Revista Práxis Pedagógica (RPP) e-ISSN: 2237-5406

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

Mestrado Profissional: manobra neoliberal ou articulação entre a pesquisa e a prática na formação de professores?

Maestría Profesional:¿maniobra neoliberal o articulación entre la investigación y la práctica en la formación de docentes?

Professional Master's: neoliberal maneuver or articulation between research and practice in teacher training?

Liane Lima da Cunha[1]
Universidade Estadual do Ceará

José Antônio Gabriel Neto[2]
Universidade Federal do Ceará

Resumo
A implementação dos Mestrados Profissionais (MP) no cenário brasileiro acontece em 1998, como resposta a uma lacuna existente entre aproximações do Ensino Superior e a Educação Básica. Em 2009, surgem os primeiros Mestrados Profissionais em Educação (MPE), buscando qualificar profissionais da educação e atender certas demandas do mercado. Objetivamos nesse estudo traçar uma análise reflexiva da inserção e validação do MPE, empreendendo um referencial marxista em sua análise dialética baseada no materialismo histórico-dialético, com uma abordagem qualitativa, de caráter de pesquisa bibliográfica e documental. Diante de todo percurso temporal, fica evidente que a expansão dos MPE se encontra consolidada e em certos parâmetros demonstra relevância no meio educacional, contudo, suas narrativas se contrapõem ao viés marxista ao precarizar o trabalho, enaltecendo os aspectos de mercantilização do saber. Logo, podemos sinalizar que os MPE não responderiam em sua totalidade a proposta da articulação teoria e prática, buscando uma práxis reflexiva e critica observada nas narrativas curriculares dos cursos.
Palavras-chave: mestrado profissional; educação; *stricto sensu.*

Resumen
La implementación de los Maestrías Profesionales (MP) en el escenario brasileño ocurre en 1998, como respuesta a una brecha existente entre las aproximaciones de la Educación Superior y la Educación Básica. En 2009, surgen las primeras Maestrías Profesionales en Educación (MPE), con el objetivo de capacitar a los profesionales de la educación y atender ciertas demandas del mercado. En este estudio, nuestro objetivo es realizar un análisis reflexivo de la inserción y validación del MPE, utilizando un marco marxista en su análisis dialéctico basado en el materialismo histórico-dialéctico, con un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y documental. A lo largo de todo el recorrido temporal, queda evidente que la expansión de los MPE está consolidada y, en ciertos parámetros, demuestra relevancia en el ámbito educativo, sin embargo, sus narrativas se contraponen a la perspectiva marxista al precarizar el trabajo, exaltando los aspectos de mercantilización del conocimiento.Por lo tanto, podemos señalar que las MPE no responderían en su totalidad a la propuesta de articulación teoría y práctica, buscando una práxis reflexiva y crítica observada en las

[1]Mestranda em Educação e Ensino- PPGEEN/UECE. Professora de Ciências no Ensino Básico. *E-mail*: liane.lima@aluno.uece.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4080-0638.
[2] Pós-doutorado pelo programa de pós-graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, 2025. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. *E-mail*: prof.gabrielneto@ufc.br - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3136-686.

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

narrativas curriculares de los cursos.
***Palabras clave**: maestría professional; educación; stricto sensu.*

Abstract
The implementation of Professional Master's Programs (MP) in the Brazilian context took place in 1998, as a response to a gap existing between Higher Education approaches and Basic Education. In 2009, the first Professional Master's Programs in Education (MPE) emerged, aiming to qualify education professionals and meet certain market demands. In this study, we aim to provide a reflective analysis of the insertion and validation of the MPE, employing a Marxist framework in its dialectical analysis based on historical-dialectical materialism, with a qualitative approach, characterized by bibliographic and documentary research. Considering the entire temporal trajectory, it becomes evident that the expansion of MPEs is consolidated and, in certain parameters, demonstrates relevance in the educational field; however, their narratives contradict the Marxist perspective by precarizing labor and highlighting aspects of the commodification of knowledge. Thus, we can indicate that the MPEs would not fully respond to the proposal of articulating theory and practice, seeking a reflective and critical praxis observed in the curricular narratives of the courses.
***Keywords**: professional master's degree; education; strict sense.*

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário brasileiro, observa-se uma crescente demanda de qualificação profissional, em especial aos profissionais da área da educação. Uma das formas dessa efetivação, é a busca pela formação continuada em cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu* como os mestrados, sejam eles acadêmicos ou profissionais.

