



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**NICOLE GRAZIELLE DA SILVA POJO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL:**  
Perspectivas nos cursos na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Macapá-AP  
2022

**NICOLE GRAZIELLE DA SILVA POJO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL:  
Perspectivas nos cursos na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Costa Andrade.

Macapá-AP  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

P759 Pojo, Nicole Grazielle da Silva.

A formação docente nos cursos de mestrado profissional: perspectivas formativas na formação docente nos cursos de mestrado profissional na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) / Nicole Grazielle da Silva Pojo. - 2022.

1 recurso eletrônico. 139 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2022.

Orientadora: Antonia Costa Andrade.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Formação de Professores. 2. Mestrado Profissional. 3. Política Educacional. I. Andrade, Antonia Costa, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.71

---

POJO, Nicole Grazielle da Silva. **A formação docente nos cursos de mestrado profissional**: perspectivas formativas na formação docente nos cursos de mestrado profissional na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Orientadora: Antonia Costa Andrade. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

**NICOLE GRAZIELLE DA SILVA POJO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL:  
Perspectivas nos cursos na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Costa Andrade.

Data da defesa:

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade  
Presidente (UNIFAP)

---

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo  
Membro Externo (UFPA)

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Rosa Cabral  
Membro Externo (UFPA)

---

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta  
Membro Interno (UNIFAP)

*Com infinito amor, eu dedico esse trabalho a minha filha **Maria Sophia**, razão da minha existência e minha maior inspiração para a vida.*

*Com enorme gratidão, eu também dedico essa pesquisa aos meus pais, **Auzéias** e **Jacquilene**, e à minha irmã **Izabe** - que durante todos os ciclos da minha trajetória nunca falharam na tarefa de grandes incentivadores e apoiadores dos meus sonhos.*

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.*

*Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

**Rubem Alves**

## AGRADECIMENTOS

Não temo em afirmar que inúmeras pessoas fizeram parte da construção dessa pesquisa e a cada uma delas eu dedico carinho e gratidão incondicional!

Primeiramente, agradeço a **Deus**, pela oportunidade de realizar mais um sonho. Agradeço pelo dom da vida, pela integral proteção, pela provisão, cuidado e fidelidade. Gratidão, Deus Pai, pelo que provestes, provém e ainda proverá na minha história!

Aos meus pais **Auzéias** e **Jacquilene**, que em todos os instantes se colocaram como meus maiores apoiadores e incentivadores. A vocês, pai e mãe, o meu muito obrigada por todo o suporte dedicado a mim nesse e nos muitos outros ciclos que vivi e ainda viverei. Gratidão por se alegrarem e celebrarem junto comigo cada vitória alcançada. Em tudo, guardo a certeza de que nenhum Amor é capaz de ser comparado ao que recebo de vocês.

À minha irmã **Izabele**. Iza, obrigada por também ser o meu esteio e contribuir para que esse momento tão importante para mim se tornasse real!

Àquela que é minha razão de ser e de existir. À minha linda e amada princesa **Maria Sophia**, que me inspira e me ensina todos os dias através da sua generosidade e perspicácia. Filha amada, obrigada por me compreender nos inúmeros momentos de ausência. Obrigada por sua amizade, amabilidade e sensibilidade em abraçar meus sonhos como seus. O meu amor por você foge a qualquer forma, regra ou possibilidade de compreensão!

Em nome da minha querida avó materna, **Marlene Veiga**, agradeço a todos os meus familiares que muito torcem pelo meu sucesso e prosperidade. A cada um de vocês, tios e tias, primos e primas, gratidão pela verdade em sorrirem a felicidade das minhas conquistas junto comigo.

À minha querida amiga e companheira de vida, **Monique Pimentel** (Moni). Minha amiga, a sua existência na minha vida é um traço do amor de Deus por mim! Gratidão pelos nossos muitos anos de amizade iniciados na Graduação em Pedagogia e marcados por seu cuidado, vibração e amizade sincera em todos os momentos.

À minha amiga **Pollianna Pimentel**. Polli, gratidão pela amizade construída e por todo o seu empenho em me ajudar a crescer na vida acadêmica. Jamais esquecerei que foi você quem abriu as portas de casa para mim às vésperas da seleção do PPGED/UNIFAP. Seus livros me ajudaram a escrever meu projeto de pesquisa, hoje materializado nesta Dissertação que, além de falar da formação de professores, fala muito sobre amizade e cooperação. Obrigada!

Aos amigos e amigas conquistados nas vivências da Universidade ao longo da trajetória do Mestrado, dentro e fora da Turma 2019. À **Marcela Seoane, Janaína Carvalho e Marcelo Campos**, pessoas que muito contribuíram para que esse trabalho fosse elaborado.

Às amigas conquistadas durante o Curso, que com doçura e leveza renderam risadas e momentos de profundo crescimento pessoal e acadêmico. Gratidão aos amigos/as **Flávia, Roseane, Orleans** e a todos os demais que ansiaram junto comigo do tão sonhado Título de Mestre em Educação. Registro aqui, o agradecimento a todos os colegas, em especial, os amigos da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais que participaram e em muito contribuíram com a minha formação.

A todos os professores/as do Curso de Mestrado em Educação, em particular à Profa. Dra. **Arthane Menezes Figueiredo**, Profa. Dra. **Ilma de Andrade Barleta** e ao Prof. Dr. **Adalberto Ribeiro**, meu primeiro mestre na Graduação e meu acolhedor no Estágio em Docência. Obrigada!

Registro um agradecimento muito especial aos Mestres visitantes, Prof. Dra. **Olgaíses Maués** e Prof. Dr. **Valdemar Sguissard**, pessoas ímpares de quem tive a honra de ser aluna nos Tópicos Especiais. Gratidão pelo privilégio, Professores!

Às professoras Dra. **Arlete Camargo** e Dra. **Conceição Cabral** que de forma generosa e solícita aceitaram participar da Banca de Qualificação e Defesa. Professoras, vocês certamente contribuíram e muito contribuirão com a minha pesquisa e formação como professora e pesquisadora.

À nossa queridíssima **Idanilde**, que atua na Secretaria do Ppged/UNIFAP. Ida, sua generosidade, disponibilidade, carinho e eficiência fazem toda a diferença para nós. Obrigada!

À minha admirável Orientadora, Professora Dra. **Antonia Costa Andrade**. A você, professora, todo o meu carinho e gratidão pelo apoio, respeito e compreensão irrestrita que cercam nossa relação desde o Curso de Especialização em Políticas Educacionais, onde tive o privilégio de ser orientada por você. Nesse percurso as adversidades foram muitas, mas você jamais deixou de acreditar em mim e de confiar que eu finalizaria essa jornada.

À todas as pessoas que de alguma maneira fizeram parte dessa construção e que me incentivaram para que eu alcançasse a realização desse sonho tão, tão, tão esperado. Gratidão a tudo e a todos!

## RESUMO

Este estudo analisa o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), dentro da Política de Formação de Professores na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Trata-se de uma pesquisa sobre o processo de expansão dos mestrados profissionais e situa a UNIFAP e o seu projeto para a formação de professores a partir de tal contexto. Com relação aos objetivos, o estudo busca: a) compreender as condicionantes que estimularam a reconfiguração da educação superior e a implementação dos mestrados profissionais; b) averiguar sob qual arquitetura formativa estão assentados o PROFMAT e o PROFHISTÓRIA na UNIFAP; e, por fim, c) identificar os pressupostos regulatórios, teóricos e jurídicos em que os respectivos mestrados profissionais em Rede Nacional foram regulamentados. Com enfoque teórico do Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias analíticas, o estudo se inscreve em uma Pesquisa Documental, utilizando como fontes o Parecer n. 977 (1965), a Portaria n. 80 (1998); o Plano Nacional de Pós-graduação – PNPg (2011); os Planos de Desenvolvimento Institucional da UNIFAP (2011-2020); e os respectivos Regimentos, Planos de Curso e Relatórios do Banco de Teses e Dissertações do PROFMAT e PROFHISTÓRIA. A análise e interpretação dos dados teve como referência a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados do estudo evidenciam as assimetrias que configuram o desenvolvimento acadêmico entre as diferentes regiões do Brasil, o que provoca um crescimento desigual de estados e regiões em aspectos econômicos e educacionais por exemplo, e revelaram que o Amapá tem expandido vagarosamente no que se refere aos cursos de pós-graduação. Em contrapartida, a investigação aponta para o sólido projeto de expansão dos cursos de mestrado profissional no Amapá e, junto a isso, constata que o ideário que sustenta a formação de caráter profissional, baseado na aquisição de competência e na profissionalização docente, está cada vez mais firmado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Mestrado Profissional. Política Educacional. PROFMAT. PROFHISTÓRIA.

## ABSTRACT

This study analyzes the Professional Master's Degree in Mathematics in National Network (PROFMAT) and the Professional Master's Degree in History Teaching (PROFHISTÓRIA), within the Teacher Training Policy at the Federal University of Amapá (UNIFAP). It is a research on the expansion process of professional masters and situates UNIFAP and its project for teacher training in this context. Regarding the objectives, the study seeks to: a) understand the constraints that stimulated the reconfiguration of higher education and the implementation of professional master's degrees; b) find out under which formative architecture PROFMAT and PROFHISTÓRIA are based at UNIFAP; and, finally, c) identify the regulatory, theoretical and legal assumptions in which the respective professional master's degrees in the National Network were regulated. With a theoretical focus on Historical-Dialectic Materialism and its analytical categories, the study is part of a Documental Research, using Opinion n. 977 (1965), Ordinance n. 80 (1998); the National Postgraduate Plan – PNPG (2011); UNIFAP's Institutional Development Plans (2011-2020); and the respective Bylaws, Course Plans and Reports of the Theses and Dissertations Bank of PROFMAT and PROFHISTÓRIA. Data analysis and interpretation was based on the Content Analysis technique. The results of the study show the asymmetries that configure academic development between the different regions of Brazil, which causes an uneven growth of states and regions in economic and educational aspects, for example, and revealed that Amapá has expanded slowly in terms of postgraduate courses. On the other hand, the investigation points to the solid expansion project of the professional master's courses in Amapá and, together with this, finds that the ideas that support the formation of a professional character, based on the acquisition of competence and the professionalization of teachers, is increasingly more firm.

**KEY WORDS:** Teacher Education. Professional Master's Degrees. Educational Politics. PROFMAT. PROFHISTORY.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Documentos de análise da pesquisa .....	29
<b>Quadro 02</b>	Apresentação das produções sobre Mestrados Profissionais (2011-2020)	33
<b>Quadro 03</b>	Dissertações/Produções Acadêmicas do PROFMAT na UNIFAP .....	106
<b>Quadro 04</b>	Comparativo de aprovados no Exame Nacional de Acesso X Número de Concluintes do PRFMAT no Amapá entre 2011 e 2021 .....	110
<b>Quadro 05</b>	Dissertações/Produções Acadêmicas do PROHISTÓRIA na UNIFAP ...	117
<b>Quadro 06</b>	Comparativo de aprovados no Exame Nacional de Acesso X Número de Concluintes do PROFHISTÓRIA no Amapá entre 2016 e 2022.....	120

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Sobre a implementação da Pós-Graduação no Brasil .....	76
<b>Figura 02</b>	Sobre a implementação da Pós-Graduação no Brasil .....	77
<b>Figura 03</b>	Sobre a visão sobre a formação em nível de Graduação .....	78
<b>Figura 04</b>	Sobre a estrutura do programa de Pós-Graduação .....	79
<b>Figura 05</b>	Sobre o sentido formativo nos cursos de Pós-Graduação .....	79
<b>Figura 06</b>	Sobre a base formativa dos mestrados profissionais (a) .....	80
<b>Figura 07</b>	Sobre a base formativa dos mestrados profissionais (b) .....	80
<b>Figura 08</b>	Sobre a matriz curricular dos mestrados profissionais .....	81
<b>Figura 09</b>	Tópico 3 das proposições para a educação profissional a nível de pós-graduação no PNPG para o decênio 2011 a 2020 .....	83
<b>Figura 10</b>	Diretrizes para o PNPG 2011-2020 .....	85
<b>Figura 11</b>	Competências para a formação profissional segundo o PNPG 2011-2020 .....	86
<b>Figura 12</b>	Fragmento do Capítulo I: da Natureza e Objetivos do PROFMAT .....	103
<b>Figura 13</b>	Fragmento do Capítulo III: Quadros da Exame Nacional de Acesso e Matrícula do PROFMAT .....	104
<b>Figura 14</b>	Fragmento do Capítulo IV: das Atividades Curriculares do PROFMAT .....	104
<b>Figura 15</b>	Fragmento do Capítulo VI: do trabalho de conclusão do PROFMAT ...	105
<b>Figura 16</b>	Dos objetivos do PROFHISTÓRIA .....	113
<b>Figura 17</b>	Capítulo III do Regimento do PROFHISTÓRIA: oferta de vagas e o processo de seleção discente	114
<b>Figura 18</b>	Da proposta de construção e apresentação da Dissertação de Mestrado	115
<b>Figura 19</b>	Do processo de Avaliação das Instituições associadas.....	116
<b>Figura 20</b>	Do processo avaliativo do discente .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b>	Documentos de análise da pesquisa .....	86
-------------------	---	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b>	Comparativo de crescimento de Mestrados Profissionais e Mestrados Acadêmicos (1998 – 2020) .....	89
<b>Tabela 02</b>	Comparativo de crescimento de Mestrados Profissionais e Mestrados Acadêmicos na Região Norte (1998 – 2020) .....	90
<b>Tabela 03</b>	Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos no Brasil com destaque para a região Norte .....	90
<b>Tabela 04</b>	Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos na região Norte com destaque para a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) .....	91
<b>Tabela 05</b>	Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) .....	91
<b>Tabela 06</b>	Cursos de pós-graduação a nível de mestrado avaliados e reconhecidos da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP .....	96
<b>Tabela 07</b>	Instituições associadas aos Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFMAT e PROFHISTORIA) com destaque para a UNIFAP	97
<b>Tabela 08</b>	Professores da Educação Básica por nível de escolaridade e Etapa de Ensino – Brasil – 2019 (Em %) .....	98
<b>Tabela 09</b>	Professores da Educação Básica por nível de escolaridade (2019) .....	98

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Conselho Federal de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Curso de Especialização em Políticas Educacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Mestrado Profissional
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional para Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEB	Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional no Ensino de História
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROFIS	Mestrado Profissional Nacional em Ensino de Física
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: NOVAS TENDÊNCIAS</b>
	..... 39
2.1	A Formação de Professores no Brasil e os dilemas existentes..... 40
2.2	Professor entre a formação e a profissionalização: questões entre políticas e identidade docente ..... 45
2.3	Os currículos formativos e a fabricação da identidade do professor nos cursos e políticas de formação..... 49
<b>3</b>	<b>OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS DETERMINAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b>
	..... 54
3.1	Interfaces do trabalho, do conhecimento e da educação no cenário capitalista .. 58
3.2	Manifestações neoliberais na América Latina e no Brasil..... 63
3.3	As novas tendências da educação superior: cenários de reconfiguração, continuidades e rupturas ..... 70
<b>4</b>	<b>A RECONFIGURAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E ADVENTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS</b> ..... 75
4.1	A agenda da Pós-Graduação, os Marcos Oficiais e seus conteúdos..... 75
4.1.1	Análises e concepções sobre “sobre o que versa o parecer 977/1965 do Conselho Federal de Educação?” .....75
4.1.2	“Formação científica ou profissional? O que expressa a Portaria n. 80/1998 da CAPES?”.....80
4.1.3	“Qual a agenda do PNPG (2011-2020) para a formação profissional na década da gênese do PROFMAT e PROFHISTÓRIA?” .....82
4.2	Implementação e expansão dos Mestrados Profissionais..... 87
4.3	Os Mestrados Profissionais em Rede Nacional e os dados da Pós-Graduação no Brasil e no Amapá..... 91
4.3.1	Contextos relativos ao PROFMAT ..... 92
4.3.2	Contextos relativos ao PROFHISTÓRIA ..... 94
4.3.3	A UNIFAP no contexto da Pós-Graduação ..... 94
<b>5</b>	<b>PROFMAT E PROFHISTÓRIA E SUA ARQUITETURA FORMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ</b> ..... 101

5.1	A concepção formativa do ProfMat na Universidade Federal do Amapá.....	<b>102</b>
5.1.1	“Qual conteúdo orienta o regimento interno do PROFMAT?” .....	102
5.1.2	“Qual a concepção avaliativa do PROFMAT?” .....	105
5.1.3	“O que as produções acadêmicas do PROFMAT revelam sobre a atividade científica do programa na UNIFAP?” .....	106
5.1.4	“O que o currículo revela sobre o PROFMAT?” .....	111
5.2	A concepção formativa do ProfHistória na Universidade Federal do Amapá.....	112
5.2.1	“Qual conteúdo orienta o regimento interno do PROFHISTÓRIA?” .....	113
5.2.2	“Qual a concepção avaliativa do PROFHISTÓRIA?” .....	115
5.2.3	“O que as produções acadêmicas do PROFHISTÓRIA revelam sobre a atividade científica do programa na UNIFAP?” .....	117
5.2.4	“O que o currículo revela sobre o PROFHISTÓRIA?” .....	120
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre a educação no Brasil se configura como uma tarefa complexa e os detalhes que cercam essa jornada nos exigem compreensão totalizante dos fenômenos educativos apresentados na realidade social, cujo capitalismo tem se espalhado em múltiplas áreas e esferas mundiais. Isso porque a educação brasileira e, em especial, a educação superior incluindo suas instituições, têm percorrido um latente processo de mercadorização<sup>1</sup>, visto que tudo que é produzido pela educação superior, além das próprias universidades, vem sendo transformado em mercadoria debelada à esteira do mercado (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Em uma reflexão acerca da condição pós-moderna<sup>2</sup> da educação, Harvey (2014) advoga que o saber tem se tornado um produto-chave a ser determinado e vendido por quem paga mais, sob condições cada vez mais organizadas em bases competitivas. Essa tendência tem legitimado uma competição brutal entre universidades e institutos de pesquisa por pesquisadores em potencial, pelo recrutamento e produção de força de trabalho, bem como, pela honra de patentear novas descobertas científicas<sup>3</sup>. Esse indicativo revela que estamos diante de um modelo de educação intimamente engajado com a formação para o trabalho e ao mesmo tempo mais distante da omnilateralidade<sup>4</sup>.

