. Por que às vezes vai surgindo novas teorias, novas demandas e as vezes o **professor não se recicla**, né? Continua naquela forma e as vezes até desconhece. [...] formação continuada e está sempre estudando” (Professor Alonso, 2023, grifo nosso).

Acho importante essa formação continuada, porque muita coisa...as coisas vão mudando...vão se modificando, então você não pode ficar, querer aplicar um conhecimento que você adquiriu lá em 2000”. “A própria língua, né? Porque a gente sabe que a língua não é estática. As novas tecnologias também, né? Mudaram o modo de ensino, né?...as metodologias de ensino, né? Então, **nós temos sim, que nos atualizar** (Professora Anne, 2023, grifo nosso).

Os trechos discursivos revelam modos de representação e ação sobre o fenômeno da formação continuada conectada ao desenvolvimento do trabalho, o professor é instado a se posicionar diante de uma realidade que sofre constantes mudanças e está conectada ao seu desenvolvimento profissional. Percebemos que certas palavras emitem força pela própria conjugação no imperativo – “nós temos sim, que nos atualizar” (Anne, 2023) -, o que se revela como “componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que ato (s) de fala desempenha” (Fairclough, 2016, p. 115).

A resignificação profissional e pessoal do professor estabelece relação com a Inovação Educacional, pelo entendimento de que esta abordagem ao estabelecer orientação ideológica ao trabalho do professor, passa a transformar sua subjetividade no contato com a formação continuada, que como dimensão do trabalho educativo, desempenha papel decisivo na constituição da personalidade, pois o “sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade, pelo sentido do trabalho” (Martins, 2015, p. 4).

O professor toma como incentivo para cursar o Mestrado Profissional em Ensino a possibilidade de conhecer novos métodos e técnicas que lhe permitam aprimorar seu trabalho

em sala de aula, e com isso, segundo Martins (2015), o processo pedagógico sofre interferência, pois o ato educativo como ação intencional, exige um posicionamento político e pedagógico do professor, cuja indiscutível variável de interferência se trata da sua personalidade. Neste sentido, o professor, pela atividade que realiza, tem sua posição profissional e pessoal ressignificada como resultante de um processo mediatizado. Observemos as seguintes narrativas.

[...] foi uma **realização pessoal**, acho que quando a gente acaba **entrando na docência, a gente sonha em passos maiores**. [...]E tem a questão do campo econômico, nós sabemos querendo ou não que para a gente ter um salário melhor, tem que tá fazendo essas especializações, esses mestrados e doutorados. Então acho que foi tanto o conhecimento, como a valorização via salário (Professor Alonso, 2023, grifo nosso).

É...eu já tinha entrado num outro mestrado também na física, que eu não me identifiquei. [...] eu não me identifiquei do ponto de vista da finalidade, né? **Eu não enxerguei quanto algo que contribuísse para minha finalidade profissional**...com atuação profissional. Aí quando surgiu o profissional de ensino fui cursar. Afinal, sou um profissional dessa área, né? (Professor Jonas, 2023, grifo nosso).

Nesse processo de ressignificação mediatizado por um processo formativo, a subjetividade do professor reflete no produto do seu trabalho educativo, pois “o professor como pessoa [importa o reconhecimento] de que aquilo que ele diz e faz é mediado por aquilo que ele é” (Martins, 2015, p. 16). Assim, a Inovação Educacional como discurso, estabelece uma relação com a prática do professor, que orientada pela sua subjetividade demonstrará traços de perspectivas políticas e pedagógicas, que se constituem a partir das relações estabelecidas do profissional com outros profissionais e com a natureza do seu trabalho diante de condições objetivas inseridas em uma totalidade social (Martins, 2015).

Para Dubar (2012), o trabalho profissional é um processo específico de socialização, existindo uma ligação entre educação, trabalho e carreira, concedendo um sentido de existência individual e coletiva, cuja influência ocorre no processo de construção de identidade no interior das instituições e dos coletivos. O autor entende que as atividades laborais não se restringem apenas à troca econômica de gasto de energia por um salário, mas também se trata de uma dimensão simbólica que se desdobra no processo de realização de si e de reconhecimento social.

Neste sentido cursar, o Mestrado Profissional em Ensino encontrou vazão na necessidade que os professores manifestam, diante das circunstâncias que mudam e transformam o sistema educativo, e assim o professor se enxerga na condição de mudar sua identidade docente, por meio sobretudo das competências e habilidades exigidas para a resolução dos problemas de sala de aula (Fanfani, 2007). A professora Elisa manifesta

Na verdade, eu acho que a formação continuada é necessária nas escolas, porque o mundo vai mudando, as pessoas vão mudando, as concepções também podem ir mudando. Então, **ao longo da minha trajetória, ocorreram várias mudanças no meu fazer pedagógico e muito dessas mudanças, foi em função do que seu estudei...do que eu aprendi** (Professora Elisa, 2023, grifo nosso).

Interpretamos a fala da professora com base no que explica Dubar (2012) sobre a socialização profissional como acúmulo de conhecimento, projeção do futuro e compartilhamento de uma cultura do trabalho, organizada em torno de atos específicos, codificados e controlados. Para o autor, embora se fale da importância dos saberes profissionais, “trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante” (Dubar, 2012, p. 357).

Observamos que o processo formativo se figura como uma exigência diante de processos de mudanças na sociedade, que surgem, sobretudo como atendimento à lógica capitalista de mercado, e dessa maneira, inevitavelmente absorvida pelos professores, principalmente por meio dos discursos que atravessam as suas rotinas, que com o apoio de mecanismos ideológicos são absorvidos por sua subjetividade humana nas dimensões da consciência, pré-consciência e inconsciente (Alves, 2008).

Deste modo, a Inovação na Educação, particularmente no âmbito do currículo, ao focar na prática educativa, posiciona o professor como sujeito de mudança, sem questionar os processos e os conteúdos a serem transformados, fortalecendo um sistema de raciocínio que cria regras e verdades acerca da formação profissional docente (Ferreira; Martins, 2019). Isto nos posiciona a necessidade de que eventos discursivos como a Inovação Educacional, pelo nível de aderência que ocupa na subjetividade do professor, precisam ser problematizados no sentido no âmbito da prática discursiva, e assim possibilitando mudanças discursivas na relação do professor com a particularidade do seu trabalho.

Tais mudanças ocorridas na realidade concreta, segundo Cunha (2013), influenciam de maneira significativa na concepção sobre formação docente e, dessa maneira processos de rupturas epistemológicas, culturais e políticas, tendem a ocorrer, o que reflete em um momento histórico de disputas e tensões como marcas de lutas sociais. Estas lutas, portanto, caracterizam-se como condicionantes de elementos metodológicos referenciados por determinada conjuntura (Diniz-Pereira, 2013).

Pondera de tal modo Imbernón (2009), ao considerar as transformações ocasionadas pela globalização e tecnologia, como elementos estruturais que condicionam a necessidade de

processos formativos permanentes, que atendam, sobretudo, à transformação da prática. Para André (2010), trata-se de uma concepção formativa que evidencia o *continuum* ou o processo de desenvolvimento profissional, julgado pela autora com pertinência ao avanço do campo formativo dos professores, e que observamos reflexo na fala do professor

Vejo a formação continuada no nosso atual cenário da educação como essencial. A nossa formação, **não se esgota com a nossa graduação e não se esgota, não se esgotará com as nossas pós-graduações**. A formação continuada para mim tem que ser **constante**, nem que seja um curso de reciclagem. Porque muita coisa de prática, de experiência, nem que seja para partilhar experiências” (Professor Denison, 2023, grifo nosso).

Esta formação constante é considerada por André (2010) como evolução e continuidade, revelando-se como circunstância conceitual ao desenvolvimento profissional do professor, e com isto emergindo como elementos importantes, a crença, os valores, as representações e a identidade profissional, ancorados ao processo informativo. Desse modo, a autora nos ajuda com o entendimento de que o processo formativo docente se constitui como realidade concreta capaz de construir novos significados à prática do professor, e de igual modo à sua posição profissional e pessoal.

Por esta perspectiva que André (2010) e Diniz-Pereira (2013) ressaltam sobre a necessidade do desenvolvimento de estratégias científicas que qualifiquem o campo da Formação de Professores, dentre elas investigações acerca da prática dos professores e do seu trabalho envolvido com a aprendizagem dos estudantes nos mais variados contextos. Os autores também consideram com importância, pesquisas cujo objeto de estudo trate sobre a inserção de participantes, sobretudo professores, nas investigações, relacionando suas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem.

A importância do papel dos professores que atuam na Educação Básica no desenvolvimento de pesquisas realizadas nas universidades, trata-se de uma questão relevante ao campo da formação docente (André, 2010; Diniz-Pereira, 2022) que se revela como possibilidade de posicionar os profissionais professores no espaço de luta do campo, e dessa maneira, considerar novas configurações discursivas ao seu processo formativo, que mais do que refletir na dimensão profissional, apresenta-se na dimensão pessoal constituindo sua subjetividade humana.



## 7.2 Configuração discursiva dos professores sobre Inovação Educacional: regulatória ou emancipatória?

Pelas narrativas coletadas, como se revela o evento discursivo da Inovação Educacional nos Mestrados Profissionais em Ensino do PROEB/UFPA? Regulatórios ou emancipatórios? Os resultados transitam entre as duas perspectivas, tendo em vista que os elementos discursivos que emergiram dos dados, ora reforçam as ações regulatórias do modo economicista, tuteladas pelo Estado e ora revelam processos de resistência a esta lógica, tendo em vista os sujeitos sociais envolvidos e o contexto vivenciado.

Esta seção 7 objetivou captar as categorias que emergiram das falas dos professores, cujo delineamento se deu pelas relações estabelecidas entre o contexto formativo do Mestrado Profissional em Ensino e a vivência dos professores na educação básica, e a partir disto evidenciando que aspectos discursivos revelam a perspectiva da Inovação Educacional. Neste processo de análise, encontramos vazão teórica no que discutem Leite *et al.* (1998) ao considerarem inovadora uma experiência que rompa com o paradigma político-epistemológico dominante, cuja divergência se revele como uma nova abordagem epistemológica emancipatória. Nesta condição que Braga, Genro e Leite (1997) tratam a abordagem da transição paradigmática como práticas sistematizadas em torno de processos instituídos, portadoras de forças regulatórias e emancipatórias que não se equilibram, e por isso apresentam instabilidade.

Segundo as autoras, a concepção regulatória é regida pelo Estado como produto de um contrato entre os homens, cujo poder absoluto e ilimitado se concentra e é exercido pelo Estado por meio de normas e regras. A concepção emancipatória se apresenta por uma visão dialética entre ciência e construção do conhecimento científico, considerando as relações e subjetividades que constituem o contexto institucional (Braga; Genro; Leite, 1997).