O Mestrado Acadêmico advém de uma trajetória bastante consolidada, dado que o Parecer nº 977/65 do Conselho Nacional de Educação, conhecido como Parecer Sucupira, descrito por Newton Sucupira, que definia as prerrogativas dos cursos de pós-graduação e sua regulamentação no Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases/1996, um marco que possibilitou também a divisão *stricto sensu* em cursos de mestrado e doutorado, e *lato sensu* em cursos de especialização e aperfeiçoamento (Brasil, 1965).

A implementação formal da pós-graduação, acontece em 1968, a partir da reforma do Ensino Superior, através da promulgação da Lei nº 5.540/68, conhecida como Lei de Reforma Universitária, demonstrando que em sua historicidade os processos que validaram a importância dos mestrados e doutorados acadêmicos, são observados há bastante tempo e presentes até os dias atuais, com o alastramento das áreas do saber em todo território nacional (Gabriel Neto, 2020).

Os Programas de Pós-Graduação (PPG) predominantemente acadêmicos, possuem objetivos muito bem delimitados, como fundamenta Ribeiro (2005), esses

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

objetivos se concentrariam pela imersão na pesquisa, formando o pesquisador a longo prazo. Contudo, a partir de análises advindas do órgão regulamentador da pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma lacuna começa a existir.

O distanciamento entre a pesquisa e a prática da modalidade *stricto sensu,* principalmente para os professores atuantes na Educação Básica, demonstra uma demanda reprimida e configura-se com um limitador aos processos práticos para sociedade, que resultariam em produtos da articulação pesquisa/prática (Hetkowski, 2016).

Seria assim, necessário uma nova forma de curso *stricto sensu*: o Mestrado Profissional, legitimada com a regulamentação da Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998, segundo a autora supracitada acima.

Por seguinte, buscamos investigar como o Mestrado Profissional repercute na formação de professores, evidenciando de quais maneiras esse nível trás reverberações à educação brasileira. Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é traçar uma análise reflexiva da inserção, credibilidade e validação do surgimento dos cursos de Mestrados Profissionais (MP), com ênfase nos Mestrados Profissionais em Educação (MPE), empreendendo um referencial marxista em sua análise dialética, e centralizando em objetivos específicos como: a) Descrever o recorte histórico (1998–2023) da implementação dos MP; b) Evidenciar a gênese do MPE e c) Analisar a relação dos MP com a mercantilização do saber.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa dispõe de uma abordagem qualitativa, com caráter de pesquisa bibliográfica, sendo um estudo de tipo descritivo, possibilitando ao pesquisador indicar e refletir o conhecimento produzido em pesquisas anteriores. Possui também viés documental, valendo-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2010).

Foram analisados documentos que validam as normativas e áreas correlatas dos cursos de pós-graduação, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes),

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

Plano Nacional da Educação (PNE), e Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE).

Aliados a um recorte histórico que se centraliza nos anos de 1998 a 2023, demonstrando o percurso da criação e consolidação do Mestrado profissional no Brasil. As análises dos dados baseiam-se no materialismo histórico-dialético, que compreende as narrativas históricas da humanidade como resultado de múltiplas relações materiais de produção e suas contradições que resultam em constantes modificações sociais (Marx, Engels, 2007).