A observação desse ciclo, que trama aspectos sobre a educação e o trabalho, traz à tona a compreensão de Marx sobre a formação humana e sobre o mundo e o mercado de trabalho. Nesse prisma, Marx (2005) afirma que a perspectiva capitalista aliena os sujeitos, de maneira que as relações produzidas pela propriedade privada, pela divisão do trabalho, pelas trocas e pela competitividade, geram a desvalorização do homem. Nesse sentido,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma

---

<sup>1</sup> Terminologia aludida por Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 18) na obra *Da Universidade a Commoditycidade*, para referir-se a expansão sem precedentes das IES privadas-mercantis no Brasil.

<sup>2</sup> Referência a obra publicada em 1989 por David Harvey, uma investigação histórica acerca das desestabilizadoras fases de desenvolvimento político, econômico e cultural chamada de pós-modernismo.

<sup>3</sup> Estudos produzidos por Slagter e Rhoades (2004) explicitam a adequação das instituições de ensino a nova lógica econômica dentro do circuito mundial. Tais produções ampliam e reforçam o conceito do capitalismo acadêmico, cujos lócus são países de economia desenvolvida, como Austrália, Estados Unidos e Canadá.

<sup>4</sup> Conceito de grande importância para a reflexão da educação em **Marx**. Refere-se a uma formação humana anteposta a formação unilateral para o trabalho alienado. Marx (2005) afiança que os homens se transformam em uma espécie de elo produtivo. Quanto mais produzem, mais estranhos ficam frente aquilo que é produzido. Assim, ocorre o processo de alienação. Assim, toma forma o trabalho alienado.

mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2005, p. 176).

Nesse contexto, a educação superior brasileira tem tido a própria essência de transformação humana e social ameaçada, reverberando a forma capitalista de trabalho e ensino em que as atividades são transformadas em mercadorias geradoras de outras mercadorias. Ocorre que a educação tem se adequado a um projeto de produção de mão de obra qualificada alinhada aos interesses do sistema capitalista. É nesse sentido, portanto, que Duarte (2017) expõe as interfaces entre a formação e o trabalho no contexto das universidades frente à hegemonia neoliberal. Para o autor, a identificação entre educação, trabalho e a produção de insumos tornou-se tão intensa na lógica do capital que se naturalizou a ideia de “mercado de trabalho”, ou seja, o *locus* onde o trabalho e as forças nele empregadas é comprado e vendido. (DUARTE, 2017).

Nessa vertente, o fenômeno da globalização tem afetado de forma incisiva as diretrizes do ensino superior. Significa dizer que os currículos e as propostas pedagógicas de ensino têm estabelecido cada vez mais afinidade com o direcionamento da economia mundial. Logo:

No mundo globalizado, a educação superior, mesmo mediante a diversificação de cursos, acaba por seguir diretrizes que estão muito mais ligadas as exigências da economia vigente, procurando, de toda forma, formar profissionais que possam se inserir dentro desse contexto, ou mesmo, identificarem-se de alguma maneira com ele, uma vez que a universidade passa a ser produto também dos efeitos da globalização na educação superior, que estabelece, cada vez mais, um forte elo com suas demandas e exigências (BRITO, 2017, p. 116).

No caso educacional brasileiro, o advento da globalização, que tanto interfere nos rumos do ensino superior, veio acompanhado de uma espécie de neocolonialismo considerando que à luz de Rodrigues Dias (2007) as universidades têm se transformado em verdadeiras empresas com pacotes de conhecimentos passados ou transmitidos em escala mundial. Um grande exemplo são as universidades situadas em países desenvolvidos que transmitem seus conhecimentos às instituições de países emergentes. Muitas vezes os pacotes de conhecimentos transmitidos não condizem com os interesses locais dos países receptores, mas por atenderem aos interesses da economia mundial justificam sua transmissão por meio de uma engrenagem de interesses motivados pelo poder produtivo e lucrativo.

Essas relações, cujo pretexto é o domínio da ciência para a supremacia econômica entre as nações, são produzidas no bojo de outras manifestações como é caso da mundialização econômica. Chesnais (2000) sustenta que por trás do conceito neutro de mundialização da economia é ocultado o modo específico de dominação política e social do capitalismo. Ou seja, é validada a liberalização dos movimentos capitais, as trocas e os investimentos diretos, a

privatização de empresas públicas e a mercantilização do saber produzido pelas universidades em detrimento de uma economia rentável e competitiva.

A globalização<sup>5</sup> e os processos de mundialização<sup>6</sup> trouxeram para o campo da educação superior um conjunto de políticas e práticas que elevaram as demandas educativas a um patamar transfronteiriço. Essa corrente tem internacionalizado o ensino superior, promovendo a circulação do conhecimento e relacionando a educação com a produção de pesquisas em escala mundial para diferentes fins. Nesse sentido, defendemos a finalidade da internacionalização da educação como aquela que se materializa na **colaboração** científica, tecnológica e cultural, na formação de equipes conjuntas de pesquisa, na mobilidade docente e discente na graduação e na pós-graduação, (ALTBACH e KNIGHT, 2007).

Nesta perspectiva, na contradição da finalidade da educação como um bem comum, o sentido das universidades em um contexto mundial está se modificando, haja vista que a educação superior sofre com ajustes motivados pelos interesses macroeconômicos da economia global. Com base nessa afirmativa, Hackett (1990) e Slaughter e Leslie (1999) asseveram que as instituições superiores, especialmente as internacionais, vêm redefinindo seus papéis frente a reorganização econômico-financeira. Ampliando o diagnóstico, os autores denunciam que recentemente centros universitários situados nos Estados Unidos, Austrália, Canadá e Reino Unido atravessaram por mudanças em suas políticas de financiamento, o que culminou com uma espécie de redefinição de suas propostas conduzindo as atividades de pesquisa para o caminho da obtenção de lucro com o atendimento de demandas vindas da esfera privada.

Vale destacar que esses movimentos referentes às trocas financeiras e intelectuais têm seu princípio pautado na nova configuração geopolítica mundial delineada entre os anos 1980 e 1990, incorporado ao processo de fortalecimento da economia global em que grandes mercados financeiros internacionais passaram a recrutar pessoas qualificadas para os novos padrões de produção. Em face disso, os países emergentes precisaram se adequar a uma nova realidade em que a educação passou a ser uma condição fundante para o alcance de melhores índices de desenvolvimento, (MAUÉS e SOUZA, 2018).

Nesse processo, a relação de subordinação entre países economicamente desenvolvidos e os de economia frágil se intensificou mediante a

---

<sup>5</sup> Segundo Ianni (1988, p. 2) “São articulações, integrações, tensões e contradições, envolvendo uns e outros, organizações e instituições, ou as mais diversas realidades sociais, de tal forma que o globalismo pode aparecer mais ou menos decisivamente no modo pelo qual se movem indivíduos e coletividades no novo mapa do mundo.”

<sup>6</sup> [...] certos momentos em que numerosos fatores desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas, que ‘formam um sistema’ e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões (CHESNAIS, 1996, p. 14).

[...] presença cada vez mais agressiva dos Organismos Internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) que têm possibilitado a realização de ações que afetam todos os países, com ênfase para aqueles considerados emergentes. Nessa lógica, os países iniciam o fenômeno da transnacionalização, o que significa que sua ocorrência se dá quando os países ultrapassam as fronteiras nacionais, com fins econômicos, políticos e jurídicos (MAUÉS; SOUZA, 2018, p. 152-153).

Conforme o cenário debatido por Maués e Souza (2018), o ensino superior brasileiro também vive um ciclo de ajustamento das pesquisas ao contexto mundial, uma vez que também tem desenvolvido estudos em benefício do setor produtivo. Nesse campo, são exploradas áreas como medicina, engenharia, o agronegócio ou a agroindústria, a indústria farmacêutica, as tecnologias da informação e as EADs<sup>7</sup> para a difusão e intercâmbio do conhecimento (BRITO, 2017). Contribuindo com essa afirmativa, os dados atualizados pelo sistema de informações georreferenciadas da Capes (Geocapes)<sup>8</sup> fazem a divulgação dos investimentos diretos e indiretos realizados nessas grandes áreas por meio da crescente concessão de bolsas de pós-graduação no campo das ciências e tecnologias.

Em 2019, a área das Ciências da Saúde, Biológicas, Agrárias, Exatas e da Terra recebeu 44.594 bolsas de pós-graduação. A área das Engenharias, especificamente, somou nesse mesmo ano um investimento na casa de 9.752 bolsas de pós-graduação. Enquanto isso, no outro extremo, as Ciências Humanas e as Licenciaturas representadas pelas ciências sociais aplicadas, linguística, letras e artes, alcançaram juntas um total de 19.815 bolsas concedidas em 2019. Em um esquema comparativo, nota-se uma diferença de mais de 50% nos investimentos realizados entre as áreas das Ciências e Tecnologias e as áreas de Educação e Ciências humanas no ano referido.

Segundo Costa e Goulart (2018), estamos vivenciando uma transição que coloca a educação na rota do regime acadêmico capitalista em que a ideologia e\ou o comportamento de mercado tem sido incorporado aos fundamentos educacionais. Nesse sentido, para Slaughter e Rhoades (2004), o Estado exerce um papel central neste processo ao protagonizar a maior parte dos processos que contribuem para a mudança no regime de conhecimento e aprendizagem. Acontece que o Estado neoliberal diminui os recursos que subsidiam as atividades nas universidades públicas, fazendo com que as IES recorram a fontes alternativas advindas de grandes empresas de capital privado, as quais, em contrapartida, possuem interesse na produção

---

<sup>7</sup> Educação a Distância.

<sup>8</sup> Ver em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 20 out. 2020.

de pesquisas. Ao mesmo tempo, se encontra em curso um movimento que aporta recursos públicos em IES privadas de modo efetivo por meio de políticas de financiamento estudantil.

A essa tendência, que agrega a educação com os princípios econômicos, Slaughter e Rhoades (2004) chamam de capitalismo acadêmico. Essa categoria estruturada pelos autores teve sua gênese na análise do sistema educacional dos EUA, um país expoente do capitalismo no mundo. A ideia de capitalismo acadêmico alerta para a criação de um novo circuito de conhecimento em que os estudos das universidades passam a atender as necessidades econômicas de empresas de capital internacional objetivando a contratação de profissionais com formação de alto nível de qualificação.

Nessa vertente, os recursos cooptados pelas parcerias entre empresas e/ou conglomerados econômicos e as Universidades têm foco no campo das tecnologias de informação, da comunicação e da informatização, no campo da educação a distância e se pautam especialmente em áreas que integram os recursos intelectuais às fontes de recursos econômicos e financeiros beneficiadores dos centros universitários, (COSTA e GOULART, 2018, p.7).

Diante disso, é importante mencionar que a pós-graduação brasileira não está à margem do processo de adequações imposto pelos interesses do mercado global. Ao contrário disso, a pós-graduação no Brasil é um dos fatores de disputa que envolve a educação e o capital. Por essa razão, Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 277) denunciam que há em curso uma série de mudanças na expansão da pós-graduação, na pesquisa e na produção do conhecimento. Os autores alertam que esses acontecimentos precisam ser compreendidos no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo, fato que vem promovendo uma nova sociabilidade para o século XXI e transformando o conhecimento em um fator imperioso no cerco acirrado do capitalismo competitivo.

A partir dessa abordagem concebemos que a universidade tem se remodelado, sobretudo, em função de novas políticas educacionais que geram alterações na produção do conhecimento e no trabalho acadêmico. Deste modo, “é preciso compreender criticamente o grau de subordinação formal e real do conhecimento à lógica de mercantilização das IES públicas e da educação superior, em geral”, (CATANI, OLIVEIRA e MICHELOTTO, 2010, p. 278).

Colaborando com esse entendimento, Guerra (2012) reforça que o modelo de educação superior no Brasil está definitivamente marcado pela ruptura da tríade “ensino, pesquisa e extensão”, provocando uma mudança na estrutura dos programas de formação. Nesse cenário,

se observa o aligeiramento de cursos, assim como é possível enxergar a alteração na finalidade das pesquisas com ênfase para as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação.

No seio desse debate a pós-graduação profissional ou os mestrados profissionais entram em destaque, visto que desde a sua regulamentação pela Capes através do Parecer n. 080 de 1998, foi enfatizada a necessidade de programas que promovessem “o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação”, além da urgência por um “mestrado dirigido à formação profissional”, (BRASIL, 1998). As definições presentes nesses documentos oficiais demonstram um caráter instrumentalista que pouco a pouco começou a ser absorvido pela pós-graduação, criando possibilidades para uma formação que está a serviço das necessidades apresentadas pelos setores produtivos.

Diante dessas questões e buscando discutir as diferentes manifestações ocorridas no terreno da educação superior, com evidência para a pós-graduação e a formação de professores, esta dissertação elegeu como seu **objeto** central os *cursos de mestrado profissional para a formação docente*. Dessa maneira, adotamos como objeto de investigação o *Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)* e o *Mestrado Profissional no Ensino de História (PROFHISTÓRIA)* na *Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)*, o *Lócus* dessa pesquisa. O recorte temporal norteador são os anos de 2011 a 2021, considerando que 2011 foi o ano em que a UNIFAP aderiu ao PROFMAT, seguido pelo PROFHISTÓRIA associado em 2015. O levantamento e a análise de dados acerca dos programas foram realizados entre os anos de 2019 e 2020, finalizando a pesquisa no ano de 2021.

Este estudo tem como **temática** as **políticas de formação docente** e se debruçou sobre os mestrados profissionais a partir daquilo que Bianchetti e Sguissardi (2017, p.14) afirmam: a pós-graduação brasileira, cancelada pelo Parecer 977 em 1965, ou Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação (CFE) “seria o modo de renovar, reconstruir, qualificar e transformar a instituição universitária”, muito embora represente uma ocorrência tardia que por si só denuncia o desprestígio histórico com as políticas educacionais no país.

Na década de 1960, ano de regulamentação da pós-graduação no Brasil, a sociedade da época era determinada pela ocupação de diferentes forças sociais e expressava-se pela mentalidade pedagógica liberal e cientificista, (SAVIANI, 2008). Nessa égide, havia a necessidade de regulamentar os cursos de pós-graduação frente a imprecisão do que, até então, era compreendido como especialização. Daí, “tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa” dessa formação que deveria

ocorrer nas universidades, devendo fazer-se em dois ciclos consecutivos “equivalentes ao *master e doctor*”, replicando a sistemática norte-americana, (BRASIL, 1965).

Tendo passado três décadas da implementação da pós-graduação no país a CAPES aprovou a modalidade de mestrado profissional no Brasil. Dentre outras orientações presentes no dispositivo, os cursos deveriam possuir uma estrutura curricular que articulasse o ensino com a aplicação profissional, (BRASIL, 1998). Para tanto, o documento regulatório representado pela Portaria n. 80/1998, expressou com clareza esse objetivo quando considerou:

- a) 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;
- 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;
- c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional;

A mesma portaria classifica como mestrados profissionalizantes os cursos que apresentam uma “estrutura curricular que **articule o ensino com a aplicação profissional** de forma diferenciada e flexível”, bem como, considera como mestrado profissional programas que exijam a “[...] apresentação de trabalho final em forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, **desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos**, entre outras possibilidades”, (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Nessa vertente, a regulamentação dos mestrados profissionais no Brasil ocorreu cercada de um crescimento bastante expressivo. Em um estudo realizado com base nos dados da Plataforma Geocapes, Catani *et al.* (2010) concluíram que entre os anos de 1998 e 2008 esses cursos alcançaram um crescimento estimado em 1.440,4%, representados por um total de 49.710 matrículas em todo o país no período demarcado. Os números constataram que houve no Brasil uma ampla expansão da modalidade profissional comparado ao crescimento dos mestrados acadêmicos que no mesmo período cresceram somente 78,8%.

Trazendo essa discussão ao cenário regional amapaense, Santos (2019) argumenta que a implementação da pós-graduação no Estado do Amapá ocorreu de forma hipertardia. Ou seja, enquanto nos outros estados e regiões a pós-graduação, seja profissional ou acadêmica, se expandia, no Amapá esse movimento de ampliação permanecia frágil. A mesma pesquisa revelou que foi somente no ano 2006, após uma década de desmembramento entre a UNIFAP

e a Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>9</sup> que se consolidaram os primeiros programas de pós-graduação na Universidade amapaense.

Segundo os dados do Departamento de Pós-graduação (DPG/UNIFAP)<sup>10</sup>, após 15 (quinze) anos de autonomia completados em 2011, a UNIFAP se associou ao primeiro Mestrado Profissional voltado para a formação de professores na instituição, o PROFMAT, seguido pelo PROFHISTÓRIA, aprovado em 2015 e com início das atividades previstas para o ano seguinte, em 2016.

Constatando as assimetrias que configuram o contexto educacional nas diferentes regiões do Brasil, o que provoca um desenvolvimento desigual entre estados e regiões em aspectos econômicos, o Amapá tem expandido vagarosamente o setor de pós-graduação. Atualmente, a UNIFAP oferece 17 (dezesete) cursos de pós-graduação dentre mestrados e doutorados e programas de pós-graduação em Rede. Dentre esses, é importante destacar o Programa de Pós-Graduação em Estudo de Fronteira que é um mestrado profissional próprio da IES. Dessa forma, considerando os dados apresentados, faz-se interessante investigar o cenário de uma instituição que expande lentamente sua oferta de pós-graduação possuindo uma oferta expressiva de programas profissionais.