Com este direcionamento, vimos sentido na posição de Cunha (2001) que discute a Inovação na Educação, a partir do entendimento de que se trata do resultado de tensões e não exclusivamente de novidades técnicas e tecnológicas como instrumentos modernizantes. E com este entendimento Braga, Genro e Leite (1997) consideram a inovação educacional a partir da transição paradigmática, sendo possível servir não apenas ao paradigma dominante da modernidade, mas também como instrumento que a negue. E esta negação se dá, sobretudo pela contradição.

Segundo Cunha (2001), é no campo da contradição que é possível pensar em uma ideia de Inovação Educacional que se contraponha a perspectiva funcionalista e assim possibilitando

uma resignificação do termo. No campo educativo, segundo a autora, é possível recuperar conceitualmente o termo Inovação cimentado em um projeto alternativo de sociedade, construindo dessa maneira, uma perspectiva emancipatória de educação.

Cumprida à perspectiva emancipatória da Inovação Educacional que Cunha (2006, p. 18) fomenta uma compreensão de Inovação que se materializa pelo “reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, [...] anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas”. A este posicionamento, Nascimento, Piñeiro e Ramos (2013) reconhecem o trabalho transdisciplinar de um Mestrado Profissional em Educação que busca a interlocução entre áreas de conhecimento, superando os limites entre os saberes fragmentados como característica de velhos paradigmas.

Romper com paradigmas dominantes é o que Lucarelli (1994) discute a partir da ruptura com modos de conhecimento que apreendem a teoria e prática como dimensões separadas, quando não opostas, assim emerge a necessidade de superação desses modelos de construção de conhecimento a partir de outras posições mais dinâmicas que, usando uma estrutura dialética, permite abordar essa situação com estratégias para superá-la (Sirvent, 1994).

A proposição da estrutura dialética auxilia no entendimento da teoria e prática como unidade, o que para Lucarelli (1994) viabiliza teórica e metodologicamente a abordagem sobre Inovação na Educação, pois a posição dialética entende que teoria e prática, embora diferentes entre si, se interpenetram e interagem de forma interdependente como duas fases ou momentos na construção do conhecimento. Neste quadro a autora situa a noção de práxis,

como superación de los momentos antinómicos de la teoría y la práctica en la transformación del objeto de estudio. A partir de un diálogo entre sujeto y realidad, entre sujeto y objeto, la estructuración del objeto de estudio se identifica con una labor cognitiva. Esta no supone, sin embargo, una mera deducción de conocimientos teóricos a partir de la práctica, sino la utilización de la teoría para la transformación del mundo (Lucarelli, 1994, p. 13).

Para consolidação desta perspectiva, exige-se uma ruptura epistemológica (Cunha, 2001, 2003b, 2006) permitindo tratar a Inovação Educacional a partir de uma dimensão emancipatória que nega a história e ao mesmo tempo a partir dela, busca-se avançar no processo de mudança (Cunha, 2003b). Ajuda nesta condução política-pedagógica a compreensão de que a realidade comporta contradições, e por isso se torna legítimo questionar os campos científicos vigentes e o sistema dominante.

A análise das narrativas dos professores, baseada na teoria faircloughiana, indicaram um movimento discursivo que transita ora na dimensão precípua da Inovação Educacional no

campo da economia (mercadológico) e ora com características de uma abordagem alternativa de Inovação. Não perdemos de vista o contexto em que estão inseridos estes sujeitos, bem como sua trajetória histórica narrada de maneira espontânea pela maioria deles, o que indica serem sujeitos sociais alimentados por sentidos e impressões que a vida pessoal e profissional lhes foi configurando.

Consideramos pertinência a conexão das falas coletadas com as dissertações produzidas, que como prática discursiva do processo formativo vivenciado também indicou traços discursivos importantes ao processo de análise. Cada um dos 14 trabalhos possui estilo e característica própria do autor e intentaram responder à configuração particular do Mestrado Profissional: elaborar uma proposta de intervenção para uma realidade profissional. Salientamos que a maioria das dissertações foram construídas bem mais próximas deste objetivo e duas, em particular da área de matemática, com pesquisa mais densa no campo teórico.

Das dissertações analisadas, oito delas elaboraram como proposta de intervenção uma Sequência Didática ou Sequência Básica, cuja configuração é uma sucessão de etapas a serem seguidas para o desenvolvimento de um tema ou uma aula. Trata-se de um produto que apresenta a outros professores um roteiro a ser seguido no processo de condução da atividade. O professor de posse do roteiro terá um passo a passo de como para planejar, executar e avaliar um determinado assunto curricular.

Esta evidência aponta aproximação com a Inovação Educacional discutida por Goldberg (1998) e Hernandez *et al.* (2000) como processo de instrução científica alinhada ao modelo de pesquisa e desenvolvimento no qual o professor na sua prática pedagógica, executa o que foi elaborado por outros pesquisadores ditos especialistas em determinada temática. Neste viés a abordagem sobre racionalidade técnica também encontra sentido, o que de acordo com Contreras (2002) consiste na aplicação de determinado conhecimento na busca de solução para uma demanda a partir do desenvolvimento de procedimentos técnicos.

Os professores autores das dissertações mobilizaram o conhecimento específico da área, sua vivência na sala de aula e os saberes formativos do Mestrado Profissional em Ensino cursado, possibilitando-os a elaborar material viável à execução na sala de aula, constatando a sua viabilidade por meio da aplicação como processo de verificação dos resultados esperados. Pontua esta orientação o trecho narrado por uma professora: “[...] na época a gente devia fazer um projeto, aplicar em sala de aula, [...] então eu cursei as disciplinas presenciais em 2019 e aí em 2020, era pra gente fazer o projeto e aplicar em sala de aula” (Professora Suzi, 2023).

Torna-se evidente que a perspectiva da Inovação Educacional desvelada nos documentos regulatórios do Mestrado Profissional, impõe-se como um sistema de conhecimento e crença da orientação ideológica de mercado. Os termos discursivos “Sequência Básica” e “Aplicação em sala de aula” refletem o que desvelamos como categoria na seção 6, especificamente a questão do foco em desenvolver um conhecimento aplicado em uma determinada realidade como resultado de um produto elaborado no processo formativo dos cursos profissionais *stricto sensu*.

Por outro lado, nossa análise permitiu identificar que seis dissertações foram desenvolvidas com enfoque investigativo diferenciado, mobilizando abordagem de cunho reflexivo que procuraram apresentar na proposta de intervenção direcionamentos subsidiados por interferências do tipo perguntas, conexões e sugestões, bem como estudo teórico sobre determinado assunto curricular, aprimorando conceitos da área e assim indicando nova abordagem de ensino acerca de um assunto curricular. Ademais, esses trabalhos direcionaram suas pesquisas para relatos de experiências com objetivo de conduzir sugestões de intervenções formativas, e assim cimentando ações de caráter crítico-social a serem discutidas e socializadas no espaço escolar.

Observamos também que em uma dissertação do grupo das seis, embora tenha desvelado a perspectiva da Inovação por meio da criação de um recurso tecnológico que possui conexão com a perspectiva de mercado, o autor buscou com seu produto, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem entendendo que o produto criado intencionava estimular a vivência do conteúdo curricular com o contexto dos alunos, tendo em vista que o instrumento tecnológico criado servia como subsídio didático para condução das aulas. Não se tratou de conceder a outros professores um produto a ser seguido por etapas, mas por ser um elemento didático que permitia ao professor mediar a interação do aluno com o assunto curricular trabalhado.

Consoante a posição de Lucarelli (1994) e Sirvent (1994), vimos sentido com as falas dos professores que enfatizaram nas suas respostas a aproximação entre a teoria (estudada na universidade) e a prática (ação efetivamente desenvolvida em sala de aula) como elemento fundante no processo formativo vivenciado. Os professores expressaram potencial significado ao estreitamento entre universidade e escola, atribuindo ao distanciamento entre estes níveis de ensino como obstáculo à implementação da Inovação Educacional.

Acontece que quem ministra esses cursos de pós-graduação são os professores da universidade, professores esses que estão numa distância muito distante da educação básica, então assim, como é que você vai colocar algo de novo que existe na educação

básica, que você não tem essa proximidade, essa aproximação (Professor Alonso, 2023).

Atribuímos que a articulação teoria e prática como caminho para a Inovação, pode se revelar por meio do estreitamento educação básica e educação superior, entendendo que o mundo do trabalho como eixo formativo demanda uma abordagem que contemple o enfrentamento das problemáticas relacionadas à formação de professores e à gestão educacional e escolar (Lima; Ferreria; Villarta-Neder, 2019). Por outro lado, não podemos perder de vista que o discurso da Inovação nos atos regulatórios se constitui pelas prerrogativas ideológicas da Ciência e Tecnologia que enfatizam do que se produz na universidade deve estabelecer relação com as demandas empresariais da sociedade.

Nesta linha de entendimento, outro elemento discursivo se constitui com realce na perspectiva da Inovação, trata-se da valorização da experiência como fonte de saber formativo, que na perspectiva de Sobrinho e Nascimento (2015) trata de um conhecimento construído pela lógica experimental, posicionando o professor como capaz de mediar e construir seu conhecimento, o que ao olhar de Martins (2015) incorre na possibilidade de responsabilizar o próprio professor por suas condições formativas, desconsiderando suas reais possibilidades de desenvolvimento e objetivação.

No intento de superar tal orientação, Lucarelli (1994) corrobora com o entendimento de que a experiência se faz por meio da articulação teoria e prática, em que o sujeito só consegue observar aquilo que os instrumentos que já construiu lhe permitem assimilar. Neste sentido, a experiência profissional permite conhecer um objeto, agir sobre ele e transformá-lo, para conseqüentemente captar os mecanismos dessa transformação (Lucarelli, 1994). Dessa maneira, espaços formativos que associam ensino, pesquisa com experiências profissionais, cujo conhecimento possa ser aplicado na prática docente, revelam-se como inovadores. (Nascimento; Silva; Silva, 2023).

Outro importante elemento discursivo que emergiu das falas docentes foi a possibilidade de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, identificada no seguinte trecho discursivo de uma das narrativas: “eu tinha muita vontade de fazer mestrado. Só que era muito restrito, né? Então, o que que aconteceu? Eu acabei desistindo, né? Eu disse, ‘poxa é muito difícil entrar no mestrado, é para poucos” (Professor, Otávio, 2023).

Ratifica-se a fala do professor Otávio, pela pesquisa de Rosa (2019), que pontua esta restrição como um dos desafios da docência no campo da formação continuada. Para Leite *et al.* (1998) formas de acesso à educação superior, e no caso particular ao mestrado e doutorado, são maneiras de romper com a lógica preponderante de que ingressar na universidade é uma

oportunidade para poucos, logo o acesso aos cursos *stricto sensu* se revelam como condição de ruptura paradigmática, no caso uma ação de ruptura nos macro espaços institucionais.