Assim, buscamos identificar quais pressupostos advindas do MP interferem na construção do sujeito histórico que se transforma e é transformado pelo contexto em que está inserido. A partir disso, utilizamos principalmente os autores Kuenzer (2011), Hetkowski (2016), Fialho e Hetkowski (2017), Akkari (2017) e Lanza e Gabriel (2023), para a corroboração das análises dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dividiremos as discussões deste tópico a partir de dois subtópicos, onde traçamos inicialmente um percurso temporal de atos legislativos que proporcionaram a efetivação e expansão dos Mestrados Profissionais em território brasileiro, percorrendo espaços de indagações e prerrogativas ao cenário educacional, principalmente advindas da Capes, aproximando na análise das contribuições da inserção do Mestrado Profissional e Mestrado Profissional em Educação para a sociedade em diferentes esferas.

E seguiremos no próximo tópico com uma análise reflexiva de cunho marxista em referência às atribuições do Mestrado Profissional em Educação, buscando explorar os caracteres que fundamentam e legitimam os seus processos curriculares e em quais medidas, as perspectivas na formação de professores estão aliados aos interesses do capital, evidenciando características da principal agência financiadora da educação, o Banco Mundial.

3.1 Desdobrando a trajetória dos mestrados profissionais no Brasil

Sobre a corroboração da Hetkowski (2016), existia uma lacuna nos Mestrados Acadêmicos (MA) que se efetivam na narrativa do tão coordenador da Capes, Anísio

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

Teixeira, ao relatar um distanciamento da pesquisa, objeto fundamental do MA, ao *lócus* da Educação Básica. Caberia então a esta agência regulamentadora dos Programas de Pós-graduação (PPGs), estruturar uma ponte entre a pesquisa e a prática na formação de professores da rede básica de ensino.

Segundo Hetkowski (2016), a regulamentação legal e institucional adveio da Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998, publicada no Diário Oficial de 11/01/99, Seção I, que reconhece o MP e destaca:

> A relevância do caráter de terminalidade, assumido pela modalidade de 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 (Brasil, 1998, p. 01).

Assim, surgem os primeiros MPs nas áreas das ciências aplicadas, onde a demanda era maior. A expansão ocorreu com uma nova base legal publicada pela Capes, a Portaria Normativa nº 07, de 22 de junho de 2009, que problematizou junto ao Ministro de Estado da Educação a exigência "de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público" (Hetkowski, 2016, p. 13), evidenciando dessa forma, o credenciamento do Mestrado Profissional em Educação.

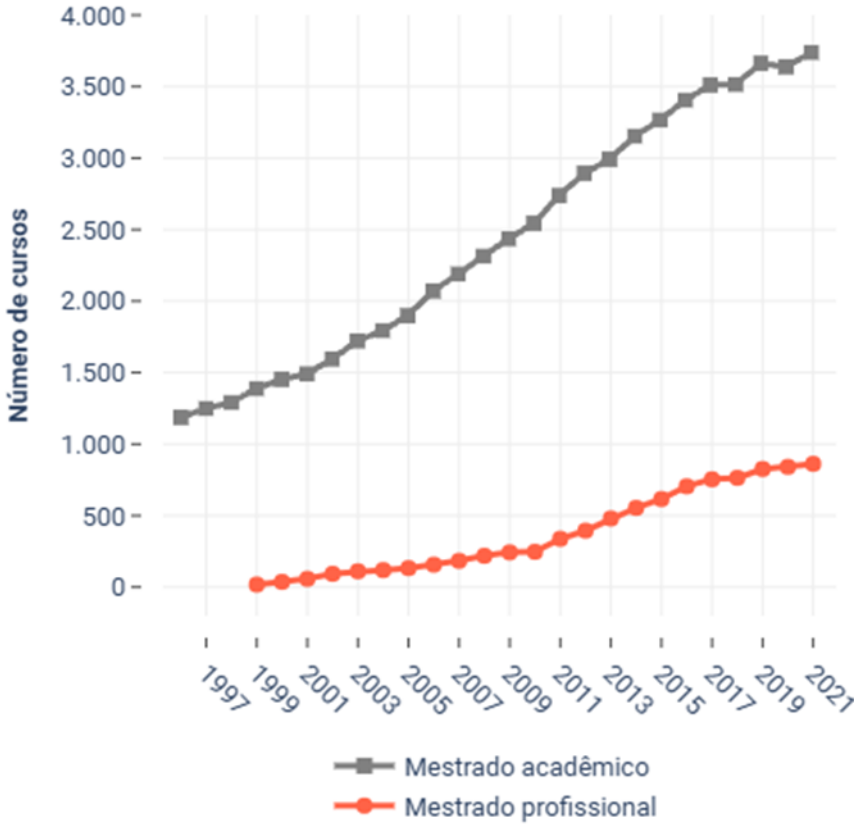
3.1.1 O histórico de crescimento do Mestrado Profissional no cenário brasileiro