Focalizando a UNIFAP como um espaço de formação de professores no que tange aos mestrados profissionais a pesquisa adotou a seguinte **questão-problema**: *quais perspectivas formativas subjazem aos cursos de mestrado profissional – PROFMAT e PROFHISTÓRIA – na Universidade Federal do Amapá?* Em consonância com a problematização apontada o *objetivo geral* constituiu-se em *analisar quais perspectivas formativas subjazem aos cursos de mestrado profissional – PROFMAT e PROFHISTÓRIA – na UNIFAP dentro de um recorte que vai de 2011 a 2021*. Da objetivação geral desdobraram-se três **objetivos específicos**, quais sejam: *compreender o contexto das políticas de formação de professores, condicionantes que levaram a reconfiguração da educação superior e a implementação dos mestrados profissionais; identificar sob quais pressupostos regulatórios, teóricos e jurídicos os mestrados profissionais em Rede Nacional (PROFMAT e PROFHISTÓRIA) foram regulamentados; e, por fim, averiguar sob qual arquitetura formativa estão assentados o PROFMAT e o PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Amapá*. É relevante destacar que, nesse trabalho, a terminologia e o conceito de **arquitetura acadêmica/formativa** foram balizados nos

---

<sup>9</sup> A Fundação Universidade Federal do Amapá iniciou suas atividades em 1970 como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado a Universidade federal do Pará. A IES assumiu sua autonomia na década de 1990 por meio do Decreto de nº. 98.977, de 02 de março de 1990.

<sup>10</sup> Ver em: <https://www2.unifap.br/dpg/tag/profmat/>. Acesso em: 04 de jan./2020.

“verbetes” situados na publicação intitulada como Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior, produzido pelo Eixo 2, da Rede Universitas em 2016. No trabalho, o Eixo 02 discute as organizações acadêmico institucionais e as novas *arquiteturas acadêmicas*, essas segundas que são compreendidas como novas formas organizacionais e de oferta de ensino de universidades e estabelecimentos de ensino.

Salientamos que a **justificativa** dessa pesquisa residiu na urgência de debates sobre a pós-graduação profissional, contemplando as políticas de formação de professores e seus desdobramentos na UNIFAP, uma instituição periférica<sup>11</sup> ainda pouco explorada a título de pesquisas científicas. Além disso, entendemos que era necessário discutir a formação de professores para além dos aspectos aparentemente neutros e convencionais, isto é, para muito além dos espaços escolares e da prática cotidiana realizada pelos professores.

Dessa maneira, destacamos que esse trabalho carrega uma **relevância** de cunho pessoal e social. Trata-se de um estudo que nasce a partir das experiências de um curso de especialização<sup>12</sup> cuja pesquisa teve como tema a formação de professores, baseada em investigar as contribuições do Plano Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o cumprimento das metas 15 e 16 do atual PNE<sup>13</sup> no Estado do Amapá. Essa vivência trouxe, além de inúmeras aprendizagens na área da educação, uma inquietude pela continuidade da atividade de pesquisa sobre formação docente. Daí, foi gestada a presente dissertação de mestrado.

Este texto se torna socialmente relevante pois além de inédito, traz visibilidade ao terreno da formação de professores no Amapá, problematizando a partir da dimensão histórica e teórica as minúcias dos mestrados profissionais na UNIFAP, a qual pode ser considerada como uma IES pouco pesquisada. Logo, pode-se considerar a contribuição desse trabalho para o cenário do contexto educacional no prisma nacional e estadual.

## **A Abordagem Teórico-Metodológica**

A *metodologia* da pesquisa foi construída considerando a preocupação de Minayo (2009) quando afirmou que a definição dos caminhos metodológicos exige máxima atenção do pesquisador. Para Prodanov e Freitas (2013), a questão metodológica deve ser entendida como

---

<sup>11</sup> Entenda-se como periférico, nesse contexto, aquilo que é relativo a periferia; o que está afastado dos grandes centros. A terminologia se justifica, nesse enfoque, pelo fato do estado do Amapá estar a margem das grandes cidades em se tratando do avanço nas questões educacionais.

<sup>12</sup> Curso de Especialização em Políticas Educacionais (CEPE) da Universidade Federal do Amapá.

<sup>13</sup> Plano Nacional de Educação – Decênio 2014-2024.

a forma, o caminho ou o modo de pensamento que possibilita a compreensão dos fenômenos. Para Becker (1997), quando o assunto é a pesquisa sociológica, a metodologia assume maior complexidade pois os investigadores sociais devem utilizar métodos específicos para solucionar os seus problemas de pesquisa.

Isso significa que toda pesquisa possui o propósito de solucionar uma problemática em particular e essa problemática é única e não se confunde com nenhum outro problema. Ou seja, a resolução dos problemas norteadores das pesquisas sociais deve acontecer em uma ótica específica. Daí a necessidade de uma metodologia adequada e que possibilite uma leitura clara sobre o objeto investigado, (BECKER, 1997, p. 12-13).

Para o alcance de nossos objetivos buscamos embasamento nos referenciais de Minayo (2009) e (2007), Evangelista (2014), Shiroma e Evangelista (2018), Sanchez Gamboa (2003), Bardin (1977), Marx e Engels (1979), Marx (1986), entre outros. A escolha por esses autores se justifica por acreditarmos que suas concepções se alinham com os anseios da presente pesquisa e, sendo assim, as abordagens se tornaram fontes de auxílio para a análise e interpretação do objeto pesquisado.

## **O Método e os Procedimentos metodológicos**

Este trabalho se inspirou na metodologia investigativa do *Materialismo Histórico-Dialético*, visto que buscamos realizar uma leitura sobre diferentes contextos que cercam o objeto pesquisado. De acordo com Kosik (2003), enquadrar o Materialismo Histórico-Dialético como pressuposto epistemológico orientador ratifica que esta é uma atividade da realidade e não do pensamento. Para o autor, no campo das ciências humanas e sociais, especificamente na pesquisa educacional, isso reforça o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, intensifica a relação sujeito-objeto e reforça o caráter histórico dos objetos investigados. Considerando o método dialético como enfoque, nossa pesquisa se ancorou nas categorias *totalidade*, *contradição e mediação*.

A categoria *totalidade* nos permitiu compreender a relação existente entre “o todo” e suas “partes”. Foi por meio de uma visão de totalidade que ganhamos a oportunidade de observar com maior clareza o contexto social em permanente transformação. A categoria *contradição* também se fez importante na análise dos fenômenos sociais juntamente com a categoria *mediação*, que é um elemento fundante da dialética, estando entre o real e o

pensamento. A mediação está presente em qualquer realidade e é elaborada no movimento que transcende a aparência em busca da essência, (MARTINELLI, 1993, p. 137).

Nesse aspecto, a investigação sobre os programas de mestrado profissional inspirou uma análise acerca da correlação de forças e de interesses que se constitui entre as esferas político-econômicas junto às questões educacionais. Para tanto, esse movimento de compreensão só se tornou possível por meio de uma visão totalizante. Em muitos aspectos as categorias totalidade, contradição e mediação se comportaram como elementos basilares para o entendimento do objeto e para o alcance dos objetivos traçados por nós.

Ancorados em Marx e Engels (1979) e em Marx (1986), passamos a compreender o Materialismo Histórico-Dialético como uma possibilidade teórica que tem foco na percepção dos diferentes movimentos humanos durante o desenvolvimento da sociedade. Destacamos que a dialética que sustenta nossa metodologia, forjada na acepção marxiana<sup>14</sup>, nos ofereceu amplas possibilidades para a visualização da realidade, entendendo-a como um subproduto de diferentes processos históricos. Nessa lógica, a matéria ou propriamente o materialismo se configura como um conjunto de fenômenos, coisas e/ou processos que existem independente da consciência do homem, (BENITE, 2009). Assim, tal enfoque nos possibilitou enxergar nosso objeto e suas manifestações de maneira concreta, considerando que as condições econômicas, políticas e sociais são eventos determinantes para a definição das políticas públicas para a formação de professores em nosso país.

Para analisarmos os mestrados profissionais no Brasil e no Estado do Amapá, foi necessário compreendermos também o contexto de reconfiguração da pós-graduação brasileira, estabelecendo interfaces com questões econômicas, políticas, sociais e educacionais. Para isso, o método materialista deu suporte a essa tarefa, nos oferecendo elementos para enxergar as contradições instaladas na educação brasileira e amapaense ao mesmo tempo que nos ajudou a compreender as diretrizes históricas da educação a partir de sua essência, indo além de suas exterioridades e de seus imediatismos.

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre a representação e conceito da coisa, com isso não pretendemos distinguir apenas duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo, duas qualidades da *práxis* humana (KOSIK, 1969, p.9).

---

<sup>14</sup> Utilizou-se a terminologia “**marxiano**” compreendendo que marxiano é todo o derivado genuíno da produção intelectual de Marx, com ênfase aos seus escritos sobre o capitalismo e sobre suas conjecturas. Isto é, compreende-se como marxiano aquilo que é ou está fielmente ancorado nas concepções e/ou críticas de Marx sobre o capitalismo e sobre e suas reverberações sobre o mundo, o mundo do trabalho, sobre o homem, sobre a vida em sociedade.

Para Marx e Engels (1979), a análise dialética não parte da imaginação ou das representações e nem parte das feições a fim de se chegar nos homens reais. Ao contrário disso, a atividade material parte dos homens ativos e diante da problematização da vida real passa a compreender os interesses ideológicos e os seus resquícios na vida humana. Por isso, considera-se que a concepção dialética promoveu uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, sendo um enfoque verdadeiramente comprometido com o estudo sociológico. Por essa justificativa, consideramos pertinente a escolha pelo referido enfoque teórico.

Nessa perspectiva, nosso foco foi analisar os mestrados profissionais dentro de uma estrutura maior que lhes dá base e os sustenta. Nessa estrutura, existe um encadeamento de forças motivadas por interesses hegemônicos. Assim, buscamos visualizar o objeto dentro de uma realidade em movimento, considerando que investigar um fenômeno em movimento constitui em conhecê-lo em suas determinações ou em sua ontologia. O método dialético considera que nenhum fenômeno visto como isolado ou sem conexão pode ser compreendido e/ou explicado.

Netto (2011), fortalece essa definição e afirma que “[...] alcançando a essência do objeto, capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”, (NETTO, 2011, p.22). Levando em consideração que os cursos de mestrado profissional são centrais nessa dissertação, não poderíamos escolher por outro método senão pelo método materialista desenvolvido por Marx, afinal, o objeto de Marx é a sociedade e todas as demais relações que se desenvolvem em seu seio incluindo a educação.

As categorias metodológicas definidas foram elementos imprescindíveis e através delas chegamos a constatações importantes sobre nosso objeto de pesquisa. Só foi possível analisar a reconfiguração da pós-graduação brasileira e seus desdobramentos por meio de uma visão de totalidade, o que nos apartou de um olhar fragmentado, unilateral e passível de equívocos. Seguindo o mesmo percurso analítico, o olhar atento sobre a multiplicidade de relações que envolvem a implementação dos mestrados profissionais no âmbito da formação docente se configurou como uma teia *de mediações para* que pudéssemos alcançar uma compreensão mais clara do objeto em questão. Nesse mesmo sentido, a visão sobre os diferentes interesses que projetaram a reconfiguração da pós-graduação no Brasil e no Amapá nos oportunizaram visualizar as contradições que marcam a implementação das políticas educacionais para a formação de professores.

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa documental cuja abordagem é qualitativa. Nossa opção ocorreu por acreditarmos que as pesquisas qualitativas possuem artifícios para compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis, privilegiando o grau de complexidade dos fatos e transcendendo os aspectos quantitativos. Por essa razão, o trabalho qualitativo desagua no estabelecimento de teorias, métodos, princípios e resultados. Um verdadeiro modelo de trabalho qualitativo é capaz de descrever, compreender e explicar, (MINAYO, 1993, p. 246).

Na abordagem de Sanchez Gamboa (2003), a pesquisa qualitativa favorece um trato científico no tocante aos fenômenos sociais e humanos, originando aquilo que o autor denomina como “cientificação” das condições humanas e sociais. Advém daí a necessidade por uma alternativa metodológica que corresponda aos anseios humanos e sociais.

Com foco nos referenciais da pesquisa documental, miramos em uma leitura sobre o processo de implementação dos mestrados profissionais em Rede (PROFMAT e PROFHISTÓRIA) na Universidade Federal do Amapá. Nesse contexto, a leitura e a análise de documentos foram de suma importância para os objetivos da pesquisa. Assim sendo, o quadro a seguir apresenta as fontes documentais exploradas, bem como, explicita os objetivos de uso de cada documento.

**Quadro 01 – Documentos de análise da pesquisa.**

DOCUMENTO		EMENTA	ANO	OBJETIVO
1	Parecer 977	Define e regulamenta os Cursos de Pós-graduação no Brasil.	1965	Compreender o cenário e as objetivações que forjaram a implementação da pós-graduação no país.
2	Portaria n. 80	Dispõe sobre o reconhecimento e a chancela dos Mestrados Profissionais no Brasil.	1998	Analisar por meio da portaria os pressupostos que fundeiam a implementação dos MPs no rol da pós-graduação brasileira.
3	Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)	Dispõe sobre o planejamento e as estratégias de crescimento da pós-graduação brasileira nos anos de 2011 a 2020	2011	Estudar o terreno da pós-graduação no Brasil nesse recorte de tempo, focalizando especialmente, o contexto dos mestrados profissionais implementados na década de 1990.
4	Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIFAP	Dispõem sobre o planejamento global das atividades, recursos e serviços da Universidade Federal do Amapá.	2010/2014 2015/2020	Compreender a perspectiva de planejamento, organização, coordenação, gestão e avaliação da universidade, especialmente no que se refere aos cursos de mestrado profissional em rede nacional.
<b>DOCUMENTOS ESPECÍFICOS – PROFMAT</b>				

5	Regimento interno do Programa	Dispõe sobre as características e o perfil do programa de formação	2011	Compreender acerca das características e do perfil do programa de formação
6	Normas de avaliação para alunos e instituições credenciadas	Dispõe sobre os critérios avaliativos para aprovação e adesão ao programa.	2011	Compreender sobre os critérios avaliativos para aprovação e adesão ao programa.
7	Relatório do banco de dissertações do PROFMAT no site da UNIFAP	Exibe as dissertações produzidas pelo programa na Universidade Federal do Amapá.	A partir de 2013	Investigar sobre as produções realizadas no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional na UNIFAP.
8	Plano de Curso / Matriz Curricular do PROFAMAT	Fixa disciplinas e o currículo do curso de pós-graduação.	2011-2021	Compreender as perspectivas formativas estabelecidas nos programas por meio de sua estrutura curricular.
<b>DOCUMENTOS ESPECÍFICOS – PROFHISTÓRIA</b>				
9	Regimento interno do Programa (Nacional e Regional)	Dispõe sobre as características e o perfil do programa de formação	2015	Compreender acerca das características e do perfil do programa de formação.
10	Edital de adesão do PROFHISTÓRIA na UNIFAP	Dispõe sobre os critérios de adesão ao programa.	2015	Compreender sobre os critérios para a adesão ao programa.
11	Manual para elaboração de pesquisa (artigos científicos e dissertações)	Dispõe sobre a regra de produção científica no programa de mestrado.	2016	Compreender sobre a regra de produção científica no programa de mestrado.
12	Relatório do banco de dissertações do PROFMAT no site da UNIFAP	Exibe as dissertações produzidas pelo programa na Universidade Federal do Amapá.	A partir de 2018	Investigar sobre as produções realizadas no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional na UNIFAP.
13	Plano de Curso / Matriz Curricular do PROFHISTÓRIA	Fixa disciplinas e o currículo do curso de pós-graduação.	2016-2021	Compreender as perspectivas formativas estabelecidas nos programas por meio de sua estrutura curricular.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Evangelista e Shiroma (2018) afirmam que, os documentos são fontes inestimáveis pois neles estão impressos, seja por afirmação ou por omissão, os sentidos a serem consumidos pelos sujeitos sociais. Nesse contexto que surge a necessidade de desnudar as palavras, de esmiuçar os conteúdos e as intenções ocultas. Logo, a análise de documentos passa a ser um processo imprescindível quando a pauta é a pesquisa educacional.

Evangelista (2014) assevera que os diferentes movimentos que envolveram a educação, incluindo as reformas de estado e da educação no Brasil, induziram a harmonização dos discursos como parte de uma estratégia para a conquista e conservação da hegemonia. Sendo assim, as fontes documentais vêm cercadas de conteúdos facilmente aceitáveis e pouco

questionáveis, conquistando, inclusive, uma ampla aceitação popular. A essa aceitação chamamos de consenso.

Para promover uma ruptura na cultura de aceitação e de naturalização do consenso, fez-se necessário analisar as concepções expostas nos documentos oficiais que dão anuência as políticas educacionais no país incluindo os documentos norteadores dos mestrados profissionais em Rede Nacional. Por isso, foram analisados os documentos referentes ao PROFMAT e ao PROFHISTÒRIA tanto em um contexto nacional quanto na conjuntura regional amapaense.

Nesse tocante, a análise dos documentos ofereceu condições para o alcance dos objetivos delimitados, bem como ofereceu respostas para a problemática levantada. No contexto desse trabalho, optamos pela *análise de conteúdo* referenciada por Bardin (1977), como técnica de interpretação dos dados.

A opção pela análise de conteúdo residiu em duas constatações. Primeiro, a análise de conteúdo exerce grande expressão quando se trata de pesquisas do tipo qualitativa. Também, porque quando tratamos de documentos diversos na senda da educação, ganhamos a possibilidade de compreender hipóteses, suposições e contextos, acabando por desvelar o que está por trás dos discursos, (BAUER e GASKELL, 2002).

Considerando que a análise de conteúdo é uma técnica refinada que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo, percorremos as *etapas técnicas* propostas por Bardin (1977). Ou seja, perpassamos pela *pré-análise*, selecionando com determinado rigor o *corpus* de análise da investigação; daí, partimos para a *exploração do material*, mapeado e codificando informações pertinentes; por fim, realizamos a *interpretação* dos materiais coletados, cooptando os conteúdos e sentidos que se fazem presentes na estrutura dos documentos dissecados. Tendo traçado essas linhas metodológicas, partimos para a estruturação e desdobramentos do estudo apresentado.