Consideramos, portanto, que o elemento discursivo Inovação Educacional no âmbito da prática discursiva do Mestrado Profissional em Ensino, revela-se como orientação ideológica regida pelo sistema de conhecimento e crença do campo economicista, na qual se germinou o discurso da Inovação. Entretanto, como fenômeno capitalista, cunhado pelas diretrizes do mercado, é condicionado às contradições e às mediações, tendo em vista sua ação no processo da prática discursiva.

Fairclough (2016) pondera na sua teoria social do discurso que os processos ideológicos são complexos, portanto, são passíveis de estruturação, reestruturação, articulação e rearticulação. Neste sentido, o autor nos posiciona da compreensão de que a luta hegemônica materializada nas ações ideológicas está ao passo desses processos, e por isso as ordens do discurso são concebidas como “configurações de elementos mais ou menos instáveis” (Fairclough, 2016, p. 128).

Ancorando-se nesta compreensão, reiteramos a posição de Cunha (2001) de que a inovação é resultado de tensões e seu conceito oscila ao considerar o caráter histórico-social de cada contexto. Neste sentido, para a autora, a Inovação no campo da educação se revela por contradições pedagógicas, políticas e epistemológicas, posicionando-a pela não neutralidade, o que contribui para que outras perspectivas epistemológicas possam cimentar o surgimento de novas ordens do discurso em torno da Inovação Educacional.

Vimos pelas narrativas dos professores que a perspectiva da Inovação Educacional nos Mestrados Profissionais em Ensino não se concretiza exclusivamente pela perspectiva regulatória, ainda que o elemento discursivo da Inovação seja evidente nos discursos dos documentos legais, revelaram-se também outros aspectos que se relacionam de maneira contraditória com a Inovação, emergindo posições compromissadas com o exercício da mudança alicerçada por ações e proposições na esteira da emancipação.

A perspectiva Emancipatória considerada por Lucarelli (1994, 2003), Leite *et al.* (1998) e Cunha (2001, 2006) se constitui de igual modo no processo da Inovação, pois “as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, [...], são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias” (Cunha, 2006, p. 16). Admite-se, portanto, que o fenômeno da Inovação na esfera educacional se constitui por movimentos contraditórios, o que colabora para que processos de emancipação sejam estimulados, e sobretudo que sejam construídos pela via do conhecimento acadêmico e das competências técnicas e sociais.

Entendendo a possibilidade da Inovação Educacional como prática discursiva passível de transformação, enxergamos na abordagem da epistemologia da práxis a sustentação teórica-epistemológica coerente ao enfrentamento do paradigma dominante da modernidade, tendo em vista que os professores, como sujeitos sociais, vivem concretamente a realidade profissional, e por isso estão imersos nos condicionantes que a determinam, ainda que de forma inconsciente, mas possível de ser revelada pela relação que mantém com a natureza do seu trabalho. Tal entendimento encontra sustentação no esclarecimento de Cunha (2006, p. 25)

[...] como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença de processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar. Uma das formas de fazê-lo é analisar como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes.

Silva (2018) considera que o professor no processo de construção de conhecimento ele se enxerga importante pela sua capacidade de alimentar um processo de reflexão em um determinado contexto, no qual continuamente ele mobiliza o reencontro entre teoria e prática, e assim “fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática, ou seja, elaborando a práxis” (Silva, 2018, p. 22). Neste sentido é possível ao professor da Educação Básica no contexto do Mestrado Profissional em Ensino, conduzir seu percurso formativo pela interrelação entre os conhecimentos específicos da sua área, os saberes do seu processo histórico enquanto professor e sua vivência com a realidade de sala de aula, colocando-lhe na posição de sujeito que pertence a uma estrutura educacional capaz de ser modificada pelas suas ações crítico-pedagógicas.

Por este viés político-pedagógico, Braga dos Santos (2021) entende que a perspectiva dialética da educação ajuda a compreender a totalidade em que se insere a Inovação na educação e suas relações construídas historicamente. Pela correspondência da concepção dialética com a transformação, a autora avança a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa através de um movimento contra hegemônico que reconheça a “inovação educacional como instrumento de quebra paradigmática e não como processo adaptativo, de melhorias parciais e atenuantes dessa lógica capitalista” (Braga dos Santos, 2021, p. 278).

Com base na interpretação faircloughiana que realizamos e nas considerações teóricas que expusemos, resgatamos a proposição indicada na seção 4, acerca do Estado do Conhecimento, que indica a possibilidade de pensarmos em uma *Inovação Didático-Epistemológica* capaz de enfrentar e questionar a perspectiva ideológica da hegemonia capitalista, entendendo que esta se realiza em um processo de instabilidade, e por isso é possível

pensar em um elemento discursivo que indique a possível desestabilização do sistema de alienação da hegemonia capitalista.

Compreendemos a *Inovação Didático-Epistemológica* como uma configuração delineada pelas categorias que emergiram das posições discursivas dos professores entrevistados, revelando novas abordagens didáticas como culminância da prática docente investigada pelo percurso da pesquisa científica, que ressignifica a posição profissional e pessoal do professor. A este profissional é dada a possibilidade de atender a uma necessidade formativa que se impõe devido as mudanças na sociedade, sendo possível de ser vivenciada em um espaço formativo de nível *stricto sensu*, e que por isso legitima a prática docente como objeto científico de investigação.

Neste processo de pesquisa sobre sua própria prática, o professor assume a função social de pesquisador, que para ele se reveste da importância de ocupar uma posição que lhe coloca em um nível diferenciado na condição de professor. O acesso ao curso de pós-graduação representa socialmente ao professor a possibilidade de construir conhecimento, o que para Silva (2018) tem potencial significado, pois é importante para o docente que ele seja capaz de construir processos de reflexão da unidade teoria e prática como dimensão estruturante da atividade docente.

Silva (2018) também colabora com nossa proposição quando esclarece que o conhecimento implica uma relação sujeito-objeto no sentido de familiarizar-se com o objeto para compreendê-lo, trata-se de uma aproximação com o objeto prático, do cotidiano, o que é possível no Mestrado Profissional em Ensino, já que o objeto a ser investigado pelo professor é a prática desenvolvida no espaço da sala de aula.

No processo de condução da sua pesquisa, o professor, na função também de pesquisador, lança mãos de artefatos científicos que lhe possibilitam se aproximar ao máximo da sua realidade concreta, sendo instigado a questionar, inquirir ou refletir sobre esta mesma realidade. Neste decurso, ainda que as ordens discursivas hegemônicas da Inovação Educacional alimentem sua subjetividade, ele tem sua consciência movimentada por outros elementos discursivos que emergem no processo da pesquisa. O professor, então, vê-se diante de uma situação objetiva que lhe exige construir análises e uma contribuição ao campo teórico no qual sua pesquisa se insere.

O professor diante da investigação acerca da atividade que desempenha, movimenta outros importantes elementos discursivos concernentes a sua realidade, inserindo em suas reflexões, por exemplo, a função social da escola, que não está alheia ao processo investigativo do professor, conforme interpretamos na resposta do professor João (2023), quando



perguntamos acerca da utilização do produto educacional na sua prática docente: “Desenvolvi aqui na sala de aula em Maracanã. [...] o trabalho que desenvolvi foi realmente voltado para a leitura, focado em formação de leitores. [...] eu percebo o engajamento dos alunos”.

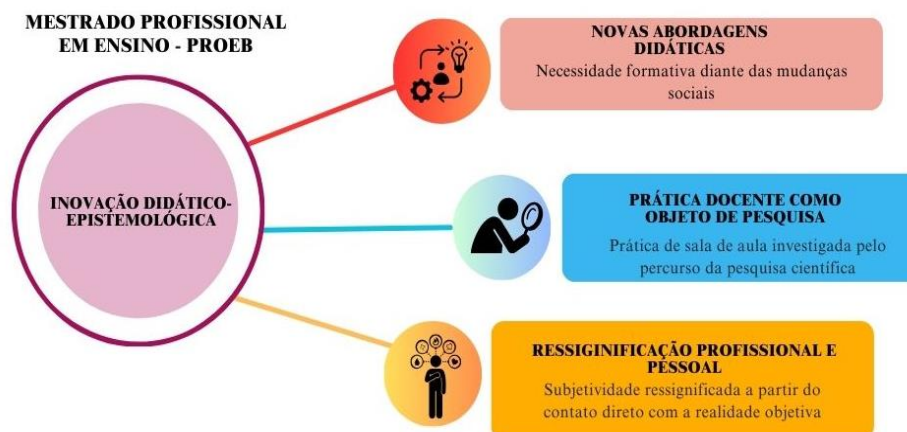
O discurso do professor revela não apenas o dito, como também o não dito (Fairclough, 2016) e ao mencionar o município onde vive e trabalha, concede força ao significado social que Maracanã representa socialmente ao professor, a comunidade e a região da qual a cidade faz parte. Neste sentido, revela-se a função social da escola por meio das aulas de leitura desenvolvidas pelo professor, o que é possível de ser interpretado como ato educativo, no qual a atividade permite ao indivíduo (professor) se apropriar das objetivações humanizadoras, cuja finalidade na educação se revela emancipatória (Martins, 2015).

Atividade educativa emancipatória é discutida por Tonet (2014) a partir do entendimento de que é possível a partir dela seguir na conquista da emancipação humana, o que dependerá da conexão direta ou indireta estabelecida entre a atividade e seu objetivo final. Esta atividade para o autor não se restringe apenas como acesso ao conhecimento, este necessita permitir compreender o conjunto do processo histórico pondo o sujeito como capaz de transformar a realidade.

Para Tonet (2014), este processo de transformação ocorre, sobretudo, pela concepção de mundo a qual o professor se ver vinculado, o que implica a ele perceber a serviço de que e de quem está o conhecimento que ele produz. Para além de ser um professor de Física, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura e História, trata-se de um sujeito que é ser humano, e por isso faz parte de uma sociedade concreta, cujo destino de alguma maneira lhe importa (Tonet, 2014).

Na tentativa de ilustrarmos como pode se configurar o discurso da *Inovação Didático-Epistemológica*, apresentamos no Esquema 8 um ensaio desta configuração possibilitando sua socialização com os sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado.

Esquema 8 - Configuração do discurso Inovação Didático-Epistemológica



Fonte: Elaborado pela autora com adaptação do aplicativo Canva (2023)

A *Inovação Didático-Epistemológica* se revela como possibilidade de orientar discursivamente a prática do professor, cimentada por uma concepção de educação vinculada à criticidade e à emancipação, cujo objetivo primeiro não seja de mudar radicalmente a sociedade como hoje está estruturada, mas de possibilitar aos grupos dos dominados a compreensão crítica desta sociedade e assim buscar mudanças e melhorias em prol de uma sociabilidade mais harmônica.