A partir de todos os pressupostos que possibilitaram a consolidação e expansão do MP, a crescente demanda de instituições públicas e de empresas, por profissionais bem qualificados em nível de mestrado *stricto sensu,* criaram espaços para criação dessa modalidade de ensino.

Após a primeira normatização do MP pela Capes e LDB em 1998, um ano após, em 1999, somavam-se 18 cursos de MP, e com sua rápida adesão, em 2021 o número de MP chegariam a 862 distribuídos no território brasileiro, informações obtidas segundo os dados da Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2024). Conforme podemos observar no **gráfico 1,** os MPs com o passar dos anos cresciam exponencialmente à medida que os MA, não com o mesmo quantitativo, mas consideravelmente em relação aos anos anteriores.

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

Gráfico 1 - Número de cursos acadêmicos e profissionais (1996–2021)

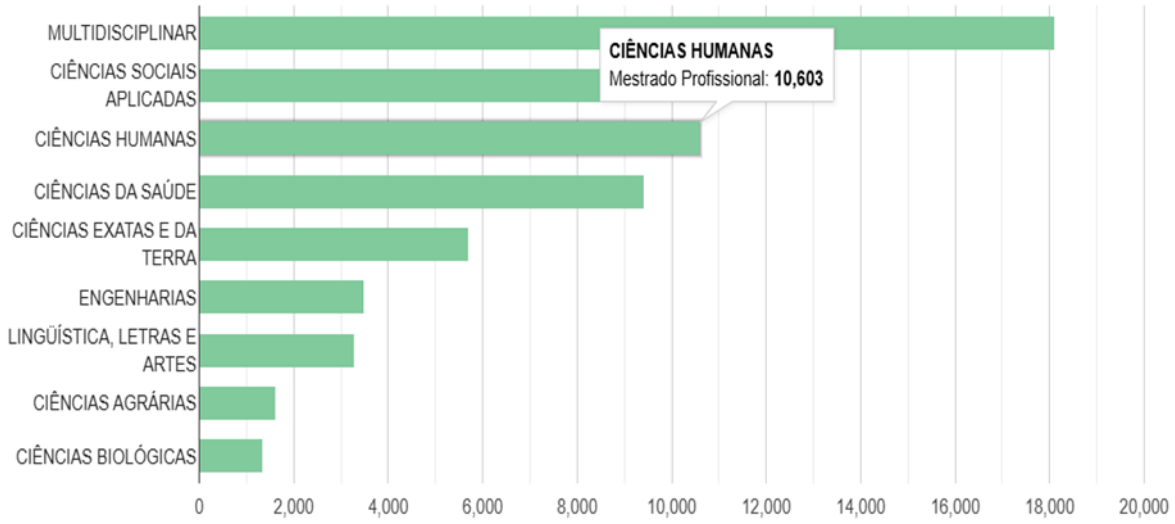


Fonte: CGEE (2024).