### **O Estado do Conhecimento: Ampliando a concepção sobre o objeto de pesquisa**

Durante a realização desse trabalho, chegamos à constatação de que ainda é baixo o número de estudos cuja temática é a formação docente e cujo objeto de pesquisa sejam os mestrados profissionais. Essa constatação ocorreu quando realizada *o estado do conhecimento* sobre o tema em estudo, ratificando a incipiência de pesquisas sobre a pós-graduação profissional de modo geral em todo o país.

No que se refere à realização do estado do conhecimento, nos ancoramos nos referenciais Ferreira (2002) em que fica definido que as pesquisas bibliográficas produzidas nas últimas décadas, em sua maioria, contemplam o estado do conhecimento com o desafio de mapear e discutir as produções acadêmicas e científicas em diferentes âmbitos a fim de responder quais aspectos e dimensões vêm sendo privilegiados e de quais formas e condições têm sido produzidas teses e dissertações de diferentes áreas do conhecimento.

O estado do conhecimento envolveu 02 (dois) sítios de busca: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual integra o sistema de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa no Brasil e o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O pressuposto da revisão realizada foi mapear as pesquisas sobre o PROFMAT e o PROFHISTÓRIA no contexto da formação de professores, isto é, capturar produções com os mesmos sentidos da dissertação aqui apresentada. A análise realizada focalizou as discussões empreendidas nos estudos da mesma maneira que buscou enxergar nesses trabalhos as interfaces entre os programas profissionais em questão e as subjacências das políticas públicas de formação docente.

Para que isso fosse possível, utilizou-se como requisito de busca os termos **PROFMAT** e **PROFHISTÓRIA**, ora juntos e ora separados. Para efeito de refinamento conforme os objetivos da busca, depurou-se em ambas as plataformas os campos **assunto**, **área de avaliação** e **área de conhecimento**. Ou seja, selecionou-se apenas os trabalhos que, especificamente, tratavam **sobre** o PROFMAT e/ou PROFHISTÓRIA nas **áreas de conhecimento** de ciências humanas e/ou educação. Priorizou-se a seleção de pesquisas advindas de programas de pós-graduação em educação. A escolha por essa modalidade de busca se justificou pela intenção de selecionarmos trabalhos similares a esse. Para garantir que os trabalhos selecionados estivessem de acordo com os objetivos traçados para a revisão, optou-se pela leitura e análise dos resumos, introdução e considerações finais de cada pesquisa selecionada, como apresentamos a seguir no quadro 2:

**Quadro 02** – Apresentação das produções sobre Mestrados Profissionais (2011-2020)

TIPO DE ESTUDO E ANO		AUTOR (ES)	TEMA \ OBJETO	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	
Sítio de Busca: CAPES	1	Dissertação/ Mestrado 2014	VICENTE, João Pedro Aparecido	Desenvolvimento profissional; trabalho docente; Processo ensino-aprendizagem	ProfMat e o desenvolvimento profissional docente: possibilidades e desafios	Profmat. Mestrado profissional. Professores de matemática. Educação
	2	Tese / Doutorado 2014	GIACOMAZZO, Graziela Fátima	Formação profissional com uso das TICs; Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Ciência modo 2 e o ensino nas universidades do século XXI: mestrado profissional, redes e educação a distância	Profmat. Mestrado profissional. Professores de matemática. Educação
	3	Dissertação/ Mestrado 2017	NUNES, Bruno Teles	Política de Formação de Professores; Programa de mestrado profissional para qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica	O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola	Políticas Educacionais Públicas. Educação Básica. Formação Continuada de Professores. PROEB
Sítio de busca: BDTD	4	Tese / Doutorado 2017	TAKAI, Andrea Midori	Política de Formação de Professores. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.	Perspectiva do PROFMAT: Política em construção	PROFMAT. Políticas Públicas. Monitoramento. Pós-Graduação Stricto Sensu.
	5	Tese / Doutorado 2017	FARIAS, José Vilani de	Política de Formação de Professores. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.	O PROFMAT e as relações distintivas no campo da Matemática	Profmat. Formação de professores. Matemática acadêmica e escolar. Bourdieu. Mestrado profissional. Campo da Matemática.

Fonte: Autoria própria tendo como base de dados as informações da BDTD<sup>15</sup> e CAPES<sup>16</sup> (2020).

O levantamento identificou nas duas bases de dados 05 (cinco) pesquisas que têm como tema/objeto as políticas formação de professores e/ou mestrados profissionais. Foram localizadas 02 (duas) dissertações de mestrado e 03 (três) teses de doutorado que apontam para os respectivos **objetos**: a) 04 (quatro) pesquisas, 2 dissertações e 2 teses, estão voltadas a problematizar a política de formação docente por meio da investigação sobre o PROFMAT; b) 01 (uma) tese de doutorado versa sobre a política de formação de professores problematizando o Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica

<sup>15</sup> Ver em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: mai. /2020.

<sup>16</sup> Ver em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: mai. /2020.

(PROEB). É importante destacar que no levantamento elaborado não foram encontrados dentro dos padrões de refinamento estudos que tematizam especificamente sobre o Mestrado Profissional em História em Rede Nacional.

Na realização do estado do conhecimento, cujo enfoque foi a seleção de trabalhos sobre os mestrados profissionais – PROFMAT e PROFHISTÓRIA – que se configuram como braços das políticas de formação de professores no cenário nacional, podemos destacar a seleção de 04 (quatro) trabalhos levantados, que são: 02 (duas) dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Trata-se dos trabalhos de Vicente (2014), Giacomazzo (2014), Takai (2017) e Farias (2017). Em comum, as pesquisas estabelecem conexões entre o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e os processos de trabalho, formação e profissionalização docente na atualidade.

A pesquisa produzida por Vicente (2014), intitulada “**PROFMAT e o desenvolvimento profissional docente: possibilidades e desafios**” centralizou seu estudo na temática do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional e partiu da objetivação de desvelar elementos que conectam o PROFMAT com a profissionalização docente para a atuação nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além dos dados gerais que demarcam o princípio das atividades do PROFMAT no contexto da pós-graduação brasileira, o estudo em questão propôs-se em evidenciar o perfil dos pós-graduandos a fim de elucidar as dificuldades, lacunas e limites que se apresentam na formação oferecida pelo PROFMAT, vindo a determinar o perfil do profissional da educação básica após o mestrado.

Vicente (2014) debate o PROFMAT como um programa que, a priori, deveria gerar um impacto qualitativo na educação básica. É nessa mesma perspectiva que o pesquisador se aporta na categoria “mercado”, para ratificar que os investimentos na educação básica por meio de projetos e programas são parte do interesse de agências internacionais na educação básica com a finalidade de “incluir no mercado consumidor as populações menos favorecidas financeiramente e qualificar mão de obra para permitir o desenvolvimento das empresas – os educandos são formados de acordo com as necessidades do mercado”, (VICENTE, 2014, p. 124).

A tese destaca, além de um processo de profissionalização que prioriza a oferta do subsídio teórico deixando para a prática a aquisição do domínio didático, a cristalização de uma série de propostas veiculadas pelo neoliberalismo e pelo capitalismo flexível. Destaca-se nos resultados dessa pesquisa, a ocorrência da “intensificação e a sobrecarga de trabalho”, visto que os docentes se desdobram em duplas ou mesmo, triplas jornadas que conciliam o trabalho e a

pós-graduação. Em face disso, se desencadeia o “adoecimento docente”, considerando que nesse processo formativo o trabalhador acaba acumulando muitas funções. Em um ciclo de consequências, a evasão vem à tona, levando a cabo que as dificuldades eclodidas tiram um número significativo de mestrandos da rota de conclusão.

Além das dificuldades que permeiam a formação docente por meio do PROFMAT, Vicente (2014) elucida nesse trabalho a faceta tecnicista do modelo de formação investigado, uma vez que os conteúdos norteadores do programa são complexos e o professor termina assumindo um papel de transmissor de conteúdo específicos em sala de aula. Dessa maneira, a tese aponta que o PROFMAT não dá conta da problematização política, econômica e social, corroborando com a perspectiva atual da educação básica, esvaziada de referenciais críticos e contextuais.

Na segunda tese de doutorado selecionada, intitulada “**Ciência modo 2 e o ensino nas universidades do século XXI: mestrado profissional, redes e educação a distância**”, produzida por Giacomazzo (2014), discute o protagonismo do conhecimento no âmbito da produção, destacando-se o incremento ao ramo das tecnologias de informação e comunicação, as chamadas TICs e a incidência de novas arquiteturas formativas. Tendo como pressuposto os fundamentos que orientam as atividades nas chamadas universidades do século XXI, esse trabalho investigou os novos modos que regem a formação profissional, os mestrados profissionais, e por isso elegeu o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), como objeto de pesquisa.

Essa pesquisa se propôs a investigar o alinhamento do PROFMAT e toda a sua proposta de formação com o “modo 2” de produção, que no estudo é compreendido como a produção de conhecimento científico e tecnológico. Em extensão, esse trabalho averiguou se as estratégias de ensino, o currículo, a modalidade EAD e as exigências do programa [do PROFMAT] possuem relação com o modo 2 de produção.

A pesquisa concluiu que o PROFMAT possui um papel estratégico para o cumprimento da meta 16 do atual Plano Nacional de Educação, que se refere ao aumento no índice de qualificação dos profissionais da educação básica a nível de pós-graduação. Também, concluiu que tal programa corresponde aquilo que é recomendado pela UNESCO, quando assume a demanda de qualificar profissionais da educação em áreas em que haja dificuldade de aprendizagem, como é o caso da Matemática.

Buscando reconhecer o modo de formação desse mestrado profissional, Giacomazzo (2014) concluiu, por meio da análise de documento, aplicação de questionário e observações,

que a formação no programa se alinha ao que preconiza o modo 2 de produção, fortalecendo a relação entre universidades, empresas e o governo.

O terceiro trabalho mapeado, cujo título é **“O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola”** teve por objetivo compreender as contribuições do mestrado profissional para a formação de professores da educação básica. Por isso, se preocupou em investigar os seguintes programas: PROFMAT, PROFHISTÓRIA, PROFLETRAS, PROFIS e PROFARTES, quais sejam o Mestrado Profissional em Matemática, História, Letras, Física e Arte em Rede Nacional.

Para realizar a análise sobre a efetividade dos programas de mestrado para a formação de professores, a pesquisa se pautou em extrair os seguintes aspectos acerca dos professores mestrados: a) descrever os perfis motivacionais; b) expor o juízo sobre aspectos acadêmicos dos cursos; c) apresentar as percepções quanto à contribuição da experiência nos mestrados para a prática docente e d) mostrar as percepções acerca da permeabilidade dos contextos escolares aos novos saberes agregados durante processo de formação continuada.

No que corresponde à categoria de análise de “percepção dos discentes” a pesquisa constatou que o perfil acadêmico observado pelos estudantes entrevistados causava uma impressão positiva aos discentes do PROFHISTÓRIA, PROFLETRAS, PROFIS e PROFARTE. No entanto, esse mesmo fator foi considerado negativo para a maioria significativa dos cursistas do PROFMAT. Para além desses pontos, a pesquisa esclareceu, por intermédio da percepção dos professores, que o quesito valorização e ascensão salarial é preponderante para a busca dos professores pela qualificação em um mestrado.

O trabalho intitulado como **“O PROFMAT e as relações distintivas no campo da Matemática”** ancora o PROFMAT como objeto de pesquisa, especialmente, quando analisa sua dimensão e abrangência, o número de alunos matriculados e formados, a quantidade de instituições participantes, os dados de investimento comparado ao de outros mestrados profissionais, inclusive, pela concessão de bolsas de estudo.

A principal questão norteadora indaga sobre a proposta do programa de formação considerando sua estrutura, destacando de antemão uma característica: o número reduzido de disciplinas propostas. No que tange as considerações, o trabalho permitiu, segundo Farias (2018), uma compreensão do PROFMAT “como uma estratégia de valorização de um modo de ver e de fazer uma matemática específica que, por distanciar-se da prática docente, não contempla as especificidades e não atende às necessidades do trabalho do professor”, (FARIAS, 2017).

O quinto e último trabalho analisado, cuja intitulação é “**Perspectiva do PROFMAT: políticas em construção**”, teve como objetivo central contextualizar e analisar as etapas e perspectivas desse programa de mestrado, estabelecendo conexões com os objetivos expressos pelo Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020; com o Plano Nacional de Educação – PNE e com os pressupostos da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, percebendo em específico, quais objetivos o PROFMAT está alcançando.

A pesquisa constatou que o PROFMAT atende, mesmo que parcialmente, as metas emanadas pelo PNE, pelo PNPG e pela SBM. No entanto, o estudo revela que esse programa deve continuar a ser monitorado, sobretudo, em sua face governamental para garantir que os resultados obtidos pelo curso sejam e estejam apropriados para a educação.

Realizada a análise de trabalhos com fim na construção do Estado do Conhecimento do tema em estudo, faz-se importante mencionar acerca dos aspectos estruturais, visto que a dissertação em tela traz em sua fundamentação o diálogo com variados autores, com destaque ao alicerce em Frigotto (2011), quando tece discussão sobre as transformações no mundo do trabalho e a Teoria do Capital Humano. Harvey (2014) é utilizado para sustentar as reflexões sobre a fusão entre a universidade e o capital. Bianchetti e Sguissardi (2017) nos auxiliam a compreender as mudanças na identidade das universidades no Brasil. Knigh (2007) sustenta as análises sobre a internacionalização da educação superior. Marx (2013) possibilita inferências sobre a materialidade histórica do objeto aqui relacionado.

Há, ainda, o amparo em Behring (2008) e Sguissardi e Silva Júnior (1998) para discutir o contexto de contrarreforma do Estado e da educação brasileira e Evangelista (2008) para nos permitir compreender os desdobramentos ocultos das políticas educacionais. Nessa arena de discussão, Oliveira (2015) figura os estudos sobre a expansão da pós-graduação e o crescimento dos mestrados profissionais. Ainda, o trabalho se sustenta nos contributos de Maués (2018), Shiroma (2000), entre outros autores de elevada importância e igual relevância para a concretização do estudo.

## **A estrutura da pesquisa**

Esta dissertação se estrutura em cinco seções teóricas. A primeira é a *introdução*, que contextualiza o objeto de pesquisa e traz em seu bojo o estado do conhecimento sobre as produções afins a essa pesquisa. A introdução apresenta a estrutura teórico-metodológica do trabalho tecendo a contextualização do objeto estudado, traçando o processo histórico que

culminou com a implementação dos mestrados profissionais, com ênfase ao PROFMAT e ao PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Amapá.

A segunda seção tematiza *A formação de professores e a profissionalização docente: novas tendências*. Aqui o objetivo foi discutir o processo de formação de professores por meio da implementação de políticas públicas. Nessa discussão, nosso foco foi trazer à tona os interesses que estão presentes no contexto da formação de professores e de que maneira essas circunstâncias influenciam o âmbito educacional. Essa seção se desdobra em 03 (três) subseções que especificam a discussão proposta.

A terceira seção se apresenta como *Os Organismos Internacionais e suas determinações no cenário educacional*. Essa seção traz ao debate a perspectiva histórica, política, econômica e social que precede e sustenta o cenário de remodelamento da educação no Brasil. Nessa oportunidade, discute-se o contexto de criação e influência dos organismos internacionais sobre a educação e o mundo do trabalho, culminado com o diálogo sobre a contrarreforma do Estado brasileiro e suas influências frente a reconfiguração da educação superior no país. Essa parte do trabalho se desdobra em mais 03 (três) subseções.

A quarta seção é intitulada *A reconfiguração da pós-graduação e advento dos mestrados profissionais*. Aqui, nos pautamos no debate sobre o desenvolvimento dos mestrados profissionais em Rede Nacional trazendo-se à lume a implementação e as subjacências do PROFMAT e do PROFHISTÓRIA. Por fim, se desemboca na seção sobre o contexto amapaense, visto que o PROFMAT e o PROFHISTÓRIA são programas associados a Universidade Federal do Amapá.

A quinta e última seção denomina-se *PROFMAT e PROFHISTÓRIA e sua arquitetura formativa na Universidade Federal do Amapá*. Aqui, apresentamos as análises realizadas, bem como, fazemos apontamentos inerentes à análise dos documentos investigados.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: NOVAS TENDÊNCIAS

Nos últimos anos vários movimentos de debate sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores ganharam força. Essa iniciativa tem como plano principal retomar o protagonismo da figura docente, bem como deseja colocar em pauta as problemáticas instaladas no campo educacional, entre elas está a problemática que envolve a formação de professores. É nesse sentido que organizamos essa seção, cujo objetivo é discutir o contexto da formação e da profissionalização de professores a partir de diferentes perspectivas.

Quando mergulhamos no universo da formação docente nos deparamos com uma infinidade de conceitos e interpretações sobre o sentido do termo “formação”. Uma definição muito interessante é trazida por Fazenda (2001), que define a formação com um processo de reconhecimento da trajetória de homens e mulheres. Tal trajetória deve ser contextualizada em sua história, assumindo as propostas de formação de determinada sociedade. Nesse sentido, a formação é compreendida como um processo que, em que pese inacabado, possui um grande poder de intervenção sobre o mundo.

Ainda em Fazenda (2001), no Dicionário de Construção-Interdisciplinaridades, a ação de formar – derivada do latim *formare* – corresponde à ação de dar forma e, portanto, se refere à ação de desenvolver uma pessoa. Nessas entrelinhas, podemos refletir sobre importância do professor para o processo formativo de um aluno, sendo mediador de suas ideias e da construção de seu conhecimento.