Nesta seção, procuramos desvelar as perspectivas que se apresentam na ênfase sobre a Inovação Educacional no processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino vinculados ao PROEB, que pelo escrutínio dos discursos dos egressos, analisados à luz da análise crítica de Norman Fairclough, evidenciamos elementos discursivos, que subsidiam as seguintes constatações:

✓ O Mestrado Profissional, apoiado na legitimidade discursiva dos marcos regulatórios que o engendram, se consagra como pós-graduação *stricto sensu* consensuada pela articulação entre várias representações sociais de ordem regulatória, acadêmica e pela sociedade civil.

✓ A Inovação Educacional no Mestrado Profissional, desvela-se nos marcos regulatórios desta modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de construções discursivas articuladas por grupos sociais com legitimidade política e acadêmica, tomando a Inovação na Educação como elemento formativo que se realiza por meio de um sistema de conhecimento e crença, pensado e articulado hegemonicamente.

✓ O Mestrado Profissional em Ensino do PROEB, alinha-se a esse sistema de conhecimento e crença por meio de discursos institucionalizados que reforçam as

orientações ideológicas de cunho economicista que perpassa a Inovação, mas que ao mesmo tempo, concede possibilidade de reconversão desta lógica, tendo em vista os princípios e valores educativos que regem cada Mestrado Profissional investigado, considerando os grupos sociais envolvidos e a área de conhecimento a qual está vinculado cada um dos programas.

✓ O Mestrado Profissional em Ensino se configura como espaço de formação continuada, absorvido satisfatoriamente pelos professores em exercício na Educação Básica, possibilitando uma posição social como protagonista da produção de um conhecimento a partir da investigação da sua própria prática profissional.

✓ A prática docente vinculada à experiência, revela-se como produtora de saberes, que alicerçada pela produção científica desenvolvida no âmbito do espaço universitário, mediada pela Inovação, constrói ações de intervenção materializadas através dos produtos educacionais, que influenciam no processo de ressignificação pessoal e profissional do professor.

Acreditamos que a *Inovação Didático-Epistemológica*, como perspectiva da Inovação Educacional no campo da Formação de Professores, revela-se como contribuição às investigações da comunidade científica onde nos inserimos, sem desconsiderar que outros questionamentos podem ser realizados no sentido de avançar a discussão da temática, o que sem incorrer na restrição de possibilidades de pesquisa, indicamos na seção das considerações finais, algumas sugestões de pesquisas futuras.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção nos dedicamos a apresentar uma síntese dos principais resultados da pesquisa realizada, discussão da contribuição teórica, limitações e sugestões para investigações futuras.

### *Síntese dos principais resultados*

O objetivo central desta pesquisa doutoral foi *analisar quais perspectivas se apresentam na ênfase sobre Inovação Educacional no processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino – PROEB/UFPA*, tendo em vista que o discurso da Inovação Educacional tem se configurado fortemente como sistema de conhecimento e crença na área da educação, e sobretudo na Educação superior por meio da pós-graduação. Trata-se de uma categoria discursiva firmada na dinâmica das relações educacionais, bem como no campo da formação de professores, através de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional em ensino, contemplando, portanto, os cursos do programa de Mestrado Profissional para Qualificação de professores da Rede Pública da Educação Básica - PROEB.

O Mestrado Profissional enquanto nova arquitetura acadêmica, institucionalizada na década de 1990, auge da Reforma do Estado que passou a se configurar como gerencial, temos visto o seu crescimento em quantidade e nas várias áreas de conhecimento, com destaque à área de Ensino e Educação, que embora tenham manifestado resistência a essa modalidade de curso *stricto sensu*, não escaparam de serem absorvidas por este tipo de programa de pós-graduação.

O crescimento desta configuração de curso vem alcançando número significativo, registrando na plataforma Sucupira da CAPES 2021, um total de 862 programas em todo o Brasil, onde a maioria se concentra na região Sudeste. A área com maior oferta é a Interdisciplinar caracterizada pela natureza transversal de produzir conhecimento, e com isso estabelecendo pontes científicas entre diferentes áreas de estudo. A área de Ensino é a segunda maior em quantidade com 91 cursos e a da Educação ocupa a 6ª posição com 51, institucionalizando dessa maneira o efetivo vínculo aplicabilidade e demandas educacionais.

Nos documentos que regulam a oferta e legitimidade do Mestrado Profissional vimos o discurso da Inovação de forma muito evidente, deixando claro nos documentos (Portarias nº 80/1998, 7 e 17/2009, nº 389 e 131/2019 e a nº 60/2019) que os cursos desta natureza devem orientar sua dinâmica de funcionamento e produção do conhecimento pelo viés discursivo da Inovação Educacional. Com isso todos os programas profissionais *stricto sensu* são condicionados, pela força da legislação a conduzirem sua oferta por esta perspectiva.

Constatamos tal afirmação a partir da realização da análise crítica do discurso de Fairclough (2016) nos documentos levantados, identificando como categorias discursivas *Necessidade Formativa, Conhecimento Aplicado, Formação de Competência, Saber Profissional, Parceria Universidade-segmentos profissionais e Prática Transformadora*. Tais categorias emergiram considerando na análise as interpretações discursivas de termos, palavras, expressões e enunciados reveladores de orientações ideológicas elaboradas por grupos hegemônicos.

As referências destas orientações ideológicas encontramos na seção 2, quando apresentamos a configuração da Educação Superior a partir da sua constituição histórica e dos principais marcos regulatórios que tem regido o funcionamento e dinâmica deste nível de ensino. Destacamos que no processo histórico de consolidação da Educação Superior, vinculada à institucionalização da universidade no Brasil, cursos de natureza eminentemente profissionais como Cirurgia, Obstetrícia, Anatomia, Desenho Industrial e Direito são pioneiros, pela efetiva relação que estabeleciam com as necessidades imediatas da sociedade brasileira da época Colonial.

Avançando no processo histórico da Educação Superior, ressaltamos a Reforma da década de 1990 como marco na história do Brasil e seus reflexos nos segmentos sociais, que na Educação se deu pela lógica privatista do mercado. Com isso a Sociedade do Conhecimento passa figurar no ensino superior como perspectiva epistemológica (Mari, 2006), pondo centralidade na formação do Capital Humano, que revela-se como base teórica neste processo de produção do conhecimento.

Desta maneira expressões discursivas como qualidade do ensino, eficácia, efetividade, produtividade, globalização, tecnologias da informação, prestação de serviços e inovação foram adquirindo espaço e legitimidade no cenário da educação superior. Com isso, a tríade ensino pesquisa e extensão, que sustenta a universidade passou a ser delineada por estes discursos, ocupando não apenas os documentos institucionais, como também as relações sociais dos sujeitos que vivem a Educação Superior.

Descortinando estes discursos ideológicos que fomos interpretando os textos discursivos sobre o Mestrado Profissional, conectando a estrutura gramatical com a prática social mais ampla que se assenta a Educação Superior, sobretudo, a pós-graduação que fomentada por regulações que versam acerca da ciência, tecnologia e inovação foi sendo tomada pelos princípios economicistas, pondo as pesquisas acadêmicas em estreita relação com o mundo empresarial.

Nesta esteira analítica que vimos sentido realizar o Estado do Conhecimento acerca da Inovação Educacional no campo da formação de professores, buscando mapear e compreender, a partir de teses e dissertações, como este campo teórico tem sido configurado e investigado. Nossa constatação com base nesta revisão da literatura, evidencia as categorias *Ruptura Epistemológica, Inovação Pedagógica e Mudanças na prática de Ensino* como eixos temáticos que tem desenhado o campo teórico da Inovação Educacional na formação de professores.

Ademais o Estado do Conhecimento nos permitiu identificar que na comunidade científica brasileira, o estudo da temática se evidencia pelo pioneirismo de grupos de estudo na região Sul, cuja institucionalização se efetivou pela pesquisa em rede entre universidades brasileiras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade de Pelotas – UFPel e Universidade de Brasília - UnB) e uma argentina (Universidade de Buenos Aires - UBA – Argentina). Esta constituição de pesquisa em rede, segundo estudos produzidos pelo grupo, constitui-se como processo de Inovação Educacional, pois o conhecimento produzido se deu pela construção de um coletivo que se colocou na posição de transgredir metodologicamente os próprios limites, fronteiras e territórios de conhecimento. (Leite *et al*, 1998).

E nos Mestrados Profissionais em Ensino, como se revelam tais princípios? Ocorre de igual modo em todas as áreas de conhecimento? Assim investigamos a Inovação Educacional enquanto prática discursiva regida pela prática social em quatro cursos (PROFIS, PROFMAT, PROFLETRAS e PROFHISTÓRIA) desta modalidade de pós-graduação em áreas de conhecimento diferentes, buscando identificar similaridades e diferenças na constituição formativa de cada área.

As análises discursivas dos quatro cursos revelaram como principal similaridade a questão do produto de intervenção educacional, produzidos a partir de demandas oriundas do trabalho desenvolvido pelos professores na Educação Básica. Existe a preocupação nos cursos em qualificar os professores para atuarem de maneira efetiva e com qualidade na sala de aula, fomentando com isso, que as pesquisas nestes cursos direcionem as investigações ao processo de ensino-aprendizagem, com foco na elaboração de instrumentos didáticos.

Assim evidenciamos que a maioria das dissertações produzidas pelos 14 egressos entrevistados, direcionaram a produção do material final para a construção de materiais do tipo sequência didática, que no geral se caracterizam por etapas a serem seguidas por outros professores da mesma área do conhecimento, “auxiliando-os” no processo de execução da aula sobre determinado assunto curricular. Vimos, neste sentido, que a Inovação Educacional

desvelada pela concepção do produto educacional versa sobre a criação de instrumento didático pronto para ser executado por outro professor.

Considerando a importância que Fairclough (2016) concede ao discurso no campo da prática, tendo em vista que eventos discursivos sofrem influência de outros discursos de ordem cultural, social, cognitiva e construção pessoal, que entrevistamos os egressos, autores das dissertações analisadas, do PROFMAT, PROFLETRAS, PROFIS e PROFHISTÓRIA. Buscamos captar os sentidos e significados que os professores formados por este curso tem a respeito do discurso Inovação Educacional enquanto elemento formativo.

Constatamos pelas análises discursivas das entrevistas que a Inovação Educacional conectada com a representatividade social do Mestrado Profissional em Ensino para os professores, revela-se como *Novas abordagens didáticas para condução do trabalho em sala de aula, Prática docente como objeto de estudo e Ressignificação profissional e pessoal*. As categorias emergiram considerando os significados intrínsecos aos discursos dos professores ao responderem as perguntas da entrevista, considerando o caminho que eles têm percorrido na educação básica, a maneira como encaram a formação continuada ao seu trabalho docente e como se constitui a identidade social de cada um deles.

Percebemos nas narrativas dos professores o quanto é significativo discutir/estudar sobre novas formas de trabalho pedagógico, que também significa novas maneiras de trabalhar conteúdos curriculares, a partir de novas propostas de trabalho alicerçadas em materiais didáticos diferenciados. Observamos que se trata de uma necessidade em melhorar a prática docente diante dos novos desafios impostos pelas mudanças estruturais e sociais da sociedade.