Aproximando esse quantitativo em um cenário mais atual, dados obtidos do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes, 2023) demonstram que os discentes matriculados em MP em 2023, representava cerca de 50.290 e no mesmo ano possuíam cerca de 16.200 titulados. Essas matrículas estariam distribuídas em diferentes áreas, como demonstra o **gráfico 2**. Destaca-se a área da Ciências Humanas, onde estariam áreas correlatas a formação de professores, já que a busca pela inserção do MP deveria fomentar a formação continuada de professores da Educação Básica. Enaltecendo inclusive com base nos dados, que essa grande área foi a terceira em número de matrículas em 2023.

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

Gráfico 2 - Número de cursos acadêmicos e profissionais (1996–2021)



Fonte: GeoCapes (2023).

Corroborando com os pressupostos apresentados, observa-se como esclarece o CGEE (2024, p. 08) “Os cursos de mestrado profissional vêm se consolidando ao longo dos últimos anos. Seu número alcançou 19% do número total de cursos de mestrado no ano de 2021.” A partir do exposto, podemos concluir que a lacuna antes considerada por Anísio Teixeira, está sendo preenchida de forma significativa, consolidada e com bastante adeptos em diversas áreas de concentração de pesquisa em nível nacional.

3.1.2 A gênese do Mestrado Profissional em Educação (MPE)

Fica indiscutível a rápida expansão do MP em diferentes áreas do conhecimento, e consequentemente, uma das mais importantes esferas da sociedade não iria ficar alheia a ela: a educação. Por seguinte, foi instaurado a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que designava 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 (Brasil, 2007, p. 1).

À vista disso, inicia abertura para a implementação de Mestrados Profissionais em Educação (MPE), que posteriormente se consolidaram como qualificação de professores, proporcionando uma experiência prática com a pesquisa voltada às

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

problemáticas das escolas.

O aparecimento dos primeiros MPE foi observado na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2009, e na Universidade do Estado da Bahia em 2010 (Hetkowski; Dantas, 2016). Apesar de uma certa demora para o surgimento dos cursos profissionais em educação em específico, o seu alastramento se tornou significativo na última década.

Analisa-se que apesar de um percurso relativamente recente, a presença do MPE apresenta um crescimento notório em 2023 com 52 cursos, distribuídos em todas as regiões do Brasil. Conforme Lanza e Gabriel (2023), os cursos estão difundidos da seguinte forma: 3 cursos no Norte; 17 no Nordeste; 2 no Centro-Oeste; 20 no Sudeste e 10 na região Sul, com base nos dados da Plataforma Sucupira.

Presencia-se que a expansão do MPE é uma estratégia para a efetivação da proposta desenvolvida pela Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009, como esclarece Hetkowski (2016, p. 13) “O Ministro de Estado da Educação considera que há necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público”.

Assim, proporcionar a legitimação do MPE se torna uma ferramenta para que os professores ou partícipes da instituição educacional, se tornem mais qualificados e possam consequentemente, efetivar a articulação da pesquisa científica e a prática que advém da proposta curricular do Mestrado Profissional, que busca elaborar um produto que possa agregar valor nas atividades e problemáticas no contexto da Educação Básica, sejam esses interesses de cunho pessoal ou social.

Nessa direção, os Programas Profissionais *stricto sensu* na área da Educação, vislumbram alcançar no contexto da Educação Superior, o que relatam Fialho e Hetkowski (2017, p. 26)

> [...] uma nova perspectiva, não apenas no que eles podem promover, mas no próprio processo que implicou concebê-los, dar-lhes forma, desenhar arranjos institucionais. Trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços.

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

3.2 Mestrado profissional em educação: uma análise crítica ao fenômeno de mercantilização do saber

De acordo com Akkari (2017), a inquietação por uma qualificação na esfera educacional, e na formação de professores foi mediada pelo interesse de investimentos de organismos internacionais, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, assim houve um maciço investimento do Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que pode ser um dado para corroboração nas discussões do objetivo da implementação dos Mestrados Profissionais.