Para Ferry (1983), o percurso da formação corresponde a um caminho de desenvolvimento individual destinado para a aquisição e/ou para o aperfeiçoamento de capacidades. Enquanto isso, para Severino (2006), a formação pode ser compreendida como um conjunto de expressões pelas quais o verbo formar busca se traduzir. Assim sendo, **formar** se expressa pela ação de construir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, dar-se um ser. Nesse movimento, nós podemos compreender a formação de professores como um percurso de construção e de aprimoramento primeiramente humano para que seja depois um aprimoramento das práticas pedagógicas.

Essas definições sobre o processo formativo docente complementam a leitura realizada por Chaves e Freire (2018), quando trazem à luz que o contexto da construção e da formação do docente não é um movimento estagnado, mas é flexível ocorrendo de modo dinâmico como

fruto de uma trajetória histórico-social, promotora do aprimoramento pessoal e profissional dos sujeitos. Dessa maneira, a formação de professores se torna um ato social.

Contudo, indo de encontro a toda beleza dessa conceituação, a educação e a formação de professores vêm sendo pautada como alavanca de crescimento econômico de países desenvolvidos e em desenvolvimento. Isso significa que a educação ocupa um lugar de destaque no contexto de desenvolvimento econômico. É difundida uma lógica em que países desenvolvidos e economicamente saudáveis possuem educação de qualidade, da mesma maneira que a oferta de uma educação de qualidade promove o desenvolvimento econômico e social dos países. Essa analogia é um fato e até poderia ser facilmente aceitável se não fosse o tamanho da responsabilidade que recai sobre os professores.

Shiroma (2018) argumenta que o arranjo que enlaça a educação e o desenvolvimento econômico coloca o professor em um epicentro de discussões, uma vez que esse profissional é alçado à figura de responsável pelo sucesso e, principalmente, pelo fracasso dos alunos. Tendo isso como fundamento, a sociedade e as instituições passaram a estudar maneiras de melhorar e de tornar eficaz a formação e o trabalho do professor.

Nessa tessitura, o objetivo da formação de professores começa a ruir sobressaindo-se fatores como eficácia e produtividade profissional docente. Se mudam os objetivos acabam por se modificar os conteúdos e a finalidade dessa formação. Para Maués e Santos (2020) existem atualmente diversos mecanismos que verificam como os professores estão atuando, como eles podem melhorar e o que é necessário para torná-los eficazes. Para as autoras, essa tarefa tem se promovido a partir dos interesses de entidades internacionais engajadas com o desenvolvimento econômico mundial, como é o caso da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial, da UNESCO, entre outros. Esses apontamentos geram grande preocupação, intensificando a urgência de discussão desse contexto.

## 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS DILEMAS EXISTENTES

A formação de professores no Brasil representa um objeto de estudos e de debate desde a década de 1970. De acordo com Weber (2003), essa discussão tem adquirido cada vez mais amplitude chegando em seu ápice de abordagem nas décadas seguintes, de 1980 e de 1990. A difusão sobre a temática ao longo desse período tem uma clara motivação, qual seja: a trajetória de construção e de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 em 1996 além de uma série de reformas que reconfiguraram a educação em sua

totalidade. Diante disso, a análise sobre a formação de professores se apresenta como uma atividade importante no campo da pesquisa.

Ao longo das últimas décadas, inúmeros estudos têm revelado que as políticas neoliberais de caráter conservador têm desenvolvido um processo de desmonte da educação. Nesse contexto de reordenamento da educação pública, em especial, ciência, conhecimento e docência são elementos que estão sendo desconfigurados e desconhecidos como bens públicos. Esse fato está intimamente relacionado aos interesses pelo domínio da educação, o que desencadeia profundas interferências sobre a produção do conhecimento e sobre a formação dos professores.

A implementação de políticas no cenário da formação docente tem estabelecido gradativamente um contexto de domínio sobre a dimensão educativa e formativa de professores, escolas e universidades públicas. Para Massachelein e Simons (2015), é no domínio das instituições educativas que se torna possível cercear o caráter democrático, público e renovador da educação. Reside aí, então, o motivo que faz com que o campo educacional seja um objeto de disputa em todas as suas faces.

Nesse caso, quando tratamos da formação docente em suas proeminências é fundamental analisar rigorosamente, os aspectos econômicos e sociais vigentes, bem como, não podemos deixar de lado as condicionantes existentes entre a ocupação/formação dos profissionais e as demandas e interesses de uma sociedade movida pelo capital.

Ocorre que em todos os setores da sociedade moderna o conceito de *trabalho* foi destruído de modo avassalador. Isto é, toda a concepção filosófica, ontológica e humana de trabalho foi convertida em *emprego* pela ótica imposta pela sociedade capitalista. No âmbito da educação essa realidade não é diferente. Aliás, o contexto educativo tem sua realidade marcada por “sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital” (MARTINS, 2010, p. 16).

Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores (MARTINS, 2010, p. 16).

Esse movimento demarca a desconstrução da formação de professores e a fragilização da educação em um sentido amplo. Fica cada vez mais evidente que as necessidades produtivas da sociedade têm determinado a produção do conhecimento definindo dessa maneira, o modelo de sociedade e o perfil de sujeitos sociais. Contraditoriamente, todo esse esforço se dá pela garantia dos interesses hegemônicos ao passo que o sentido social da educação tem se perdido

paulatinamente. Ainda segundo Martins (2012), essa realidade é altamente nociva para a formação dos professores, uma vez que

[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos [...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p. 15).

Gatti e Bernardes (2009), já denunciavam que a maioria dos países do globo não obtiveram êxito quando o assunto é o alcance de padrões mínimos necessários para alinhar a profissão e a formação docente à altura de sua responsabilidade pública para com milhares de estudantes. Não diferente, a história educacional brasileira também não testemunhou grandes iniciativas ligadas a formação de professores. Dessa maneira, estamos colocando em pauta uma temática cheia de desdobramentos e que exige um estudo pleno de sua perspectiva histórica.

Em seus estudos, Bertotti e Rietow (2013) afirmam que em nosso país o histórico da formação de professores é marcado por três etapas mais expressivas. No entanto, esses ciclos não anunciam nem de longe um real comprometimento com essa demanda. Acontece que no Brasil o campo da educação apresenta diferentes concepções ao longo de sua história e, no aspecto da formação docente, três períodos são muito relevantes. O primeiro período se constituiu sob a concepção iluminista e positivista e durou até a década de 1930. O segundo período foi influenciado pelos ideais escolanovistas se estendendo até a década de 1960. O terceiro momento já se constitui como um paradoxo, sendo marcado pela perspectiva produtivista. Esse último adentrou os anos 2000 e se reflete até o momento atual.

Como anunciado, a formação de professores no Brasil começou a ser debatida e praticada tardiamente, durante o século XIX. O marco desse ciclo foram as Escolas Normais, instituições pioneiras na educação elementar normatizadas pela Lei n. 10 de 1835. A primeira experiência de Escola Normal ocorreu no Estado do Rio de Janeiro se estendendo posteriormente para outras localidades da Federação. Lamentavelmente, as Escolas normais não lograram êxito em seu objetivo, aliás, a sociedade da época possuía interesses muito particulares e o magistério, definitivamente, não representava uma fonte de interesses.

Nesse contexto, Gadotti (2004) afiança que as ideias iluministas aliadas à concepção burguesa forjaram novos ideais de educação pautados na necessidade de instrução mínima das camadas trabalhadoras. O que fundamentou essa mudança de concepção foi a crença de que o

desenvolvimento do país estava relacionado a educação oferecida. Só assim seria possível alcançar o desenvolvimento econômico e social almejado.

A influência iluminista difundiu uma visão científica da realidade incorporando um olhar mais atento para a formação de educadores no final do século XIX e início do século XX. Entretanto, essa transição de ideais não anula a confusão que caracterizava a educação do período, que acontecia de modo desarticulado. Assim sendo, a educação brasileira nesse panorama continuava amargando o insucesso e o desprestígio.

A partir da década de 1930 a formação dos professores deixou de ser oferecida pelas escolas normais passando a ser absorvida pelos cursos superiores. Esse avanço foi reflexo da atuação da Associação Brasileira de Educação e do fortalecimento da concepção social e educativa dos movimentos da Escola Nova.

O movimento da Escola Nova ou movimento escolanovista derivou de uma tendência mundial organizada por educadores europeus e norte-americanos no final do século XIX. O movimento difundia uma nova compreensão educacional, que privilegiava as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da infância, além de questionar a passividade da criança na pedagogia das escolas tradicionais. Ou seja, a Escola Nova foi a representação de renovação da mentalidade dos educadores e de suas práticas educacionais. No Brasil, a Escola Nova propagou os ideais de modernização e de democratização da educação e, nesse sentido, os educadores defendiam a necessidade de inserir os sujeitos na ordem social por meio da educação.

O movimento delineia um período interessante da educação no Brasil. Saviani (2011) faz destaque a ação escolanovista e ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, segundo o autor, pode ser considerado como um documento da política educativa. O Manifesto influenciou o texto constitucional de 1934, bem como, induziu outros acontecimentos a exemplo do decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras e da incorporação da Escola de Professores. Nesse período histórico a formação de professores foi alçada ao contexto do ensino superior. O curso de bacharelado em Pedagogia, na seção especial de didática, habilitava os licenciados para a docência, (BERTOTTI e RIETOW, 2013, p. 6).

Mais tarde, com o golpe civil-militar ocorrido em 1964, a educação continuou sendo campo de mudanças. Saviani (2011), destaca que a reforma universitária, baseada na Lei n. 5.540 de 1968, que transformou amplamente a estrutura da Educação Superior. A reforma universitária aconteceu de maneira técnica e transformou o cenário da educação superior do Brasil, visto que representava uma antiga reivindicação por parte do movimento estudantil e

teve por objetivo propalar aspectos educacionais modernizantes, no entanto, sem ferir o ego dos anseios conservadores, afinal, o movimento reformista nada mais era do que uma tentativa de inserir a educação nos trilhos do desenvolvimento econômico.

Após as décadas de 1970 e 1980, o âmbito da educação enfrentou diversas mudanças expressas pela concepção produtivista, gerencialista e de eficiência sobre o trabalho do professor, sobre a aprendizagem dos alunos e sobre as escolas. O que forjou esse cenário tão distinto foi a entrada dos Organismos Internacionais na esfera educacional. Ou seja, a educação que anos antes era negligenciada, agora passara a ser alvo de grande interesse.

A ampliação da mentalidade neoliberal propalada pelos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso na década de 1990 foram pontes para as interferências e recomendações dos Organismos Internacionais no âmbito educacional brasileiro. A presença dos Organismos Internacionais na educação definiu um novo conceito para a formação docente.

Para Evangelista *et al.* (2001), o conceito de formação tem se ajustado às medidas adotadas pelo Banco Mundial, Unesco e Cepal, entidades que veem o professor como um protagonista da modernização. Por isso, então, há a ideia de que o professor precisa ser profissionalizado para saber fazer. Para isso,

Foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos seguidos do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, re-profissionalização que vem desconectada das raízes de seu *métier* (EVANGELISTA *et al.*, 2001, p. 4).

Nesse panorama fica muito claro que o fundamento das reformas fora além da preocupação com a qualidade docente. Na realidade, o Estado projetou e continua projetando, por meio de suas políticas atuais, que os professores absorvam competências destinadas a suprir as demandas produtivas do mercado. Ainda em Evangelista *et al.* (2001) podemos perceber que a elaboração das diretrizes curriculares culminou para esse objetivo, haja vista que estão pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos que assegurem a empregabilidade, sugerindo uma formação norteada pela praticidade, pela aplicabilidade e pela utilidade.

Além das questões relativas à formação de professores e seus enlacs com o mercado de trabalho, Andrade (2004) apresenta que as reformas educacionais dos anos de 1990 também estiveram vinculadas a questões sociais no sentido de promoção de educação para a equidade social. De acordo com a autora,

Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito imprescindível ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo que deveria

desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visam a contenção da pobreza.

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram no início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transação. O argumento central das reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para a orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade (ANDRADE, 2004, p. 1129).

## 2.2 O PROFESSOR ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO: QUESTÕES ENTRE POLÍTICAS E IDENTIDADE DOCENTE

O processo da formação de professores tem passado por inúmeras reversões. Diferentes concepções e instrumentos vêm ressignificando o trabalho docente na busca por atribuir à profissão uma nova visão. Arroyo (2010, p.133) já denunciava esse cenário afirmando que como professores “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada [...]. O ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais e com interesses que extrapolam a escola”.

A busca por profissionalizar os atores da educação atribuindo-lhes diversas competências como o “aprender a aprender” e o “aprende a ser”, além de muitas outras, ganhou maior destaque no processo de modernização econômica. Esse processo trouxe o professor ao centro das discussões mundiais, transformando esse profissional em um agente responsável por dirimir os desequilíbrios da estrutura social por meio da educação. Sabendo que o contexto socioeconômico interfere de maneira incisiva nas políticas educacionais, não é difícil concluir que as políticas de formação de professores ganham evidência, passando a ser objeto de interesse quando o foco se transfere para a seara de desenvolvimento econômico.

O interesse econômico mundial tem promovido a regulação da formação e, conseqüentemente, do trabalho dos professores. Nesse aspecto, é importante refletir sobre fatores como a identidade docente frente às políticas e as reformas curriculares impostas nos últimos anos. Tais reformas refletem exatamente o cenário que os setores hegemônicos pretendem construir para o magistério.

Segundo Coutinho (2007), as dimensões de mudança e continuidade dão norte ao campo da formação. A existência desses dois sentidos exige que os sujeitos da educação assumam, voluntariamente ou não, uma nova identidade a cada novo momento. Segundo o autor, de um lado os trabalhadores ainda precisam vender sua força de trabalho sob condições que lhes são

determinadas pelo capital e, de outro, as mudanças nas formas de emprego e desemprego trazem a exigência de novas competências, habilidades e talentos necessários para a manutenção de seus postos de trabalho. Todas essas condições impõem aos professores uma busca permanente pela reinvenção, fazendo-os reescrever a sua história de vida e sua identidade.

É nessa conjuntura que se inserem os debates acerca da universalização da educação para o desenvolvimento econômico, propalados nos anos 1990 no Brasil e no mundo, tendo como apoiadores os organismos internacionais. Para promover o desenvolvimento social, as organizações mundiais induziram reformas de ensino nas esferas públicas e privadas. Essas reformas remodelaram os aspectos curriculares da educação, colocando novamente a formação do professor em uma rota de evidência.

Para Coutinho (2009), é desse contexto que advém as reformas curriculares implementadas na década de 1990 e nos anos subsequentes. Essas reformas propuseram transformações para a formação e para atuação de professores, uma vez que exerciam forte alinhamento com demandas mercadológicas, estando alinhadas com o fortalecimento de habilidade e competências a fim de moldar o professor para as características do mercado de trabalho. Logo, esses sujeitos tiveram suas tarefas ampliadas com a adoção de novas competências ao tempo que continuaram amargando a desvalorização e a vulnerabilidade face a questões relativas à sua identidade e profissionalização.

Fortalecendo o projeto dos organismos internacionais, voltado a promover o sucesso econômico e social por meio da educação, as reformas educacionais e as propostas de profissionalização docente foram legitimadas, atribuindo arbitrariamente ao professor a responsabilidade sobre o sucesso e o fracasso da educação e, por conseguinte, do desenvolvimento social.

Neste cenário, a profissionalização dos professores surgiu como uma estratégia de desenvolvimento didático e pedagógico desses profissionais, fazendo-os a traçar alternativas para os problemas da escola e da sociedade. No entanto, para obter êxito em colocar os professores na linha de frente das problemáticas referidas, era necessário formá-los dentro de uma nova perspectiva, fazendo-os a repensar suas identidades e projetos, reaprendendo a ser e aprendendo a aprender, (OLIVEIRA, 2009).

Na visão de Shiroma, Moraes e Evangelista (2009), em muitos momentos a concepção de profissionalização esteve ancorada a outros conceitos, quais sejam: desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, entre outros. Nesse sentido, o ideal

de profissionalização se fez presente nas normativas educacionais, com destaque para a homologação da LDB n. 9.394 em 1996 e as políticas educacionais posteriores.

Para João Oliveira (2009), o final da década de 1990 foi um período determinante para o campo profissional docente, considerando que a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reordenou os sentidos da formação dos professores. Segundo ele, as transformações por quais passou o mundo do trabalho, sobretudo, a partir da inserção das novas tecnologias, tornou urgente o desenvolvimento de competências e habilidade para a formação de um trabalhador flexível, polivalente e eficiente. Logo, as políticas educacionais para a formação docente estiveram ancoradas a esses ideais, pautando-se de modo camuflado ou não, nos princípios sugeridos pela globalização econômica.

Diante desse cenário, o Estado passa a estabelecer novos currículos e as instituições formadoras passam a reformular seus currículos em conformidade com as novas demandas e exigências do mercado, e nesse movimento, quase sempre vertical, o acesso ao conhecimento histórico produzido pelo conjunto da sociedade como um bem público e um direito, inerente ao processo de humanização, é deixado em segundo plano, isso porque, a estruturação e ampliação da educação pública no Brasil têm sido fortemente marcadas por reformas curriculares que visam a acompanhar o desenvolvimento do país, ou mesmo induzir um tipo de formação que se julgam mais adequadas ao processo de modernização (SILVA & ENS, 2015, p. 198).

Relativo a essa demanda é importante destacar que as políticas educacionais implementadas se incorporaram segundo o objetivo de qualificar o professor para seu pleno exercício, ofertando-lhe formação inicial e continuada para a melhoria da sua condição docente. A promulgação da LDB n. 9.394/1996 trouxe em seu bojo uma nova visão sobre a condição de aprender e ensinar e, conseqüentemente, atribuiu um novo sentido sobre a docência e a formação dos professores. O resultado desse processo esteve na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que teve a sua primeira versão aprovada no ano de 2001 no Congresso Nacional por meio da Lei n. 10.172/2001.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só poderá ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica simultaneamente: a) a formação inicial profissional; b) as condições de trabalho, salário e carreira; c) formação continuada (BRASIL, 2001, p. 73).