Alinhada nesta necessidade que os professores revelaram que a Inovação Educacional se revela na possibilidade da prática de sala de aula se tornar objeto de investigação. Existe um sentido de visibilidade do trabalho educativo do professor, quando a sua atividade se torna importante para a pesquisa acadêmica universitária, e este sentido adquire reforço pela ideia de estreitamento entre Educação Superior e Educação Básica, tendo em vista que na percepção deles a outra modalidade de curso de mestrado *stricto sensu* não se coloca como espaço de investigação frente às demandas do exercício da profissão docente.

Pelo significado de pertença revelado pelos professores diante da possibilidade de investigar sobre sua própria prática, interpretamos a influência deste processo na ressignificação da sua prática profissional e pessoal. Ao estudar e desenvolver uma pesquisa em nível de mestrado sobre aquilo que eles conhecem, dominam e vivem, reverbera na sua personalidade enquanto sujeito social. Eles dizem se enxergarem com outra postura profissional depois de cursarem o Mestrado Profissional em Ensino/PROEB/UFPA, mudando não apenas a

apropriação teórica da sua área de conhecimento, como também a maneira de conduzir as atividades de sala de aula.

São estas significações singulares que permitem identificar o aspecto dinâmico e instável da assimetria de poder, permitindo a partir da relação dialética entre linguagem e sociedade e a instabilidade nas relações de poder, construir mecanismos e/ou instrumentos críticos que conduzam à compreensão da sociedade pelos grupos que dela participam, e assim buscando mudanças e melhoria na estrutura social estabelecida (Sato, 2020).

Vimos, portanto, que as ordens do discurso Inovação Educacional no processo formativo do Mestrado Profissional em Ensino/PROEB/UFPA, adquire outros contornos discursivos, que embora não estejam alijados das orientações ideológicas de ordem mercadológica, sofrem instabilidade nos seus significados, reforçando o posicionamento de Fairclough (2016) que diz que os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas ao mesmo tempo são capazes de agir criativamente a partir das conexões que fazem entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos, portanto, são capazes de transformar e rearticular as práticas e as estruturas posicionadoras.

#### *Contribuição teórica*

Nos idos de 2019 quando decidimos o nosso objeto e campo de investigação, partimos da evidência acerca do processo de expansão dos Mestrados Profissionais, especialmente, os de Ensino. Na época partíamos da ideia de que se tratava de um fenômeno educacional como uma ida sem volta, afinal esta modalidade de pós-graduação *stricto sensu* mostrava a cada dia o alcance da sua institucionalização no cenário da Educação Superior. E aguçando mais ainda nossas reflexões e questionamentos víamos o discurso da Inovação Educacional se alastrando com fluidez não apenas no ensino superior de modo geral, como também nos movimentos regulatórios da pós-graduação. Diante disso alguns questionamentos foram surgindo no sentido de que travar uma “briga de braço” com essas novas arquiteturas acadêmicas, por meio do debate e pesquisas de cunho crítico, parece não ser o suficiente ao processo de enfrentamento do sistema hegemônico. Então, como realizar esse enfrentamento? Como ocupar essas novas configurações acadêmicas sem perder de vista o processo de emancipação que acreditamos?

Ao contrastar os dados documentais com as entrevistas dos professores interpretamos a instabilidade nos discursos hegemônicos que Fairclough (2016) tanto afirma na sua obra. Observamos que o discurso da Inovação Educacional enquanto prática discursiva revela suas mudanças nos espaços de lutas sociais, pois outras vozes constituem a prática social, e neste



sentido o discurso dominante nem sempre é mantido, ele pode ser contestado, questionado ou rejeitado.

Neste viés reflexivo encontramos sentido a posição de Braga Santos (2020, 2021) ao ponderar a perspectiva da Inovação Dialética, que reconhece a Inovação Educacional como fenômeno a ser transformado via Epistemologia da práxis, sustentando assim o reconhecimento de práticas inovadoras como ação crítica-reflexiva em processos formativo docente. Apoiados nessa base epistemológica vimos a possibilidade de ocuparmos os espaços dos Mestrados Profissionais em Ensino, que a cada dia apresenta expansão no seu processo de institucionalização, com uma posição crítica vinculada aos princípios da emancipação, e assim reconfigurando a perspectiva mercadológica desses espaços implementados majoritariamente nas universidades públicas.

Com este viés epistemológico que reconhecemos a *Inovação Didático-Epistemológica* como possibilidade de enfretamento da lógica dominante acerca da Inovação Educacional. Vimos nesta perspectiva a posição social do professor com a capacidade de construir conhecimento sobre sua própria prática por meio da dissertação e a partir da relação sujeito-objeto enxergar a unidade teoria e prática como práxis (Silva, 2018), e neste processo ele concede significado social ao seu trabalho, o que importa para a constituição da sua identidade social enquanto sujeito histórico envolvido em um coletivo.

O reconhecimento da *Inovação Didático-Epistemológica* também se dá pela via da teoria social do discurso de Fairclough (2016) ao argumentar que sua abordagem teórica de análise para uso na pesquisa científica procura não apenas desvelar os ditos e não ditos nos discursos do sistema de conhecimento e crença ideológico dominante, mas também considera que este desvelamento possibilita que novas ordens de discursos possam ser construídas, tendo em vista a estreita relação entre eventos discursivos (constituído pela prática política e pedagógica) e mudança social.

Ao encerrar este espaço acerca da contribuição teórica, vimos a importância de tecer brevemente a importância social desta tese para a pesquisadora, que enquanto sujeito social, também se constitui a partir de um lugar de fala e trajetória formativa. A realização desta pesquisa levantou reflexões importantes sobre como foi desenvolver este trabalho e quais desafios foram atravessados, pondo a pesquisadora em uma posição social que importa às novas relações sociais que se estabelecem em uma sociedade tão desigual.

Este processo formativo não se fez apenas na dimensão acadêmica, de igual forma se fez na dimensão pessoal como mulher, mãe, trabalhadora, dona de casa, esposa e filha da classe trabalhadora, que atravessada por estas funções sociais, colocou-se em uma posição de

enfretamento do sistema, exigindo, portanto, o movimento de estratégias capazes de permitir que a pesquisadora não se furtasse ou mesmo aligeirar-se ao percurso científico que é exigido em um processo doutoral.

Assumir a necessidade de aprender a pesquisar foi primordial, o que orientou cada passo que envolve o percurso de uma pesquisa, exigindo a compreensão de que pesquisar é mais do que ler e compreender uma vasta literatura, é aprender a lógica da pesquisa acadêmica que se concretiza pela conexão entre os elementos que sustentam uma pesquisa científica.

Alcançar esta dimensão se fez desafiadora, não apenas pela necessidade da aprendizagem, mas pela necessidade de equilibrar o gestar de uma maternidade com o nascer de uma pesquisadora na Amazônia. Lidar com as limitações impostas por esta condição é assumir a pesquisa para além de uma produção científica, trata-se da aquisição de conhecimento que nos liberta e nos faz acreditar no potencial que cada ser humano mulher possui, e por isso se revela como ato de resistência, ou até mesmo como transgressão. Que outras mulheres na pós-graduação com filho concebido neste processo, possam se enxergar de igual modo pela lente da possibilidade de serem potentes pesquisadoras.

#### *Limitações e Sugestões para pesquisas futuras*

A teoria social de Fairclough (2016) exige um aprofundamento nas práticas vivenciadas pelos sujeitos sociais, pois é fulcral entender, compreender e até mesmo sentir o vivido por estes sujeitos, pois é nesta prática que é possível observar como as orientações ideológicas se realizam, ora afirmando e reproduzindo, como também negando e resistindo aos determinados elementos discursivos. Neste sentido, pela limitação da nossa pesquisa, torna-se importante a realização da pesquisa de campo com o máximo de sujeitos envolvidos no Mestrado Profissional em Ensino, que nesta pesquisa não foi possível entrevistar professores envolvidos nos cursos e alunos cursistas, cujos discursos merecem passar pelo escrutínio analítico, pois trata-se de narrativas diferenciadas com base na posição social que ocupam no espaço formativo investigado.

Ademais, consideramos a limitação de termos investigado quatro dos seis cursos vinculados ao PROEB ofertados pela UFPA, em decorrência da ausência de retorno das comunicações que realizamos com a secretaria e coordenações dos dois cursos não inseridos na pesquisa. Foram feitas tentativas suficiente de contato para que chegássemos a decisão de recuar no levantamento de dados junto aos programas Mestrado Profissional em Ensino de Biologia - PROFBIO e Mestrado Profissional em Ensino de Artes – PROFARTES, áreas de conhecimento diferente dos programas investigados nesta pesquisa.

Sugerimos para pesquisas futuras a investigação sobre Inovação Educacional nos Mestrados Profissionais em Ensino não vinculados ao programa PROEB, tendo em vista que este programa define, prioritariamente, a sua oferta voltada aos professores em pleno exercício na Educação Básica, diferenciando-os dos demais programas desta natureza, cuja oferta se amplia a outros profissionais, que certamente possuem trajetória acadêmica e profissional diferenciadas, e com isso constituindo posições sociais de sujeitos diferentes, o que pode revelar outros elementos discursivos importantes ao campo teórico investigado.

Ainda como sugestões de investigações futuras sugerimos analisar a perspectiva da Inovação Educacional em outros espaços formativos de professores considerando as especificidades culturais, sociais e políticas da região Amazônica, entendendo que se trata de um território cuja diversidade social configura um contexto e sujeitos particulares, o que põe em evidência a necessidade de construções epistemológicas que busquem romper com o conhecimento dominante que tem instado a conduzir as pesquisas científicas nesta região.

Importa atentarmos para a particularidade da nossa região e das suas instituições científicas que desenvolvem pesquisa, o que por esse turno enxergamos a importância deste trabalho como subsídio teórico, metodológico e epistemológico para contribuir com a dinâmica que constitui a Universidade Federal do Pará - UFPA, tendo em vista discussões e debates possíveis de serem fomentados, e assim rompendo com paradigmas que reforçam a construção colonial de fazer pesquisa e formar pessoas na Amazônia.

Por fim, pesquisar a Inovação Educacional no campo da Formação de Professores é compreender como um movimento investigativo que exige reflexões de enfrentamento ao sistema, afirmando a posição discursiva dos profissionais da educação como subsídios possíveis de reconversão do sistema vigente, ou seja, possibilidade de mudança discursiva e social.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Josyane Barros. **Formação docente para a inovação didática: tensões e possibilidades de uma experiência formativa**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá, maio de 2011.
- ALIAGA, Luciana. **Do sul ao norte: uma introdução a Gramsci**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. *et al.* Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, p. 162-173, 2005.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A subjetividade às avessas: toyotismo e "captura" da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2008.
- ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: INEP, 2002.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, p. 51-64, 2001.
- ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, p. 103-117, 2017.
- ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e174148, 2018.