Mas antes de qualquer análise que possa justificar tal hipótese, que estaria em consonância com os aspectos neoliberais, é necessário desenrolar as características do principal órgão estimulador de investimento na educação, com destaque aqui aos Mestrados Profissionais, o BM.

3.2.1 Contexto neoliberal

O Banco Mundial é uma agência financeira internacional pertencente ao Sistema das Nações Unidas e criada no ano de 1944 na Conferência de *Bretton Woods*, que possui em seu cerne principal, a reestruturação da economia destruída advinda da Segunda Guerra Mundial, através de empréstimos destinados a países pobres e emergentes como os da América Latina, com o desígnio de acelerar o crescimento e desenvolvimento econômico, principalmente na esfera educacional. No Brasil, a presença do BM se dá em 1990, com a elaboração do financiamento quanto no controle das políticas educacionais, buscando superar a crise estrutural do capital em 1970 (Souza, 2010).

A educação e o ensino dos países menos afortunados agora encontram uma nova funcionalidade na visão dos países centrais do capitalismo, assim se tornam produtos em potencial, ou seja, transforma-se em um dos elementos integrantes do capitalismo. Escola e alunos se tornam mercadoria socialmente produtiva.

Não é uma narrativa escondida que os professores passam por constantes ofensivas na sua trajetória profissional, onde necessitam buscar meios para sua valorização salarial, buscando sua própria manutenção com as ferramentas que lhe

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

são oferecidas, essas que muitas vezes não fomentam verdadeiramente uma prática de mudança crítica e social, contudo as explanações advindas de agências financiadoras como o BM, sugerem que participar de cursos de pós-graduação em especial o Mestrado Profissional, tornaria possível a realização de uma práxis significativa, contudo seria essa o verdadeiro objetivo? (Mira *et al.,* 2021).

Validando os fatos citados acima, Mota Junior e Maués (2014, p. 1139), evidenciam que o BM:

> Têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista.

Dessa maneira, adequar o ensino às demandas e interesses econômicos-sociais do sistema capitalista, é uma alternativa implantada e observada nas práticas educacionais legitimadas na legislação brasileira. Reforçaria a tese da teoria do capital humano, realçando que a educação é um investimento produtivo socialmente, dado que acarreta o trabalho que produz valor econômico, assim o intelecto humano se torna um elemento fortemente rentável nesse espaço de mercantilização, reduziria a pobreza, uma das metas afirmativas do BM.

3.2.2 Repercussões na formação de professores

A formação continuada de professores pressupõe uma medida de emancipação política, metodológica e de tomada de consciência referentes ao cenário educacional, buscando superar a neutralidade diante de problemáticas e desafios inerentes dos processos de ensino/aprendizagem e o contexto social das escolas. Kuenzer (2011), determina que a formação de professores é um espaço de campo de disputas enquanto sua elaboração e aplicação política. A autora ainda traz narrativas que possibilitam enxergar em um olhar mais amplo, como o capital subjuga nessa ferramenta educacional uma forma de controle onde “o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores,

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

concepções e compromissos de classe" (Kuenzer, 2011, p. 669).

Reiterando o referencial marxista que narra que no capitalismo não há nenhuma medida neutra, ou seja, nenhum passo dado é por si só ingênuo e sem intenções, na esfera educacional a formação de professores se torna também ferramenta de manobra para alcançar os interesses do capital. Diante das entidades que proporcionam está formação, temos a Capes, que cruza as relações em programas e entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, a partir de financiamento de materiais didáticos, cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* entre outras ações (Rezende; Ostermann, 2015).