Entre políticas e documentos pautados na formação docente, podemos destacar o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a qual também trouxe referências sobre os professores, delineando um perfil profissional baseado em competências e habilidades. Nesse âmbito, o documento propôs demandas norteadoras da

formação de professores além de versar sobre a necessidade de avaliação do desempenho docente.

Mais tarde, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, aprovada no ano de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Nesse documento, alguns artigos são passíveis de atenção, tais como:

**Art. 3º** A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica **observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional** específico, que considerem:

I - **a competência** como concepção nuclear na orientação do curso;

II - **a coerência entre a formação oferecida e a prática** esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde **o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar**, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) **a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade** e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para **a constituição das competências**;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, **consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso** eventualmente necessárias.

III - **a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem**, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

**Art. 4º** Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - **Considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional**;

II - **Dotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação**, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

**Art. 5º** O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - **A formação deverá garantir a constituição das competências** objetivadas na educação básica;

II - **O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional** do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - A avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e **a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira**.

**Parágrafo único.** A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Silva e Ens (2015), defendem que as políticas curriculares voltadas a formação de professores estiveram e estão associadas a processos de regulação, a exemplo dos processos de

avaliação. Esse fato enfatiza a tendência em torno da profissionalização docente. Dessa maneira, no que tange a avaliação é pertinente observar o que dispõe o Art. 12 do Decreto n. 6.755 de 2009, documento que versa sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

**Art. 12.** O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, **deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior**, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, **além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia** (BRASIL, 2009, grifos nossos).

João de Oliveira (2009), adverte acerca da sobrecarga atribuída à figura docente nesse contexto, considerando que os professores assumem a figura de principais responsáveis pelo desempenho de seus alunos e pelo sucesso da escola. Isso significa que além das inúmeras funções assumidas e desempenhadas, os docentes respondem a demandas que transcendem o seu campo de formação.

Nessa senda, Ramalho (2003) considera que o processo de formação de professores no Brasil determina três perfis: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional. Essas três determinações dizem muito sobre a construção da docência e das políticas docentes no nosso país. Para além disso, o autor nos alerta para a ironia da atual situação dos docentes. Ao mesmo tempo que esses profissionais recebem orientação sobre sua autonomia, o que lhes responsabiliza por suas próprias necessidades, lhes são transmitidas orientação sobre o que e como fazer, transmitindo como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar a competência internacional. Em meio a esse turbilhão de situações que envolvem o trabalho docente, nossos professores amargam a fragilidade e a vulnerabilidade que forja a construção de seu processo de profissionalização. Isso pode ser bem explicado na acepção de Arroyo (2010):

[...] ofício do professor carrega em seu bojo uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola. Sobretudo se somado a história das últimas décadas que se caracteriza por tentar redefinir esse magistério, não apenas para melhorar as condições de exercer esse ofício, mas criar uma nova cultura, mostrando outro perfil (ARROYO, 2010, p.35).

### 2.3 OS CURRÍCULOS FORMATIVOS E A FABRICAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NOS CURSOS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

De acordo com Silva (2015), as questões curriculares, sobretudo no contexto contemporâneo, têm muito a ver com a identidade do professor. Afinal, como qualquer outro artefato cultural ou, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares e específicos. É nesse sentido, então, que Pacheco (2003) argumenta que o currículo acaba por ser instrumento determinante no exercício do poder, da regulação e de produção de identidades.

Os diversos estudos que discutem sobre a figura docente e seu processo formativo dão conta de que com as novas exigências entre o trabalho e a profissão docente teve início uma crise na identidade do professor. Essa afirmativa é bastante óbvia considerando que os professores a todo momento são pressionados a redefinirem seus papéis. Dessa forma, para Garcia, Hypólito e Vieira (2005), diferentes regimes do “eu” e das formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem os professores devem ser em determinadas conjecturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo.

Para Silva (2002), o currículo se configura como uma questão de saber, de identidade e de poder, e por isso esse instrumento possui tanta relevância. Segundo esse autor, o currículo é a nossa representação como sujeitos, construindo nossos lugares nos espaços e divisões sociais. Logo, junto a outros discursos, o currículo nos faz ser o que somos (SILVA, 2002). Nesse aspecto,

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que institui os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia interna, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, estão as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 47).

Segundo os autores, estamos diante de um momento de fabricação de identidade dos professores visando questões como desenvolvimento social e econômico. Nesse prisma as políticas educacionais e, em especial o currículo dos cursos de formação seja ela inicial ou continuada, tem assumido uma função reguladora que determina boa parte das identidades docentes, adequando-as a empreendimentos educacionais. No cerne desses empreendimentos habitam questões como competências, sucesso e insucesso dos alunos, avaliação, prestação de serviços e o alavanque da economia.

Ocorre que as determinações do sistema capitalista delineiam e interferem na proposta de educação e no campo da formação de professores. Como parte de um sistema perverso, as iniciativas do capital sobre a educação não esperam dos professores a sua própria criação, o reflexo sobre a sua ação e o desenvolvimento de suas potencialidades atitudinais e intelectuais. Ao contrário, o sistema promove a alienação, a fragmentação do trabalho, a construção de um trabalhador em uma perspectiva parcial.

Espera-se do professor somente o necessário para a atuação em uma determinada função. Nesse cenário a atividade docente se reduz a mecanização preterindo o esforço intelectual e criativo e acentuando a divisão entre o pensamento e a ação, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, muito característico da sociedade capitalista.

Na acepção de Medeiros e Pires (2014), a realidade social da formação de professores, incluindo seu currículo norteador, está impregnada das ideais neoliberais que permeiam a preparação para a docência e dificultam as ações para uma formação integral. Essa afirmativa contraia o conceito de Frigotto (1995) sobre educação unitária, quando define o seguinte:

A educação [e a formação de professores] proporciona o desenvolvimento do homem [e do professor] em sua totalidade, que acontece em todos os espaços da sociedade em uma relação de constante busca, por onde perpassa a historicidade e a transitoriedade da formação existente. A educação é a prática social constituinte e constituída no plano das relações, definida nos diferentes espaços da sociedade que trabalha na constituição do indivíduo, às necessidades sociais, ela é instrumento essencial do processo de socialização e formação humana (FRIGOTTO, 1995).

Acontece que as próprias normativas educacionais legitimam há muito tempo a superficialidade da formação de professores, abrindo espaços para a defasagem dos currículos e para a manipulação das matrizes no sentido de tornar a formação docente em um processo cada vez mais profissional e mercadológico. Nesse contexto, não somente os currículos são articulados segundo os ditames hegemônicos, mas a própria oferta da formação se torna objeto de manipulação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um grande exemplo dessa legitimação. Após a sua homologação em 1996, efervesceu uma insatisfação quanto a proposta formativa regida pelo documento, que no Art. 62 delegou oficialmente aos Institutos Superiores de Educação a responsabilidade pela formação de professores. Para muitos críticos e estudiosos essa definição resultou na ampliação e benefício do setor privado. Ou seja, a oferta de curso normal superior, virou um bom negócio para o setor. Além disso, muitos desses cursos foram ofertados de maneira aligeirada, com custos barateados e de curta duração em virtude de uma carga curricular frágil. Gatti (2010, p. 1.358) assevera que:

A formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centro de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p. 1358).

Assim sendo, é importante advertir sobre a fragilidade que envolve a formação docente no Brasil, aliás, o que se constata são meras alternativas paliativas para os problemas que envolvem essa formação. Segundo Nóvoa (2009):

Assistimos nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares se viraram para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. [...]. Os professores reaparecem, nesse início do Século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processo de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2002/96, p.12).

Lima *et al.* (2017), asseveram que toda essa conjuntura abordada concorda com a concepção burguesa que busca permanentemente o esvaziamento da escola por meio da reestruturação dos currículos e da distorção da identidade profissional docente. Dessa forma a burguesia interfere na definição conteúdos, objetivos e finalidades da Educação. Mediante a esse projeto de fragmentação da educação o professor e a formação docente ganham centralidade, uma vez que passam a ser um objeto importante para o contexto das estratégias cujo intuito é a fragilização da educação.

Paim (2005, *apud* VEIGA, 2002), discorre sobre as reformas curriculares e a mobilidade econômica que interfere no projeto de formação de professores em nosso país nos chamando atenção para os currículos formativos que supervalorizam as práticas educativas em detrimento das reflexões sobre o fazer docente. O autor argumenta que no âmbito do trabalho do professor, a pesquisa não pode estar dissociada da atitude científica, visto que a atitude científica significa “pensar o ensino como processo permanente de investigação e de descobertas individuais e coletivas”.

No entanto, muitos programas de formação de professores são controlados pela racionalidade prática, idealizada pelos organismos internacionais que transbordam os discursos de professores-pesquisadores mas acabam sendo um fim em si mesmas. Ou seja, mesmo dentro

de um processo de “formação”, os professores enraízam-se em sua prática, para um processo de qualificação meramente da mão de obra. Ainda, de acordo com o autor:

São defendidas pelos críticos à formação do professor-pesquisador, formas de controle e priorização das práticas, em detrimento de formações sólidas, promotoras da interseção entre teorias e práticas, que viabilizassem aos professores possibilidades efetivas de produção de conhecimento (PAIM, 2005).

Ao realizar uma análise cristalina das políticas que se efetivam, não é difícil compreender que elas possuem um caráter condicionante, em que os professores se envolvem em um processo de formação pautado na própria prática, no próprio produto, nas próprias forças produtivas, à medida que se distanciam cada vez mais das teorias e da ciência. Esse movimento permite que professores entornem perspectivas sobre o próprio exercício, ao passo que se esvaziam de forma permanente de conhecimentos teóricos e críticos dentro do contexto que protagonizam.

Dessa forma, torna-se cada vez mais evidente que o campo educacional, com ênfase para as políticas de formação de professores, é um subproduto de diferentes projetos políticos, econômicos e ideológicos. Nesse contexto, Rezende e Ostermann (2015), afirmam que as políticas educacionais empreendidas no Brasil e no mundo estão ajustadas à agenda dos blocos multilaterais. Nesse cenário, o professor e seu campo formativo se tornam destaque, visto que a educação é um elemento comumente relacionado com o crescimento econômico e, por isso, deve estar próxima dos padrões empresariais para que corresponda à lógica do mercado, (MAUÉS, 2011).

Vale destacar que historicamente a esfera educacional brasileira está subordinada a esse panorama de domínio em que os blocos multilaterais passaram a protagonizar a delimitação das políticas públicas dos países periféricos e assumiram também a direção das demandas educacionais. É nesse panorama que se inserem também a discussão dos mestrados profissionais como iniciativa de políticas públicas para a formação de professores.

Em conformidade com a CAPES, os mestrados profissionais correspondem a uma modalidade de Pós-Graduação *stricto-senso* voltada para a capacitação de profissionais das diversas áreas, mediante o estudo de técnicas, processos e temáticas que visam atender ao mercado de trabalho. Todavia, segundo a literatura especializada, expressa no estado do conhecimento na primeira seção dessa dissertação, essa definição, aparentemente “inofensiva”, camufla o aprisionamento do profissional em seu próprio campo de trabalho, o que lhe condiciona à uma formação “prática” com ênfase nas experiências.

Inúmeros estudos dão indícios de que essa modalidade de formação emerge a partir de uma concepção reducionista que rotula a formação acadêmica como uma experiência “excessivamente teórica” e supervaloriza a formação na prática trabalhista. Freitas (2007), afiança que a tentativa de “universalização” da formação continuada por via dos mestrados profissionais é aligeirada e superficial, de maneira que ao “desprezar os saberes epistemológicos e teóricos, torna-se distante a possibilidade de formar um profissional crítico, analítico, e que possa dar conta dos processos sociais e políticos vivenciados pelos agentes coletivos.”

### **3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS DETERMINAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

Os estudos realizados no campo educacional, especialmente aqueles que colocam em pauta as políticas educacionais, sugerem uma investigação aprofundada e que alcance o que vai além dos aspectos visíveis. Considerando os mestrados profissionais como objeto, enxergamos a necessidade de problematizar o cenário de mudanças no qual a pós-graduação está inserida. Portanto, nessa seção, discutimos sobre os Organismos Internacionais, bem como o aparelhamento que legitimou sua influência no campo da educação. Tivemos o intuito de explorar a perspectiva temporal, histórica e ideológica dessas entidades, assim como, debatemos a face política, econômica e social do capitalismo objetivando enquadrar a educação no contexto interesseiro neoliberal.

A trajetória triunfal dos Organismos Internacionais no âmbito da educação, principalmente nos países latino-americanos, tem sua gênese no processo de transformação geopolítica após a Segunda Guerra Mundial. Para Neves (2005), a consolidação dessas entidades coincidiu com o avanço capitalista após a década de 1945, juntamente com a expansão do pensamento neoliberal. O avanço do neoliberalismo agenciou um movimento de dependência, interdependência e associação dos países ao modelo capitalista, centralizando decisões e consolidando a hegemonia dos Estados Unidos diante dos demais países do mundo. Nessa discussão, ganham notoriedade o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional pois são instituições que defendem os interesses sociais do capitalismo no mundo.

Nesse aspecto, a hegemonia do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e dos Estados Unidos foi fruto de uma trajetória intensa de recrutamento econômico, político, social e cultural de inúmeros países desde o início do século XX. Essa conjuntura favoreceu a expansão neoliberal e atendeu aos interesses dos Organismos Internacionais, que eram\ são voltados para as formas de trabalho e para a educação da população mundial.

A criação e o fortalecimento dos Organismos Internacionais possuem uma íntima relação com a consolidação do capitalismo no mundo. Por essa razão, é importante reconstituir os passos que encaminharam a expansão capitalista, colocando-lhe na condição de regime majoritário de produção e acumulação de bens em escala global. A ampliação do capitalismo fez nascer novos modelos de sociabilidade, transformando para sempre a vida humana.

Com o fortalecimento do sistema capitalista, emergiu “[...] uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana”, (FRIGOTTO, 2010, p. 64). Nesse contexto de ascensão, a criação dos organismos internacionais “ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores”, promovendo políticas de ajustes, de reforma e de crescimento envolvendo, sobretudo, a educação da classe trabalhadora, (NEVES, 2005, p. 70).

Mesmo atravessando por crises cíclicas o capitalismo resistiu\resiste resguardando seus ideais econômicos e o seu poder de acumulação de riquezas através dos meios de produção. Dessa forma, o que diferencia o capitalismo dos demais sistemas econômicos é a sua capacidade de transformação que amplia suas forças e defende sua hegemonia.

Nessa perspectiva, Frigotto (2010, p.63), resgata as tensões cruciais que nortearam a história desse sistema econômico, a exemplo da crise de 1929, que é um importante acontecimento histórico que nos ajuda a compreender sobre o avanço capitalista durante o século XX e sobre a criação dos Organismos Internacionais anos mais tarde. Vale destacar que os Organismos Internacionais têm uma função estratégica na legitimação e na condução dos interesses do capital por todo o mundo até o tempo presente.

No bojo das crises repetitivas do capitalismo, Frigotto (2010), chama a atenção para a crise de 1929, também conhecida como “*a crise da superprodução*”. A “crise de 29” eclodiu com a abrupta queda da bolsa valores norte-americana e fez com que milhares de acionistas perdessem vultuosos montantes financeiros, deixando com que muitos outros ficassem sem nada. As consequências desse golpe foram sentidas em grandes proporções, materializando o desemprego estrutural e a queda nas taxas de acumulação. Desde então, o mundo transita por múltiplas realidades fundamentadas por diferentes forças e interesses.

Comprometido em controlar e suprir a crise em 1929 o Estado exerceu uma enorme intervenção econômico-social fazendo uso do fundo público, se ancorando nas políticas keynesianistas<sup>17</sup>. Todavia, se nessa determinada conjectura o Estado parecia útil para a superação das adversidades econômicas, mais tarde sua atuação seria rechaçada e a volta das teses monetaristas propagaria a ilusão de que o maior de todos os problemas repousava justamente sob os processos de planejamento e interferência do Estado na economia, (FRIGOTTO, 2010, p. 70; 71).

As propostas economicistas Keynesianas, teorizadas pelo economista britânico John Maynard Keynes, tinham como fonte de inspiração o pensamento e os ideais de Adam Smith (SOUZA, 2020) e possuíam como premissa a urgência do Estado em conter o desequilíbrio econômico. Entre outras medidas, os governos deveriam aplicar grandes remessas de investimentos para o aquecimento da economia e, entre essas aplicações, estavam os investimentos voltados para as instituições privadas. A adoção de tais medidas, visava o aumento nos níveis de empregabilidade e objetivavam o aumento do mercado consumidor. Dessa maneira, o pensamento proposto por Keynes transformava radicalmente o papel do Estado frente à economia.

Nesse momento da história econômica mundial, o Fordismo alcançou o seu auge entre as décadas de 1950 e 1960 e se consolidou como um modelo baseado na produtividade em larga escala e na acumulação. Dentro desse recorte, o Estado oferecia o equilíbrio financeiro para a manutenção da estabilidade econômica, enquanto as políticas de bem-estar social eram a garantia de direitos igualitários, de maneira especial, nos setores trabalhistas.

No contexto dos países latino-americanos o consenso keynesiano suscitou relações de dependência. Tais relações não estavam relacionadas somente com a dependência financeira, uma vez que preexistia também uma espécie de dependência política e cultural cujo objetivo era o fortalecimento do mercado interno e o fortalecimento da burocracia estatal, aliada a ampliação das políticas sociais.