ARONI, Allan. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 17, n. 3, p. 219-243, jul./set. 2017.

ARRUDA, Poliana Maria Farias de Arruda. **Concepções sobre inovação pedagógica nos cursos de pedagogia em instituições de ensino superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, v. 31, p. 75-87, 2017.

AVANZI, Maria Rita; STRIEDER, Roseline Beatriz; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UNB: reflexões sobre a formação de professores-pesquisadores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, 2021

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. *In: SILVA JÚNIOR et al. (org.) Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior" emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 423-436, 2008.

BARROS, Gleize Cristina França de. **O papel dos estágios supervisionados na construção de práticas ativas e inovadoras entre professores em formação na licenciatura em ciências biológicas da UFPE**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

BAUMGARTEN, Maíra. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: redes e inovação social. **Parcerias estratégicas**, Brasília, DF, n. 26, p. 101-123, jun. 2008.

BAUMGARTEN, Maíra. Geopolítica do conhecimento e da informação: semiperiferia e estratégias de desenvolvimento. **Liinc em revista**, v. 3, n. 1, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan./mar. 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; MATTOS, Valéria. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do tratado de Bolonha. *In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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, n. 1, p. 245-262, 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da Universidade no Contexto da Integração Europeia: o Processo de Bolonha e seus Desdobramentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan./mar. 2013.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato. (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 112-143

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. *In*: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (org.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BRAGA DOS SANTOS, Priscila Bastos. **Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BRAGA DOS SANTOS, Priscila Bastos Braga dos. Inovação na Formação de Professores: a práxis educativa como via dialética da transformação. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da (org.) **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 5, 12 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Capes nº 209, de 21 de outubro de 2011. Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, n. 206, p. 14, 26 de out de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Capes nº 289, de 21 de março de 2011. Dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, n. 55, p. 14, 22 de mar de 2011.

BRASIL. Portaria Normativa nº 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 17, 30 jun. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20-21, 29 dez. 2009.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 58, p. 61, 24 mar. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 56, p. 26, 22 mar. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 117, p. 31-32, 23 jun. 2009.

BRIÃO, Ricardo Costa. **Inovação pedagógica**: processo auto-organizado de formação de professores na escola pública. 2019. 128f. Dissertação. (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

BRUNNER, José Joaquín et al. Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 21, 2019.

CABRAL FILHO, José Eulálio; SILVA JUNIOR, José Roberto da; AGRA, Karine Ferreira. Pesquisa Translacional e a importância da sua difusão. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 13, p. 293-294, 2013.

CALDATTO, Marlova Estela; FIORENTINI, Dario; PAVANELLO, Regina Maria. Uma análise do Projeto de formação profissional de professores privilegiada pelo PROFMAT. **Zetetike**, v. 26, n. 2, p. 260-281, 2018.

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.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria. A Formação docente na pós-graduação nas Amazônias brasileiras é de quem? alguns desafios curriculares e formativos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e2184, 2022.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, Ana Paula. Educação e inovação. **Millenium**, 1997.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Pesquisa, pós-graduação e conhecimento-mercadoria aplicado no Brasil. **EccoS–Revista Científica**, n. 44, p. 23-42, 2017.

CARVALHO, Jailma Silva de Oliveira Carvalho. **O Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) e as práticas inovadoras dos professores do ensino médio no RN**. 2016. 192 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016

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: INEP, 2002.

CASTRO, Claudio de Moura. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de pós-graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. Entrevista concedida à Folha de São Paulo. Caderno Mais! 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2005.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira. **Cadernos de Educação**, n. 33, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONFEDERAÇÃO EUROPEIA DAS CONFERÊNCIAS DE REITORES; ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DE UNIVERSIDADES. **A Declaração de Bolonha: uma explicação**. 2000. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh\\_declaracao\\_bolonha.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_declaracao_bolonha.pdf). Acesso em: 26 jan. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de APCN: Área: Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2019a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de APCN: Área 40: História**. Brasília, DF: CAPES, 2019b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de APCN: Área 41: Linguística e Literatura**. Brasília, DF: CAPES, 2019c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de APCN: Área 03: Astronomia/Física**. Brasília, DF: CAPES, 2019d.



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de APCN: Área 01: Matemática/Probabilidade e Estatística**. Brasília, DF: CAPES, 2019e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de Área: mestrados e doutorados profissionais em rede para a formação de professores da educação básica - PROFs**. Brasília, DF: CAPES, 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 13 nov. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ficha de avaliação dos mestrados profissionais em rede para professores da educação básica (PROF'S)**. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA\\_PROF\\_MAIO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_PROF_MAIO.pdf). Acesso em: 02 out. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Anexo da ficha de avaliação dos mestrados profissionais em rede para professores da educação básica (PROF'S)**. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/Orientacoes\\_Registro\\_resultados\\_PROF\\_MAIO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/Orientacoes_Registro_resultados_PROF_MAIO.pdf). Acesso em: 2 out. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de APCN dos mestrados e doutorados profissionais em rede para professores da educação básica (PROF'S)**. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/04082023\\_PROF\\_PROEB\\_DocumentoOrientadorAPCN2023.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/04082023_PROF_PROEB_DocumentoOrientadorAPCN2023.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 47**, de 17 de outubro de 1995.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 80**, de 16 de dezembro de 1998.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR (CAPES). **Relatório de avaliação PROF**. Brasília, DF: CAPES, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR (CAPES). **Relatório do Seminário de Meio Termo**: mestrados profissionais (educação básica) em rede. Brasília, DF: CAPES, 2019.

CORREIA, José Alberto. Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. *In*: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

CORREIA, José Alberto. **Inovação Pedagógica e formação de professores**. Portugal, Edições ASA, 1991.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, v. 3, p. 63-75, 2004.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. A relação universidade-empresa sob diferentes abordagens: da universidade empreendedora ao capitalismo acadêmico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 73-82, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. **Card. Pesq.**, nº 101, p. 20-49, jul 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003a.

CUNHA, Maria Isabel da. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.) **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 149-151, 2003b.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: conceitos e práticas. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, p. 7-20, 2005.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, p. 123-142, 2015.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DANTAS, Olisangele Cristine D. Bonifácio. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva**: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mu Dança com máscaras de inovação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 935-957, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba-SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 17, p. 1-29, 2022.

DOMINGOS, S. D.; CHAMON, E. M.Q.O. Inovação pedagógica de base tecnológica: o estado do conhecimento. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020. **Anais [...]**. [São Carlos, SP]: UFSCAR, 2020.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **As representações sociais de inovação para professores de pedagogia**. 2020.289f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

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.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 351-367, 2012.

ENCONTRO NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS, 5., 2009, Rio de Janeiro. **Plano de trabalho do dia 8 de outubro**. Tema: avaliação dos mestrados profissionais.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. Apresentação. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

FAIRCHILD, Thomas. Requalificação e resistência: o que o Profletras nos diz de um futuro que já chegou. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017.

FAIRCLOUGH, Norma. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UNB, 2016.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 335-353, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O novo PNPGE e a educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 289-295, jun. 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Ruptura Paradigmática. *In*: MOROSINI, Marília Costa (edt.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Glossário)**. Brasília: INEP, 2006.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERREIRA, Elisa Christina. **Perspectivas de inovação na formação docente nos cursos de pedagogia presenciais da região da AMOSC**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.

FERREIRA, Marcia Serra; MARTINS, Maria do Carmo. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000). **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 153-153, 2019.

FERRETI, Celso João. A Inovação na perspectiva pedagógica. *In*: GARCIA, Walter E. (org.) **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

FIGUEIREDO, Cristiane Elizete. **Docência e práticas pedagógicas inovadoras: compreensões de professores (as) que atuam em cursos de Pedagogia da ACADEMIA**. 2021. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2021.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, R B P G, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FÓRUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS. **Regimento Interno do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais**. Disponível em: <https://www.foprof.org.br/documentos/regimento-do-forum/index.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e Gestão de programa de excelência na área de educação**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa; OLIVEN, Arabela Campos; DEUS, Maria Alba Pereira de; ZANETTINI RIBEIRO, Cristina. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 30, p. 117-139, jul./dez. 2010.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso)**, 2012.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba-MG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a formação ainda postergada. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte MG: Fino Traço Editora, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 75-100.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório Final. Junho de 2011.

GAMA, Zacarias; VILLARDI, Raquel. Espaço comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES-UEALC): nova forma de incorporação dependente? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 917-938, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, Clermont (Org.). **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GIACOMAZZO, G.; LEITE, D. O Mestrado Profissional no âmbito das Políticas Públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. @ **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.16 n.3 p.475-493 set./dez. 2014

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, p. 60-64, 1980.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia. GARCIA, Walter E. (org.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GOMES, Alfredo Macedo. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. *In*: MANCEO, D. JÚNIOR; J.R.S.; OLIVEIRA, J.F. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

GONÇALVES, Claudio Martins. **Formação de professores para educação superior nas engenharias: potencialidades inovadoras**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi; VITÓRIA, Maria Inês Corte; HARRES, João Batista Siqueira. Práticas interdisciplinares no âmbito da iniciação à docência: possibilidades de inovação educativa. **Enseñanza de las ciencias**, 2017.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho Docente Universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA**. 2014. 285f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej; OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. Território, políticas públicas e educação do campo na Amazônia Paraense: o protagonismo dos movimentos sociais em debate. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 42, p. 91-107, 2011.

HERNANDEZ, F. *et al.* **Aprendendo com as inovações na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosângela Maria. A Teoria do Capital Humano: Revisitando Conceitos. *In: VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica*, 2013, Paraná.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Cecilia Rosa; ANDRE, Marli Eliza. Mestrados profissionais em rede: contribuições e desafios para a formação docente. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 45-60, 2020.

LACERDA, Cecilia; ANDRE, Marli. Mestrado Profissional em rede para professores da Educação Básica: estudo sobre os currículos dos cursos. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 129-143, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHER, R. A Universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação Superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, p. 305-329, ago./dez. 2013.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 29-39, 2012.

LEITE, Denise *et al.* Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, p. 25-30, 1998. Disponível em <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5938?show=full> Acesso em: 5 jun. 2023.

LEITE, Denise *et al.* Inovação na zona cinzenta da transição. **Cadernos de Educação**, v. 6, n. 8, 1997.

LIMA, Antonio Bosco; MARQUES, Mara Rubia Alves; SILVA, Sarita Medina. Reforma e Qualidade da Educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.181-197, maio 2009.

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**, v. 12, n. 2, p. 208-220, 2019.

LIMA, Iracema Oliveira; MORORÓ, Leila Pio. Da autonomia à heteronomia universitária: diretrizes para um novo ordenamento da educação superior. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 125-146, 2020.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, v. 14, p. 86-94, 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

LIMA, Licínio C; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.