Uma informação relevante é a encontrada no Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei n° 13.005/2014**,** que possuí em sua meta 16 formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, garantindo a todos profissionais desse nível, formação continuada em sua área de atuação, considerando as demandas dos sistemas de ensino. Uma outra meta que corrobora com nossas proposições é a que consta na meta 14, que busca elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores, está só foi alcançada em 2023, possuindo cerca 25.170 doutores, já a titulação de mestres foi atingida em 2017 com 63.254, destes, 11.381 eram relacionados ao MP (Brasil, 2014).

Retomando a conjectura do MP, ao refletir os aspectos legais desse curso *stricto sensu*, Ribeiro (2005), enfatiza que o MP tem por vocação o autofinanciamento, assim os recursos financeiros não são a priori retirados dos cofres das universidades públicas, logo caberia às empresas e as IES privadas a incrementação dos MPs. Podemos indagar diante do exposto que as demandas alcançadas são aquelas vinculadas ao sistema capitalista, dado que existe um giro financeiro de oferta e demanda dos profissionais que buscam se encaixar na ordem do capital.

Como evidência a Portaria Capes n.º 131, de 28 de junho de 2017, o MP é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* que está voltada para a capacitação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, com estudo de técnicas, processos e temáticas que devam atender a alguma demanda do mercado de trabalho (Brasil, 2017). Objetivando a contribuição com o setor produtivo nacional agregando um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações.

Podemos observar na definição dos MP seu teor mercantilista em consonância

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

com os aspectos neoliberais. O neoliberalismo tem como uma das suas principais finalidades o empreendedorismo de si, que nada mais é, que a capacidade do indivíduo de torna-se útil no mercado, logo se torna necessário buscar formas de destacar-se. Seria o MPE uma forma dessa capacitação autônoma que os professores recorrem para conseguirem se destacar no mercado, dado que profissionais empossados com o título de mestre, recebem um aumento salarial dos cargos efetivos em escolas públicas e possuem mais vantagens em processos seletivos com pontuações maiores na análises de currículos?

O questionável enfatizado nessa seção não são só as normativas como o PNE, Capes e nem tampouco o setor privativo que levam a disponibilidade dos MPE, mas transformar a formação continuada de professores que possui em sua base epistemológica a essência de tomada de consciência a partir da realidade do trabalho, e a compreensão das demandas pedagógicas, passando a convertê-la em mais uma manobra neoliberal, onde os princípios formativos esgotam-se na finalidade de aumento salarial, elaboração de um produto muitas vezes inaplicável, deixando de lado as discussões proporcionadas pelas narrativas científicas e políticas apresentadas nos MPA. Validando com tais perspectivas apresentadas, Kuenzer (2011, p. 678) considera que

> [...] as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, à medida que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições; que possibilitem o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimulem o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais.

Desse modo, buscar uma formação continuada de professores deve atender principalmente as demandas na formação pessoal e profissional dos profissionais da educação, bem como também as demandas sociais e pedagógicas na perspectiva de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa análise temporal e reflexiva tentando responder o questionamento demonstrada no título do presente estudo: o Mestrado Profissional é uma manobra neoliberal ou é uma articulação de pesquisa e prática na formação de professores? Não podemos determinar uma análise engessada para tal pergunta, pois

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

diante de toda trajetória de consolidação que demonstra o MP, fica notório sua relevância em um cenário que constantemente se adapta às novas necessidades da sociedade e do capital. Todavia, buscar neutralizá-la como somente mais um espaço formativo, sem contribuições reflexivas, seria omitir suas contribuições para o empobrecimento do ensino diante do processo de mercantilização da formação docente.

Observamos que desde sua implementação em 1998 à sua consolidação percorrendo anos até 2023, os MP surgem como uma ferramenta específica para o aperfeiçoamento de técnicas, processos que atendam a demanda do mercado de trabalho, contribuindo com o setor produtivo e agregando competitividade e produtividade. Todavia, é necessário potencializar o caráter de formação social crítica dos profissionais que estão diariamente na lida frontal nas escolas. Como afirma Arce (2001) e Gatti (2010) a formação inicial ou continuada de professores deve fundamentar-se na função social, embasando-se em um repertório filosófico, histórico, social e político que contribua para a construção de um profissional apto a refletir e teorizar criticamente e de forma efetiva, sobre as relações entre educação e sociedade, proporcionando mudanças significativas ao seu redor.