Nos anos subsequentes, ocorreu um processo de intensificação da interdependência entre países justificando a existência de políticas de ajustes e reformas que objetivavam o crescimento econômico. Nessa perspectiva, havia o interesse no avanço de uma economia

---

<sup>17</sup> Referência a doutrina Keynesiana, que, segundo Sousa (2020), se configura como uma teoria econômica que ganhou destaque no início da década de 1930, no momento em que o capitalismo vivia uma de suas mais graves crises. À época, as nações capitalistas geriam o campo econômico com base nas teorias estabelecidas pelo liberalismo clássico – doutrina econômica que defendia a ideia de que o desenvolvimento econômico de uma nação estaria atrelado a um princípio de não intervenção do Estado na economia.

aberta mundialmente, fato que avalizou a criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Neves (2005) afiança que, entre os objetivos macroeconômicos de criação dos organismos multilaterais, estava o favorecimento de uma economia aberta, a cooperação financeira, as conversões monetárias com vistas para a equitação cambial, a queda das barreiras econômicas mundiais, assim como, o fomento aos investimentos focalizando o poder de consumo dos trabalhadores em diferentes países. Essas políticas de estimulação e cooperação econômica fundamentaram o período que ficou conhecido como desenvolvimentismo.

Entretanto, os traçados teóricos e históricos dão conta de que a atmosfera de “Estado-nação assistencialista”, que orquestrou a reestruturação econômico-produtiva após a crise de 1929, começou a ruir à luz da incompatibilidade estatal na manutenção da acumulação privada e na conservação dos direitos sociais e trabalhistas. Eclodiu então, a crise do Estado de bem-estar social, coroada pela aclamação de minimização do estado em detrimento do retorno das leis naturais do mercado na ancoragem liberal.

Para além disso, a década de 1970 anunciava a crise do petróleo, que viria provocar um desequilíbrio nas relações de codependência entre as nações em virtude do endividamento dos países. Para conter esse cenário e para garantir a sobrevivência capitalista, se fez necessário a imposição de um novo padrão de condução econômica: o padrão de liberalização do capital e do trabalho.

Em face da crise iniciada em 1970, o Banco Mundial e o FMI assumiram a incumbência de colocar em prática reformas voltadas aos países em desenvolvimento. As atividades traziam em seu bojo a efetivação de políticas compensatórias por meio de pacotes de desenvolvimento que, dentre outros interesses, focalizavam a redução das desigualdades sociais.

Múltiplos estudos assinalam que nesse período de transição, os blocos multilaterais intensificaram sua faceta reformista impondo pacotes de reformas que cancelaram a desintegração do Estado, rompendo com as fronteiras do mercado doméstico e privilegiando a abertura do mercado mundial. Essa atmosfera, incutiu mudanças no modo de produção capitalista e provocou a incorporação das ciências e das tecnologias ao modo de produção das mercadorias.

O advento da crise no modelo de produção Fordista alinhado à falência do Estado de bem-estar social, que ora garantiam a estabilidade produtiva e econômica, cederam vez para a Terceira Revolução Industrial. Esse novo capítulo no histórico de metamorfoses do sistema

capitalista, trouxe à tona um novo elemento ao processo de conservação da hegemonia do capital: o conhecimento.

O modelo de produção fordista sucumbiu à adoção do toyotismo<sup>18</sup> e, esse segundo modelo, por sua vez, instituiu inovações industriais que exigiram dos trabalhadores o mínimo de qualificação, originando uma ruptura no campo da formação, no mercado de trabalho e no cenário social. Propagou-se nesses moldes a captura da subjetividade do trabalhador, da mesma maneira que brotaram mudanças nos processos de qualificação humana que agora, deveriam dar conta de formar e qualificar um perfil de trabalhador determinado, alinhado a um perfil de produção flexível.

Para Castro (2018, p. 18), tratava-se de uma formação com caráter mais geral, baseada na aquisição de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação flexível e polivalente do trabalhador. Logo, as imposições desencadeadas pelo capitalismo e pelos interesses maiores dos blocos e organismos internacionais, inauguraram um novo modelo de educação e de formação para o mundo, com destaque aos países periféricos como o Brasil, que se adequou a agenda neoliberal tendo suas políticas públicas educacionais influenciadas pelo interesse majoritário do capital mundial.

### 3.1 INTERFACES DO TRABALHO, DO CONHECIMENTO E DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO CAPITALISTA

Frigotto (2010), ao discutir os fatores de entrelaçamento entre a educação, o trabalho e o capital, afiança que a estrutura capitalista possui enorme poder de reestruturação e de imposição frente à defesa de seus interesses. Essa estratégia, dentre outros fatores, visa a recomposição dos mecanismos de reprodução econômica, enquanto torna evidente um movimento de exclusão social. Nessa tessitura, discutir os ciclos históricos que abarcam o desenvolvimento do sistema capitalista e as transformações no mundo do trabalho, revela-se primordial para o entendimento das minúcias do plano educacional, nos permitindo compreender as determinantes que norteiam a reconfiguração da educação no Brasil, especificamente.

A abordagem sobre as etapas do desenvolvimento do capitalismo, com realce aos aspectos de crise e reestruturação, clarifica o ciclo contínuo de fortalecimento do capital, o que, influenciou\influencia e determinou\determina os meios e os modos de produção, a arquitetura

---

<sup>18</sup> Modelo posterior ao fordismo, que trouxe inovações tecnológicas.

para a formação dos indivíduos e as políticas educacionais com o objetivo exclusivo de atendimento as demandas do mercado.

Nesse entendimento, a garantia da sobrevivência do capitalismo latente propôs uma mudança radical nas formas de trabalho e para modificar as formas de trabalho tornou-se necessário modificar os processos formativos. Ou seja, houve um processo de dominação entre o capital e a educação em que há o molde ou a lapidação do modelo do trabalhador que se pretende preparar para a atuação na sociedade do capitalismo ativo e dominante.

Com base nessa definição, é importante estabelecer um nexo entre as questões que se constituem em torno da educação/formação e o mundo do trabalho na sociedade capitalista para, assim, analisar as estratégias instituídas vindo a compreender como se arquitetam as políticas sociais e educacionais quando há a busca por privilegiar o interesse do sistema resguardando sua soberania histórica, mesmo diante da ocorrência de crises cíclicas.

Frente a essas significações deve-se destacar que a figura do homem sempre esteve entrelaçada com o fator trabalho ao longo da história. Por isso, Oliveira e Gonçalves (2013, p. 26), alicerçados nos ideais acrônicos de Marx e Lukács, asseveram que o trabalho na perspectiva de atividade produtivo-criativa exerce uma função elementar básica no processo de constituição e desenvolvimento humano. Nessa construção, a trajetória dos processos produtivos acrescentou na vida humana a necessidade de aquisição de habilidades e conhecimentos específicos frente aos desafios impostos à sua sobrevivência e a manutenção das bases econômico-sociais.

Inicialmente, Marx (1985), caracterizou o trabalho como uma atividade inerente à vida humana, pois é através do trabalho que o homem interage com o mundo natural modificando intencionalmente seus elementos para alcançar um determinado propósito. Isto é, o homem é capaz de se distinguir de qualquer outro animal pela competência de modificar a natureza para a garantia de sua subsistência. Dessa maneira, o trabalho é o meio pelo qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer as suas necessidades. No entanto, houve uma inversão nesse processo natural, de modo que o fortalecimento do sistema capitalista remodelou radicalmente os sentidos do que antes era compreendido como trabalho.

As mudanças econômicas e sociais capitalistas estabeleceram, além da polissemia em torno da ideia conceitual de “trabalho”, uma modificação imponente ao modelo clássico de análise social. Aliás, tornou-se necessário uma nova postura investigativa, agora, capaz de responder às questões trazidas pela globalização econômica. Anunciou-se o surgimento de uma sociedade pós-moderna, que trazia em si, grandes promessas emancipatórias. Nessa

perspectiva, para Offe (1989), a categoria “trabalho” cedeu lugar a um novo paradigma, o do conhecimento.

Ou seja, no *layout* de transformação produtiva, que demarcou a passagem do modelo de produção rudimentar para de produção em larga escala com o uso de maquinaria, o conhecimento ganhou um lugar estratégico. Isso porque, com a metamorfose econômica, o capitalismo consolidou novas maneiras para se produzir chegando em patamares altíssimos de produtividade. Essas transformações, que levaram a produção manufaturada à produção automatizada, deram sustentação para a criação de conglomerados empresariais. Com o fortalecimento da indústria e com a diversificação dos meios de produção houve a consolidação econômica do capital no mundo. Uma nova terminologia irradiou nesse processo. O capitalismo se tornou imperialista.

Tais qualidades do capitalismo imperialista se constituem a partir de fundamentos basilares, quais sejam: a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca. É importante tal apontamento, considerando que o crescente processo de dominação do capital reconfigurou a divisão internacional do trabalho. Lênin (1986), postula que enquanto as indústrias se desenvolviam nos centros europeus os países periféricos se encarregavam por fornecer, com baixos valores, os artigos primários necessários para fomentar a produção fabril.

Assim, dentro das contradições existentes na lógica capitalista, o conhecimento tornou-se o principal pressuposto para o domínio entre os homens. A urgência nessa nova etapa dava-se em relações de trabalho que exigiram a qualificação de mão de obra flexível, qualificada e polivalente, haja vista que nesse período o capital jorrou investimentos científicos que culminaram em profundas transformações tecnológicas que acelerariam o processo produtivo, demandando, conseqüentemente, por um perfil inovador de trabalhador.

A Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-científica, incitada pela globalização, esteve atrelada à intensa adoção da tecnologia no mundo do trabalho, o que levou a novas formas de produção, ocasionando o desemprego em larga escala. Em função da nova tendência, as relações sociais, políticas e culturais foram significativamente afetadas, com ressonância nas subjetividades, nas intersubjetividades e na organização da vida cotidiana, provocando uma alternância nas relações de poder. O prisma de exploração existente nas novas relações de produção não pôde ocultar as mudanças estabelecidas, sobretudo porque o fetiche das mercadorias instituiu uma nova relação entre “coisas” e “pessoas” naturalizando a violência da expropriação cotidiana do trabalho, (MARX, 1985).

Diante disso, os trabalhadores perplexos assistiram a alternância dos seus postos e, junto a isso, tomaram conhecimento das reversões de suas conquistas. Seus direitos adquiridos arduamente, foram solapados, tendo em vista que a ótica de trabalho nessa atmosfera visava a exploração. Deste modo, o sujeito inerte ao desemprego foi relegado à prática do trabalho alienado, categoria formulada por Marx quando realizada a crítica sobre o capitalismo e sobre as formas de produção nesse regime. Libertar-se da lógica opulenta do trabalho é um privilégio raríssimo de um número reduzido de seres humanos.

A terceira revolução industrial estampa a marca da exclusão, na qual a força de trabalho é dicotomizada em trabalhadores centrais e periféricos, desempregados e excluídos, dividindo também a parcela de apreensão do conhecimento e a utilização de tecnologias, gerando relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico, colocando no topo da escala os empregados das grandes empresas, seguidos dos trabalhadores do setor informal, cujo trabalho é precário e parcial. No extremo inferior da escala estão os desempregados, muitos dos quais não mais conseguirão voltar ao mercado de trabalho, por constituírem a classe de desempregados vítimas do denominado desemprego estrutural (MEDEIROS; ROCHA, 2004, p. 400).

Esses apontamentos sobre o contexto de reestruturação são suficientes para mostrar a transição pela qual o capitalismo passou e como o novo formato assumido por ele preparou o terreno para a chegada implacável do pensamento neoliberal a partir de meados do século XX. Segundo Hobsbawm (1996), na nova fase de reprodução capitalista houve a introdução extensiva da tecnologia, da robótica e das telecomunicações. Essa inserção favoreceu o amadurecimento de diversos ramos produtivos, dentre eles os setores petroquímico e automobilístico.

Sobre a cíclica reestruturação capitalista e expansão do neoliberalismo no mundo, Harvey (2014), destaca que o conhecimento sempre teve sua importância na luta competitiva e que a partir de então pôde-se observar uma renovação de interesse e a ênfase sobre esse elemento. Fonte de novidades e descobertas científicas, o conhecimento representa a possibilidade de alcance de incalculáveis vantagens no plano da concorrência, uma vez que o próprio conhecimento assume papel estratégico, (HARVEY, 2014, p. 151). Por meio das novas formas de produção e das novas demandas impostas por esse contexto a sociedade se remodelou.

Para Burch (2005), a ideia de Sociedade da Informação ou Sociedade do conhecimento, passou a ser empregada como uma construção política e ideológica no bojo da globalização. Essa concepção de sociedade voltada para a instauração de um mercado aberto foi arquitetada pelas ações da Organização Mundial do Comércio, do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. O conceito formulado acerca da sociedade do conhecimento, difundiu a promessa de

melhores oportunidades para aqueles sujeitos suficientemente capazes de se destacar nesse modelo econômico. No entanto, para além da faceta meritocrática, o que nos surpreende nessa análise é o histórico de exclusão da mão-de-obra acompanhada da precarização das condições de trabalho.

As transformações produtivas gestadas pela lógica neoliberalista e pelo refinamento dos modos de produção capitalista, incitaram a exploração de novos nichos de mercado, provocando o acirramento econômico e a acumulação contínua. É com base nesses princípios, que a concepção neoliberal, eclodida na década de 1970, no seio das políticas economicistas de Margareth Thatcher na Inglaterra, buscou cristalizar a superioridade do mercado mediante qualquer possibilidade de ação estatal. Ou seja, quando se trata de correlação de forças, as leis do mercado são soberanas à interferência do Estado, (BOITO JR., 1999, p. 45).

Houve, com a soberania da lógica neoliberal, a consolidação de novas realidades em dimensões globais. Incidiram variações no âmbito da tecnologia, da biotecnologia, da eletrônica, da informática, e esses novos acontecimentos promoveram a transição entre a dimensão clássica, do trabalhador operário, para a dimensão moderna, protagonizada por trabalhadores precarizados e subcontratados. Em seus estudos, Neves (2005, p. 67) estima que a precarização das condições de trabalho tenha afetado ao final do século XX, cerca de 1 bilhão de trabalhadores, algo em torno de um terço da população economicamente ativa.

No contexto neoliberal, em que persiste um processo de exclusão e seleção rigoroso entre os trabalhadores, é possível identificar um consenso estabelecido, em que ocorre e a culpabilização voluntária dos sujeitos por seus próprios fracassos. Incide um formato de pensamento em que o próprio trabalhador é conduzido a aceitar sua substituição\exclusão sob a justificativa de que não alcançou os níveis de instruções desejáveis para sua permanência e ascensão no mercado de trabalho moderno.

Nessas condições, fica oculto aos sujeitos sociais as interferências reais do neoliberalismo e suas entidades (organismos internacionais) na seara educacional e no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, para Silva (1994) e Gentili (1995), o neoliberalismo deve ser compreendido como um requintado projeto de classe que orienta de maneira articulada um conjunto de reformas contundentes no plano político, econômico, social, cultural e educacional.

O modelo neoliberalista lança estratégias de acordo com seu projeto societário, que majoritariamente corresponde aos interesses de grupos hegemônicos. Nesse sentido, a educação torna-se um fator determinante para a consolidação dos ideais burgueses. Ainda segundo Bianchetti (1997, p. 93), a filosofia neoliberal muito se identifica com a Teoria do Capital

Humano, incorporando em seus fundamentos o espírito do mercado enquanto a função da escola se reduz à formação de recursos humanos com foco na estrutura de produção.

A sociedade industrial engendrou mudanças na forma de ser de modo que no século XX, sobretudo nas últimas quatro décadas, os setores de ponta na tecnologia e na indústria apresentaram aplicações de conhecimentos científicos na área da química, física, mecânica, genética, ecologia, entre outros campos. Ou seja, trata-se da adoção de conhecimento puro na produção. A dependência do conhecimento científico, bem como da mão de obra refinada para atuação nesse mercado sofisticado, proporcionou uma transição geográfica com a fundação das regiões industriais. Nesse panorama, segundo Vesentini (2000), as indústrias já não mais objetivam se localizar em áreas que lhes oferecessem matérias primas e demais subsídios materiais, mas intencionavam estar situadas nas proximidades de centros universitários de pesquisa.

É nessa seara que se insere o debate sobre as funções da educação, afinal, tem ficado evidente o contexto de modificações por qual têm passado a educação em escala global, propiciando uma mudança na concepção formativa humana, levando a uma proposta de formação que atende especialmente as demandas e os interesses do mercado. Com essa tendência da lógica formativa, os currículos universitários passam a ser alvo, da mesma forma que a oferta de cursos é direcionada para promover a qualificação profissional.

Harvey (1992), destaca que junto a essa estrutura, se constitui todo um aparato político e econômico que acoberta o quadro de exclusão e miséria humana que advêm da introdução das novas formas de reprodução, controle e consumo. Trata-se de mecanismos de manutenção e controle social. Nessa lógica, o Brasil não esteve isento do contexto abordado. Ao contrário, o país foi impactado pelos resquícios deixados pela reestruturação capitalista, assim como, amargou fortemente o projeto de avanço da sistemática neoliberal.

Esse ponto de estudo é primordial para essa pesquisa, pois, a partir daí, tem-se os subsídios para a discussão acerca das mudanças efetivas que incidiram sobre o campo educacional, passando a compreender as mudanças expressivas no modelo de educação das universidades, aquilo que podemos considerar como o processo de reconfiguração da educação, com destaque as transformações no papel da educação superior brasileira iniciada no final do século XX.

### 3.2 MANIFESTAÇÕES NEOLIBERAIS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

É irrefutável o poder expansionista da lógica neoliberal pois constituída sua hegemonia, o neoliberalismo alcançou sua consolidação em escala mundial, com ênfase a chegada avassaladora nos países da América Latina como o Brasil, por exemplo. Ocorre que em cada localidade do mundo o desenvolvimento capitalista e o avanço neoliberal se apresentaram de uma maneira específica e as condições sociais, políticas e econômicas dos países foi o fator determinante para o êxito desses sistemas. Nessa vertente, a América Latina e seus países foram receptivos a lógicas e as manifestações neoliberalistas.

Deste modo, pensar a educação dos países latino-americanos estabelecendo conexões com as imposições condicionantes desses sistemas, nos propõe um importante preâmbulo: a caracterização do cenário articulado pela chegada e fortalecimento das ações neoliberais nesse eixo do mundo. Esse advento, abriu os caminhos para o empreendimento das políticas educacionais de viés burguês dando ênfase para as políticas que se dirigem à educação superior.