LIMA, Sorandra Corrêa de. **Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de Física no Ensino de Ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma Universidade.** 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

LOSANO, Ana Leticia; FIORENTINI, Dario. Análise das ênfases formativas de mestrados profissionais destinados a professores de matemática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 278-307, 2018b.

LOSANO, Leticia; FIORENTINI, Dario. A constituição identitária de professores de matemática no contexto dos mestrados profissionais. **Educação em Revista**, v. 34, 2018a.

LUCARELLI, Elisa *et al.* Teoría y práctica como innovación en docencia. **Buenos Aires: FFyL/UBA**, 1994.

LUCARELLI, Elisa. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular.** Tesis (doctoral) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

LUCARELLI, Elisa. **Innovación.** In: MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Glossário).** Brasília: INEP, 2006.

LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência-ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto – PT: Porto Editora, 1999.

MANCEBO, Deise. Políticas de Educação Superior no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (org.) **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas.** 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MARI, Cezar Luiz de. (2006). **Sociedade do conhecimento e educação superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas.** 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

MARI, Cezar Luiz de. Educação Superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 1, 2009.

MARI, Cezar Luiz de; GRADE, Marlene. Reformas da Educação Superior: Banco Mundial, Conhecimento e Consensos Ativos. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.

MARI, Cezar Luiz de. Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da resignificação do conhecimento. REUNIÃO DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2008.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**: Campinas, 1995.

MARCON, Telmo. Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, 2015.

MARQUES, Maria Inês Corrêa; AGUSTÍ, Maria Sanches. Processo de Bolonha: reforma e gestão universitária para a internacionalização da educação superior na União Europeia. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 127-138, jul./dez. 2012

MARQUEZAN, Lorena Peterini; SAVEGNAGO, Cristiano Lanza. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. e020011-e020011, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação social da personalidade do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Ronei Ximenes; RIBEIRO, Cláudia Maria. Mestrado profissional em Educação e inovação na prática docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 20, 2013.

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

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Educação superior no Brasil: Traços da História. **REnCiMa**, v.8, n.1, p.98-108, 2017.

MATOS, Ilremá Pires Araújo. **Inovação educacional e formação de professores: em busca de ruptura paradigmática**. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAUES, O.C. 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.

MAUÉS, Olgaíses. Formação e Trabalho docente na Educação Superior. *In*: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (org.) **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 149-174, 2012.

MAUÉS, Olgaíses; SEGENREICH, Stella.; OTRANTO, Celia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr., 2015.

MAULER, Isalu Cavalcante Muniz. **O Mestrado Profissional em Ensino e a Formação de Professores da Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MEDEIROS, Luciene das Gracias Miranda. **O REUNI - Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA**. 2012. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, p. 225-233, 2001.

MESTRADOS Profissionais em Rede para Professores da Educação Básica (PROF'S): Ficha de Avaliação. [S.l.: s.n., s.d.].

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 217-244, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2009.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de. Editorial do dossiê Educação Superior: Movimentos do Campo neste início de século. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 9-11, 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. 172 p.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

MOTA, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, p. 213-233, 2019.

NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; PIÑEIRO, Maria Gabriela Rodrigues; RAMOS, Isabele Sodré. Inovação e pós-graduação: um estudo específico sobre o primeiro mestrado profissional em Educação na Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 20, 2013.

NASCIMENTO, Janaína Rodrigues Reis; SILVA, Barbarah Conrado de Almeida; SILVA, Mariana Batista do Nascimento. Práticas inovadoras no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, e023023-e023023, 2023.

NEZ, Egeslaine de; DAL PAI FRANCO, Maria Estela. Geopolítica do conhecimento na pós-graduação brasileira. *In: Gianezi, Kelly et al. (org.) Educação Superior: políticas públicas e institucionais em perspectiva*. Florianópolis: Dois por Quatro; Criciúma, SC: Ediunesc, 2018. 208 p.

NISKIER, Arnaldo. Seminário Newton Sucupira. *In: ELLIOT, Ligia et al. Seminário - Os 50 Anos da Pós-graduação no Brasil*. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, 2016.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, v. 2, p. 357-372, 2016.

NOMA, Amélia Kimiko; LIMA, Aparecida do Carmo. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2009.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.12, p. 5-24, jul. 2010.

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

NUNES, M.L.R.L.; SILVA, R.S.R.M. Perspectiva Histórica da Educação Superior no Brasil. *In: ANDRIOLA, W.B. (Org.) Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação*. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 75-90.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada do período republicano. **Diálogos Acadêmicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, out./jan. 2010.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Inovação e neoliberalismo: a experiência brasileira. *In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (orgs) MST, Universidade e Pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 39-59.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. 1. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de *et al.* O mestrado profissional: pragmatismo pedagógico de alto nível? **Educere et Educare**, p. 103-119. 2021

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de; SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. Mestrado Profissional: perspectiva de formação continuada stricto sensu para o professor da educação. **Pensar acadêmico**, v. 18, n. 2, p. 401-425, 2020.

OLIVEIRA, Flavia Carneiro da Cunha; LUZ, Cristina P. de M. Spinetti. **PROFMAT: Avaliação de possíveis impactos**. Rio de Janeiro: SBM, [2021?]. Disponível em: <https://profmatt-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/4/sites/4/2021/10/PROFMAT-Avaliacao-de-possiveis-impactos.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

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

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC; UNESCO; Capes, 2002. p. 31-42.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os Mestrados Profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Os mestrados profissionais em ensino das ciências da natureza no Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. I-III, 2015.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do governo Lula. Da inspiração à implantação. *In*: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. (org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de *et al.* A política de educação superior brasileira e seus nexos com o capital: o PNE (2014-2024) em foco. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2016.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo social**, v. 14, p. 147-161, 2002.

PAULA, Maria de Fátima de. A Formação Universitária no Brasil: Concepções e Influências. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma gerencial do Estado de 1995. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 34, v. 4, p.7-26, jul./ago. 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. O lugar da prática na globalização da educação superior. **Educação em Revista**, v. 27, n. 03, p. 109-124, 2011.

PEREZ 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.

PINHEIRO, Gustavo Cândido *et al.* Gêneros discursivos. *In*: IRINEU, Lucineudo (org.) **Análise de discurso crítica: exercícios analíticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PROGRAMA de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Sensu Estrito em Nível de Mestrado -1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/86/82>. Acesso em: 23 jan. 2021.

QUADROS, Amanda Maciel de. **Práticas educativas e tecnologias digitais de rede: novidade ou inovação?** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 5, n. 1, p. 185-208, 2004.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. (Coleção: Linguagem e Sociedade; v. 1).

RHOADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. *In*: PARASKEVA, J. M. (Org). **Capitalismo acadêmico**. Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto. Tecnologias digitais na formação inicial de professores: percepções dos estudantes sobre a inovação pedagógica. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 12, p. 28-50, 2019.

RODRIGUES, Camila Maria. **A formação pedagógica para a docência universitária: impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE**. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020.

ROSA, Liane Serra da. **A Formação Continuada como estratégia de inovação pedagógica**: uma análise sobre a concepção dos professores de ciências. 2019. 106 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

SACRAMENTO, Leonardo Freitas; SILVA, Eduardo Pinto. Reflexões sobre os aspectos jurídicos-políticos da pós-graduação brasileira e suas relações com a constituição de uma racionalidade instrumental na expansão da educação superior. *In*: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (org.) **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior**: trajetória histórica e políticas recentes. *In*: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009.

SANTOS, Fernando Seabra; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; BUARQUE, Cristovam. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educação em Revista**, v. 29, p. 39-61, 2013.

SANTOS, Zulema Costa dos. **Mestrado Profissional em Letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018

SARAIVA, Ana Maria; STARLING, Claudia; OLIVEIRA, Jáima de. Pesquisa e formação docente no contexto do Mestrado Profissional em Educação. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 126-148, 2020.

SATO, Denise Tamaê Borges. **A construção da identidade de gênero na educação inclusiva**: letramento e discurso. 2013. 397 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SATO, Denise Tamaê Borges; MAGALHÃES, Izabel; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 699-724, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, Walter E. (org.) **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHEIBE, Leda. O conselho técnico-científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 812-825, 2011.

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

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Tradução Maria Sílvia Possas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, M (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427-446, jlu/dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

SHULTZ, T.W. **O capital humano**: investimentos em educação. São Paulo: Zahar editora, 1973.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CARVALHO, Celso Prado de Ferraz. Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. **EccoS Revista Científica**, v. 5, n. 1, p. 11-38, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis da; KATO, Fabíola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no plano nacional de pós-graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 1, p. 138-151, 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; KATO, Fabíola Bouth Grello. Mundialização do capital, reforma do estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 37, p. 59-71, 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; KATO, Fabíola Bouth Grello; EWERTON, José Augusto. Americanismo, o novo marco de ciência, tecnologia e inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. **EccoS–Revista Científica**, n. 47, p. 171-193, 2018.



SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. **Trabalho docente e Inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais**. 2015. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.

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

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 *et al.* A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

SILVA, L. L. S; AZEVEDO, M. A. Reforma Educativa a partir aos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe, e Particularidades Brasileiras. **HOLOS**, v. 28, n. 2, 2012.

SILVA, Priscila Albertasse Dutra; DEL PINO, José Cláudio. O mestrado profissional na área de ensino. **HOLOS**, v. 8, p. 318-337, 2016.

SILVA, Wagner Rodrigues. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 708-731, 2017.

SIRVENT, María Teresa. Apresentação. *In:* LUCARELLI, Elisa *et al.* **Teoría y práctica como innovación en docencia**. Buenos Aires: FFyL/UBA, 1994.

SKEDSMO, Guri. Comparação e aferição como elementos-chave de processos de gestão nas escolas norueguesas. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (org.). **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SOBRINHO, Denise Castro; NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. A influência da filosofia pragmatista de John Dewey no movimento dos pioneiros da educação nova. **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. **Comunicado SBF/MNPEF 07-2018**. São Paulo, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. **Regimento do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - MNPEF**. São Paulo: SBF, 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. **Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional- PROFMAT**. Rio de Janeiro: SBM, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. **PROFMAT**: uma reflexão e alguns resultados. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://profmatsbm.org.br/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SOUSA JUNIOR, Luiz de; VERHINE, Robert Evan. Mestrados e doutorados profissionais como espaços de formação docente. **Revista Lusófona de Educação**, v. 49, n. 49, 2020.

SOUSA, Clarilza Prado; PLACCO, Vera Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 47, p. 23-35, 2016.

SOUSA, José Vieira de. Cenários e desafios da universidade na economia do conhecimento. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma Universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 117-134, jan./dez. 2008.

SOUSA-PEREIRA, Fátima.; LEITE, Carlinda. Formação de professores e Processo de Bolonha nas oportunidades de inovação educacional. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 163–174, 2018.

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**, v. 12, n. 2, p. 174-188, 2019.