O trabalho (aqui em destaque o trabalho docente) torna-se valor de troca, e a partir desse momento o conhecimento perde sua função emancipatória e faz-se instrumento do capital. Como afirma Marx (2013), o trabalho torna-se mercadoria como qualquer outra, tornando as aptidões humanas em forças de exploração do capital, seguindo as exigências da produtividade, empregabilidade e da competição, e minimizando o compromisso com a emancipação humana e a transformação social que o conhecimento proporciona.

Podemos sinalizar que a forma como os MPE estão se encaminhando não correspondem aos princípios de emancipação humana e política, logo não atenderam ao processo de formação docente que considera sua omnilateralidade, assim, condicioná-las a elaboração de um produto, não responderia em sua totalidade a proposta da articulação teoria e prática observada nas narrativas curriculares dos cursos. Destarte, é necessário buscar meios de compreender como as narrativas dos MPE se estabelecem no cenário da educação brasileira, através de pesquisas futuras que possam fomentar mais discussões a respeito dessa temática, e assim atingir as determinações que validem a importância de uma política pública emancipatória na

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

formação docente pertencentes a esse nível, que são os mestrados profissionais.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030**:** consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8495/17775. Acesso em: 30 jun. 2025.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014. Acesso em: 22 jul. 2025.

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, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. **Parecer CNE/CESu nº 977**, de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES**: *base de dados georreferenciados da pós-graduação* – 2023. Brasília: Capes, 2023. Disponível em: https://geocapes.capes.gov.br. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 131, de 28 de julho de 2017**. Dispõe sobre os mestrados e doutorados profissionais no país. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 145, p. 17, 31 jul. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21526543. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de atividades da CAPES – 1998**. Brasília: Capes, 1998. Disponível em: https://memoria.capes.gov.br/uploads/r/coordenacao-de-aperfeicoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/1/5/3/153cee58a1906f5ba7561307c5f3699aac5f5110082b2dac51e5c43df8a44895. Acesso em: 25 jul. 2025.

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Brasil**: Mestres e Doutores 2024. Brasília: CGEE, 2024. Disponível em: https://mestresdoutores2024.cgee.org.br. Acesso em: 05 jul. 2025.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 19-34, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?lang=pt. Acesso em: 13 jun. 2025.

GABRIEL NETO, José Antônio. **Pesquisa e pós-graduação em educação na formação de historiadores**: narrativas de professores cearenses. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M. Acesso em: 27 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299. Acesso em: 27 jun. 2025.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4573. Acesso em: 27 jun. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667–688, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004. Acesso em: 20 jul. 2025.

LANZA, Savegnago Cristiano.; GABRIEL, Dalla Corte Marilene. Programas Profissionais em Educação: Características, especificidades e perspectivas. **Revista Temas em Educação**, v. 32, n. 1, p. e-rte321202354, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/67169. Acesso em: 25 jul. 2025.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

DOI: https://doi.org/10.47209/w93apj69

MIRA, Arivaldo Leite *et al.* Políticas Públicas para Formação Continuada docente: revisão de literatura. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**. v. 3, n. 1, p. e316367, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6367. Acesso em: 25 jul. 2025.

MOTA JUNIOR, William Pessoa.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/. Acesso em: 20 jul. 2025.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320150030002. Acesso em: 24 jun. 2025.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72. Acesso em: 25 jul. 2025.

SOUZA, Marilsa Miranda. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/101514. Acesso em: 05 jul. 2025.

Recebido em: 24/11/2025
Aceito em: 19/05/2026
Publicado em: 17/06/2026

Este conteúdo está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0