SOUZA, Josiane de; REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. Apropriação discursiva de modelos de formação docente em trabalhos de conclusão de um mestrado profissional em ensino de física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 18, p. 171-199, 2016.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista. **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana. Ano 2, Número 1, 2010.

SOUZA, Vilma Aparecida. A política educacional dos anos 1990 no contexto da reforma do estado: ressignificação de conceitos e possibilidades. **Ensino em Re-Vista**, 13(1): 89-101, jul.04/jul. 2005.

SPAGNOLO, Fernando. Editorial do dossiê Mestrado Profissional no Brasil. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 5-7, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, abr./2000.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

THEIS, Ivo Marcos. A Sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 5, p. 133-148, 2013.

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo, Enlaces e Educar**. 2010. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio. Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 2, p. 241-258. 2018.

THIENGO, Lara Carlette; MARI, Cezar Luiz de. Expressões da educação superior nos anos 2000: uma análise discursivo-crítica de documentos do Banco Mundial. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 1, p. 53-61, 2014.

THURLER, Mônica Gather. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI: a Formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. *In*: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TOSTA, Késia Silva; NEY, Marlon Gomes; SILVA, Renata Maldonado da. Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências Exatas e Naturais. **Regimento Interno do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)**. Belém: UFPA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.105**, de 17 de março de 2011. Aprova o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), em nível de Mestrado Profissional. Belém: UFPA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.698**, de 19 de agosto de 2015. Aprova o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, em nível de Mestrado Profissional, integrante da Rede Nacional PROFHISTÓRIA. Belém: UFPA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.382**, de 20 de março de 2013. Aprova a criação do Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) e o seu Regimento. Belém: UFPA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.590**, de 23 de outubro de 2014. Aprova o Regimento do Curso de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, integrante da Rede Nacional. Belém: UFPA, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 001/2014**, de 23 de abril de 2014. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Natal: UFRN, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 232**, de 24 de agosto de 2021. Aprova atualização do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em Rede Nacional, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA. Natal: UFRN, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino para Graduados (CEPG). **Regimento geral do PROFHISTÓRIA**. Rio de Janeiro: UFRJ, [2021?].

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003.

VIDEIRA, Antonio Augusto Passos. **25 anos de MCT**: raízes históricas da criação de um ministério. Rio de Janeiro, RJ: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

VICENTE, João Pedro Aparecido; RESENDE, Marilene Ribeiro. Profmat: um curso de formação de professores da educação básica? **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 201-220, 2016.

VILLANI, Alberto *et al.* Mestrados profissionais em ensino de ciências: estrutura, especificidade, efetividade e desenvolvimento profissional docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 1, 2017.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Qual a importância de inovar no ensino superior? **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. Inovação curricular e inovação pedagógica: mudanças paradigmáticas na formação do professor universitário. **Boletim Técnico do Senac**, v. 45, n. 3, 2019.

ZEICHNER, Ken. **A Formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação UFSM**, v. 35, n. 03, p. 479-503, 2010.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO: A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**, em desenvolvimento pela pesquisadora Mary Ellen Costa Moraes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Maria Monte de Camargo. O objetivo desta pesquisa é analisar quais perspectivas sobre a ênfase inovação educacional se apresentam no processo formativo dos Mestrados Profissionais em Ensino - ProEB da UFPA. O (A) senhor (a) é convidado (a) a participar de uma entrevista, em local a ser escolhido pelo (a) senhor (a) na forma presencial ou online, conforme sua disponibilidade de dia e horário. Essa entrevista envolve algumas questões, será gravada, se assim for permitido, e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

### **Desse modo, assumo os seguintes compromissos:**

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos (as) os (as) participantes serão mantidas em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o (a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso o (a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.
5. Da garantia de que o (a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assim, informo contato telefônico (91) 98860-0462 e e-mails: ellen.pedagoga@gmail.com / maryc@ufpa.br
6. De que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, \_\_ de Abril de 2023

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS EGRESSOS DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO – PROEB  
PROFIS/PROFMAT/PROFLETRAS/PROFHISTÓRIA – UFPA**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Qual formação inicial?

Há quanto tempo é graduado?

Qual a instituição de Ensino Superior cursou a formação inicial?

Quanto tempo atua como docente na educação básica?

Na educação básica, atua em qual categoria administrativa?

Rede Privada

Rede Pública

( ) Efetivo/Concursado

( ) Temporário

Qual ano concluiu o Mestrado Profissional em Ensino?

Participou ou está participando de formação continuada? Quais tipos?

**2. PERGUNTAS**

a) Qual sua compreensão sobre formação continuada?

b) Qual motivo o levou a cursar o Mestrado Profissional em Ensino?

Desde o surgimento do Mestrado Profissional no Brasil a perspectiva da Inovação tem orientado esta modalidade de pós-graduação, podendo ser identificada por meio de termos e expressões presentes na atual Portaria nº 60 de 20.03.2019. Sobre esta perspectiva

c) No processo formativo do Mestrado Profissional em Ensino que cursou, como o senhor/senhora identifica a abordagem sobre Inovação Educacional?

d) De que maneira a abordagem sobre Inovação Educacional subsidiou a elaboração do seu produto educacional?

e) Como o senhor/senhora tem utilizado o teu produto educacional na tua prática docente?  
Como identificas a importância dele no processo de ensino-aprendizagem?

### **APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO**

Eu, Mary Ellen Costa Moraes, doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob matrícula de nº 201905780021, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto aos egressos dos Mestrados Profissionais em Ensino -PROEB/UFPA tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese construída, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e à não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizamos nomes fictícios ao referenciar o nome dos entrevistados e o conteúdo das entrevistas.

Belém-PA, 15 de dezembro de 2023

---

Assinatura Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPA



**APÊNDICE D – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS UNIDADES DE SENTIDO  
CODIFICADAS (ESTADO DO CONHECIMENTO)**

Nº	Título	Unidades de Sentido
01	Inovação educacional e formação de professores: em busca de ruptura paradigmática	<b>Mudanças na estratégia pedagógica</b> ; Melhoria da educação; <b>Inovação epistemológica</b> ; <b>ruptura epistemológica</b> , <b>ruptura paradigmática</b> ; novos caminhos; novos conhecimentos; perspectiva epistemológica
12	Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto Educar na diversidade	Modelo didático-pedagógico; <b>interação entre os educando(a)s</b> e a participação nas atividades realizadas em classe; Apoio da Equipe Técnica; <b>Mudanças nas práticas de ensino</b>
21	A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores	Visão Aplicacionista; <b>Racionalidade instrumental</b> ; Engajamento social; Perspectiva sistêmica; Universidade/Empresa/Estado; <b>Professores eficazes</b> ; Professores Criativos; <b>Cultura da Inovação</b> ; Formação em Serviço; Comportamento inovativo; Solução de problemas; <b>Mudanças curriculares</b> ; <b>Mudanças organizacionais</b> ; Cultura tecnocientífica inovadora
24	Práticas Educativas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Rede: Novidades ou Inovações?	Modalidade a distância; <b>Ruptura de paradigma</b> na prática educativa; Ação coletiva nas escolas
34	Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio	PIBID; <b>Qualificar a formação inicial</b> ; <b>Rupturas e tensionamentos</b> ; Inovação como <b>contraste de perspectivas</b> ; <b>Cultura escolar</b>
37	A formação pedagógica para a docência universitária - impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE	Ressignificar a docência; <b>Inovação Pedagógica</b> ; Aperfeiçoamento da formação; <b>Qualificação Acadêmica dos professores</b>
38	Formação docente para a inovação didática: tensões e possibilidades de uma experiência formativa	Integrar os conhecimentos específicos e pedagógicos dos conteúdos; <b>Superar e romper entraves</b> ; <b>Reconstrução de significados</b> ;
39	O Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) e as práticas inovadoras dos professores do Ensino Médio no RN	Práticas pedagógicas inovadoras; Uso das novas tecnologias e o fortalecimento ao planejamento do ensino; <b>Envolvimento e entusiasmo das equipes escolares</b> ; <b>Cultura de inovação</b> baseada no uso de dispositivos tecnológicos
56	Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de Física no Ensino de Ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma Universidade	Desenvolvimento profissional; <b>Aproximação universidade/escola</b> ; Inovação é um processo em si e não um produto. <b>Resultados de pesquisas</b> , revelam-se como subsídio para condução de práticas pedagógicas, o que indica uma formação inovadora
65	A Formação Continuada como estratégia de inovação pedagógica: uma análise sobre a concepção dos professores de ciências	Pós-graduação como estratégia para a inovação no ensino; Formação continuada permite postura inovadora; <b>Produção do conhecimento</b> ; <b>Qualificação do fazer pedagógico</b> .
67	Inovação pedagógica: processo auto-organizado de formação de professores na escola pública	<b>Mudanças nas práticas</b> ; Práticas <b>transformadas</b> ; Neurociência em educação
71	O papel dos estágios supervisionados na construção de práticas ativas e inovadoras entre professores em formação na licenciatura em ciências biológicas da UFPE	Estágio supervisionado; <b>Romper com ensino tradicional</b> ;
79	Fundamentos Epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores	<b>Movimento de reestruturação social</b> ; <b>qualidade</b> ; <b>produtividade</b> e retorno financeiro. <b>Produto de múltiplas determinações</b> ; Sociedade do Conhecimento; <b>Conceito de Inovação</b> ; <b>Inovação Pedagógica</b> ;

82	As Representações Sociais de Inovação para professores de pedagogia	Atualização pedagógica; <b>transformação pedagógica</b> ; <b>mudança pedagógica</b> ; <b>melhoria pedagógica</b> ; metodologias ativas; <b>pedagogia tradicional versus pedagogia nova</b> ; Necessidades do mercado.
83	Perspectivas de inovação na formação docente nos cursos de pedagogia presenciais da região da AMOSC	Passagem do processo formativo; <b>Ruptura epistemológica</b> ; <b>Inovação pedagógica emancipatória</b> ; Protagonismo discente
89	Formação de professores para educação superior nas engenharias: potencialidades inovadoras	Processos de <b>inovação pedagógica</b> ; Potencialidades inovadoras; Uso de tecnologia; Melhoramento de infra estrutura; <b>Aprendizagem entre professores</b> ; <b>Compartilhamento de experiências</b> .
91	Concepções sobre Inovação Pedagógica nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior	<b>Concepções de inovação pedagógica</b> ; Prática docente relacionada ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação; <b>Cobrança pelo docente ser inovador</b> com metodologias amplamente publicitadas
95	Docência e práticas pedagógicas inovadoras: compreensões de professores (as) que atuam em cursos de Pedagogia da ACAFE	Práticas pedagógicas inovadoras; protagonismo dos(as) estudantes; <b>ruptura com o tradicional</b> ; novo; tecnologia; <b>pesquisa</b> ; metodologias ativas

Fonte: Elaborado pela autora (2023)