O percurso expansionista do capital financeiro, na busca por novos mercados, fez com que o capitalismo se espalhasse por toda parte. Nessa saga de expansão dominante, foi desconsiderada a história, a identidade, as culturas e as necessidades locais. Contudo, outras prioridades foram estabelecidas. A fresta principal dessa demanda foi a dependência entre os países desenvolvidos e os países periféricos, de economia fragilizada. Os países de economia frágil, dependiam de empréstimos financeiros, enquanto os países de economia forte realizavam as recomendações aos países vulneráveis.

A relação descrita tinha um intuito estabelecido: a dominação e a soberania. Entretanto, os documentos emitidos pelo BM, pelo FMI, pelo BIRD, pela OMC e outras entidades declaravam que suas ações e deliberações decorriam da “preocupação” existente quanto ao aspecto social e educacional dos países periféricos. Nessa linhagem, após ter se apresentado para grande parte do globo e ter se consolidado no seio das economias desenvolvidas, o neoliberalismo anunciou o seu domínio para a América Latina. Essa segunda, pode ser compreendida como a terceira grande cena de experimentações neoliberais, conforme define Carinhato (2008).

Para muitos teóricos, essa constatação é pertinente, uma vez que os ideólogos neoliberalistas ressaltavam que o modelo político-ideológico latino-americano com base nacionalismo<sup>19</sup> e no neodesenvolvimentismo, expressão político-econômica das décadas de 1980 e 1990, deveria ser tido como um feroz inimigo da prosperidade econômica. Mediante a isso, o modelo neoliberal, com a finalidade de resguardar seus princípios, armou-se para fazer

---

<sup>19</sup> Modelo de típico dos países com forte influência de órgão nacionais e/ militarizados.

frente a perspectiva política e econômica adotada pelos governos da América Latina (CARINHATO, 2008, p. 39).

Nesse sentido, os países latino-americanos passaram a conviver, a partir dos anos 1990, com a forte interferência de uma multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia, sustentados pela concordância de um Estado burguês, adepto à diferentes formas de expropriação social em detrimento da dominação de classes. Para Casemiro (2018), a euforia em torno da globalização provocou nos países latinos a naturalização da ideologia neoliberal apresentada pelos agentes econômicos como a expressão da modernidade isenta da interferência “nociva” do Estado.

No discurso apresentado pelos organismos internacionais com destaque ao Banco Mundial (BM), ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), seguindo as orientações do Consenso do Washington<sup>20</sup>, os países latino-americanos deveriam se engajar na economia globalizada para que fossem bem-sucedidos. Nessa ótica, os organismos multilaterais lançavam mão das estratégias nos campos político e econômico enquanto o Estado deveria se ocupar em arquitetar pequenas e grandes reformas promovendo uma espécie de conformação social, caso fosse necessário (CASEMIRO, 2018, p. 123).

A instalação neoliberal nos países da periferia econômica, aliada à influência dos organismos multilaterais – fiéis defensores da concepção e dos interesses neoliberalistas – foi um evento sentido em grandes proporções. Para Bianchetti (1997), esse fato se justifica dada a fragilidade dos países periféricos, que tardiamente, por volta das décadas de 1970 e 1980, ainda estavam se redemocratizando e, conseqüentemente, se libertando da opulência dos governos militares e ditatoriais.

Os efeitos da instalação neoliberal nesses países reverberaram em todas as áreas, e se intensificaram nas políticas sociais e educacionais. Ocorre que existe uma concepção social característica desse modelo, bem como, há um viés específico sobre as políticas para a educação na linhagem neoliberal.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada no livre mercado [...]. Com tal concepção, o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social pois é um mau gestor e impede o funcionamento da lógica de mercado, devendo ser reduzido ao mínimo e – mais importante – sem possibilidade

---

<sup>20</sup> Segundo Portella Filho (1994, p. 107), o termo “Consenso de Washington” foi usado por John Williamson para descrever o conjunto de propostas econômicas defendidas pelos políticos e tecnocratas residentes na capital americana. Ele definiu o consenso de forma ampla, abrangendo tanto o Washington político, onde residem congressistas e membros da administração federal, como também o Washington tecnocrático das instituições financeiras internacionais e do Federal Reserve Board.

de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural (FREITAS, 2018, p. 31).

Nesse cenário, em que reside o embate entre os interesses do Estado e do mercado sob a concepção neoliberal, alguns fatos se constituem preponderantes. Historicamente, os países de economia frágil dependem de empréstimos e financiamentos para sua manutenção econômica. Essa dependência, acarretou consequências ao longo do tempo, especialmente sequelas de ordem econômica. Nesse sentido, no limite entre as décadas de 1980 e 90, os governos conservadores, diretores executivos, representantes das instituições financeiras internacionais, ministros, governantes, entre outras personalidades, propuseram o encontro intitulado como Consenso de *Washington*, antes já mencionado.

O evento teve a finalidade de realizar uma avaliação acerca dos índices econômicos dos países dependentes de empréstimos internacionais. Nessa ocasião, foram elucidados os números e resultados considerados insatisfatórios, que segundo a lógica monetária do capital, foram parcamente obtidos pelos países da periferia econômica global.

A reunião em destaque, convencionou sobre a necessidade de reformas estruturais e a realização de um plano de estabilização econômica nos países latinos. Essas, seriam as medidas-chave para a realização de novos empréstimos, o que aumentou a situação de dependência entre os países economicamente antagônicos. Dessa maneira, o documento emitido pelo *Consenso de Washington*, reproduziu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos dependentes locais, (SILVA, 2005, p. 256).

Frigotto (1999), aponta que os pacotes de recomendações legitimaram no Brasil as reformas nos diversos âmbitos da política nacional. Nessa esfera, podemos afirmar que se estabeleceram reformas em duas dimensões, quais sejam: as reformas de primeira e de segunda geração. Na primeira geração estavam as mudanças voltadas ao Estado, a previdência, a reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, as políticas de flexibilização dos contratos de trabalho, (KUCZYNSKI e WILLIAMSON, 2004, p. 284). Na segunda, engloba-se o aprofundamento da reforma do Estado, em que se insere a privatização dos serviços oferecidos pelas instituições públicas, como escolas e universidades, além das instituições dos sistemas de saúde.

É importante sinalizar que as políticas de reformas e reajustes no Brasil, tiveram seu nascedouro na segunda metade da década de 1990, no entanto, outras políticas com igual tendência já se constituíam anos antes no país. Logo, o objetivo da reforma educacional era conciliar as diretrizes internacionais com as novas formas de gestão da escola no marco de

regulação imposto pelo poder hegemônico, que ensejava prioritariamente a redefinição do papel do estado. Nesse contexto, as classes dominantes trabalhavam em função da atualização das formas de expropriação social e para isso a estrutura institucional do Estado deveria ser remodelada no sentido de ressignificar a dominação de classes, (CASEMIRO, 2018, p. 122).

Na década de 1990, ajustamentos de natureza fiscal e estrutural passaram a ser massivamente realizados sob a tutela dos Organismos Multilaterais, com destaque ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. Os países periféricos, na ótica desses organismos, mereciam preocupação em seus aspectos de crescimento e desenvolvimento, de modo que as diretrizes do Consenso de *Washington* arquitetaram imposições com base em referências como: i) *equilíbrio orçamentário*, com vistas à redução do gasto público; ii) *abertura comercial* com redução de tarifas de importação; iii) *liberalização financeira* com abertura para o capital estrangeiro; iv) *desregulamentação dos mercados internos* com redução da intervenção do Estado; v) *privatização* de empresas e de serviços públicos, (SILVA JÚNIOR.; SGUISSARDI, 2001).

As determinações existentes no evento em questão, originaram um processo de liberalização econômica que chancelou a expansão do poder econômico, legitimando a redução das atividades do Estado. Essa nova estratégia de integração econômica atribuiu ao mercado a tarefa de manejo de recursos, ao passo que as funções do Estado atravessaram por uma permanente diminuição. O processo que reconfigurou a estrutura estatal nos anos noventa, teve o governo federal como sujeito ímpar no que se refere ao ajuste e políticas sociais de corte neoliberal. Um exemplo dessa “aceitação” se refletiu nas mudanças que se estabeleceram, inclusive, no plano legal do Estado brasileiro, como assevera Silva (2005) nas linhas a seguir.

A disposição do Governo Federal em estabelecer sintonia com as políticas pactuadas com o Banco Mundial no campo da educação pode ser encontrada no documento Planejamento Político-estratégico (maio de 1995), em que sinaliza a “progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a conseqüente redução de seu papel executivo. É exemplar o Art. 8º, § 1º da Lei nº 9.394/1996: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa. E supletiva em relação as demais instâncias educacionais. Há uma mudança na concepção. Nos anos 1980, o papel do Estado era o de Executor de política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador dessa política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial (SILVA, 2005, p. 260).

O Estado, nessa teia complexa que demarca sua própria reconfiguração, atua como um vetor de materialização, institucionalização e legitimação desse processo, ao passo que sua

reformulação é fundamental para o conjunto de interesses e determinações da dinâmica capitalista (CASEMIRO, 2018, p. 25). Assim sendo, a contrarreforma fixada no Estado brasileiro abrangendo todas as suas instituições, pôde ser compreendida como uma história recomposta, consolidada e aprofundada pela ação hegemônica da burguesia brasileira, em uma aura de mudanças que atingiram a organização do trabalho e da produção, bem como a readequação do social a um capitalismo monopolista nacional e internacional.

Ainda sob a ótica de Casemiro (2018), a contrarreforma do estado brasileiro, ou, claramente, a reconfiguração das bases de dominação burguesa no Brasil, não deve ser estudada ou entendida como uma ocorrência exclusiva da década de 1990, mas como um acontecimento que se apresentava, se estruturava e adquiria a dimensão de um projeto de poder desde a década de 1980. Nesse aspecto, Bresser Pereira, comandante do Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado (MARE), responsável pela reforma do aparelho de Estado nos anos 90, assegurou:

Nos anos 90, embora **o ajuste estrutural permaneça entre os principais objetivos**, a ênfase deslocou-se para a **reforma de Estado**, particularmente para a reforma administrativa, na preocupação de **reconstruir o Estado e redefini-lo de acordo com o mundo globalizado** (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 27, grifos nosso).

Neves (2005), determina que uma das dimensões mais significativas da reforma do Estado, implementada na década de 1990, foi um instrumento importante em se tratando da difusão da nova pedagogia da hegemonia, com pressuposto de que a crise enfrentada pelo capitalismo decorria da natureza burocrática do Estado. Desse modo, incidiu uma ampla defesa pela privatização das instituições públicas, sob a justificativa de que o mercado seria mais eficaz do que o Estado, alcançando o primeiro, melhores resultados associados a menores custos. A propagação da ideia neoliberal ocorreu sob a justificativa de que as reformas implementadas levariam o Brasil a alcançar uma posição de destaque na era da globalização, na perspectiva de fazer com que o país se adequasse a nova fase do capitalismo mundial, (NEVES, 2005, p. 175).

É nesse âmbito que se consolidaram, entre inúmeros aspectos, as estratégias que conduziram à reforma da Educação Superior no Brasil. No contexto político dos anos noventa, e nessa seara, as políticas empreendidas maiormente pelo governo de Fernando Henrique Cardoso foram bastante emblemáticas, sendo consideradas heranças neoliberais refletidas até hoje em todos os prismas das universidades públicas brasileiras. O governo da Era FHC, consolidou políticas fortemente influenciadas pelos interesses neoliberais. Os pacotes de reforma modificaram expressivamente a estrutura do Estado brasileiro, e essas iniciativas, resvalaram exponencialmente sob o terreno da educação superior.

Decerto, o reordenamento do Estado fez emergir relações estritamente interesseiras que acentuaram o domínio neoliberal no Brasil, já que:

A Reforma [do Estado] tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado (CHAUÍ, 1999).

A contrarreforma do estado e da educação brasileira provocou aproximações com o ideário educacional imposto pelo capital, da mesma maneira que, cedeu as influências e às recomendações propostas pelos organismos internacionais comandados pelos interesses de cunho neoliberal.

O agravante dessa influência na arena educacional, é o fato do neoliberalismo, por meio de seu aparelhamento, induzir e propagar uma individualização alienante e desumanizadora fundada em princípios meritocráticos. Essa postura acomete os sujeitos à culpabilização por seus fracassos no seio de um sistema educacional que relega oportunidades apenas para alguns. “A escola nessa aura, é colocada como um bem a ser adquirido, que trará ao seu possuidor, ascensão social, profissional e econômica. A formação escolar\acadêmica acaba tendo a função de [...] desenvolver o individualismo através da concorrência onde o êxito ou o fracasso tem grande peso”, (GADOTTI, 2004, p. 82). Em tal viés, entende-se que a meritocracia, quando aplicada a políticas tendenciosas, camufla o caos dos sistemas educacionais, reforça as contradições típicas desse modelo de sociedade, suprime as oportunidades e condiciona as sociedades em uma geometria perpetuamente piramidal.

Nesse prisma, Nunes e Braga (2016, p.72) garantem que as políticas para a educação superior disseminaram uma “ingênua” utopia acerca dos sistemas educacionais, enquanto essas instituições de ensino, na realidade, passaram a ter comprometimento com a produção do conhecimento economicamente útil, e essa atenção para com o viés profissionalizante reduziu a educação a um mero processo de “formação de competências”, transformando-a sem possibilidades de volta, em um meio para o atendimento dos interesses de base capitalista.

Calcado nos princípios de educação instrumentalista, o Banco Mundial estabeleceu no corpo das reformas uma congruência entre a educação e o desenvolvimento econômico, recomendando o aumento da capacidade produtiva das sociedades, apontando a educação como elemento de preparação da força de trabalho na perspectiva do fortalecimento econômico e da redução da pobreza. Esse processo, no entanto, deixou claro um viril interesse no recrutamento da força de trabalho para atuação em um mercado servil ao domínio ideológico burguês.

Partindo dessa abordagem, no final do século XX e início do século XXI, as políticas públicas para a Educação Básica e Superior no Brasil passaram por um processo de reordenamento, estando atreladas ao crescimento econômico. O Banco Mundial, em documento lançado em 2002, intitulado *Construir Sociedades de Conhecimento: novos desafios para a educação terciária*, ratificou a possibilidade de mercantilização da educação superior, deslocando seu sentido para educação terciária<sup>21</sup>. Assim sendo, a educação passou a se interligar às tendências do mercado de trabalho e do mundo globalizado, frutificando o acirramento entre as universidades no contexto do produtivismo, inovação e eficiência na perspectiva de um literal “mercado” educacional.

Corroborando com esse apontamento, a Organização Mundial do Comercio (OMC), por meio de reuniões sucessivas em que cuja pauta era a educação – Seattle (1999), Sidney (2000), Gênova (2001) e Doha (2001) – propôs a inclusão da educação na lista de produtos comercializáveis à luz da legislação e da normatização da própria OMC (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003, p. C1). Nessa contextualização,

[...] as concepções de educação superior como um bem público e como um direito humano fundamental são colocadas em xeque. Em seu lugar, são propostas perspectivas comerciais de educação superior, as quais a consideram como um importante setor da economia global. Além disso, a partir da inclusão da educação superior no conjunto dos serviços a serem regulados segundo as regras gerais relativas ao comércio, num contexto marcado por processos de globalização, assiste-se a uma operação de reformulação conceitual e ideológica das políticas educativas nacionais; essas não podem ser compreendidas sem uma articulação com as forças supranacionais, representadas por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a OMC. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como uma mercadoria, passível de ser vendida e comprada no mercado, cada vez mais global, de comércio de serviços (BORGES, 2009, p. 90-91).

### 3.3 AS NOVAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA ENTRE RECONFIGURAÇÃO, CONTINUIDADES E RUPTURAS

A crise de reestruturação do Estado, remodelou inúmeras esferas da organização nacional e, nesse sentido, moldou a Educação Superior conforme as proposições e os ditames que norteiam a linguagem do capital. Casemiro (2018) considera esse movimento como um ciclo de domínio burguês instalado no Brasil. Enquanto isso, Silva Júnior e Sguissardi (2001)

---

<sup>21</sup> As universidades são parte do sistema de educação terciária, mas há um conjunto diverso e crescente de instituições terciárias públicas e privadas em cada país: institutos de capacitação técnica, faculdades, escolas de enfermagem, laboratório de investigação, centros de excelência, centros de educação a distância e outros, conformam uma rede de instituições sobre os quais se apoia a produção de alta capacidade para o desenvolvimento (Banco Mundial, 2003).

defendem que esse movimento de enraizamento do pensamento burguês, que fomentou a reconfiguração do Estado, não foi um evento exclusivo do Brasil, porém as crises que abatem a estrutura de Estado abrangendo também a educação foram fenômenos comuns aos demais países do terceiro mundo, de toda a América Latina, além de serem comuns aos centros com outras dimensões, como é caso de países do considerado primeiro mundo, especialmente os da Europa Ocidental, (SILVA JÚNIOR & SGUISSARDI, 2001, p. 25).

As reformas que ocorreram no Brasil no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 atingiram em cheio a vertente da educação superior. Não é segredo que a educação assumiu o núcleo de disputas e dominação no cenário desenhado pelos Organismos Internacionais. Esse recorte do debate, abre espaços para a análise de algumas situações específicas. Primeiro, é preciso considerar o histórico de remodelamento por qual passou a educação superior brasileira desde o seu princípio com o surgimento dos centros universitários. Já em um panorama contemporâneo, é imprescindível o destaque para as relações estabelecidas entre os organismos internacionais e os países periféricos, que cumpriam consignações em função de financiamentos concedidos. Por fim, é importante discorrer sobre a educação superior como um campo profícuo de investimentos, que, na lógica atual do capitalismo agressivo, perfaz-se como condição determinante para o progresso no campo econômico e científico.

Nessa linhagem, a educação superior se assumiu como elemento substancial para a acumulação privada, e por isso, está associada a diversas tendências que têm como finalidade delinear a universidade como uma entidade produtora de conhecimento de valor econômico. Tudo isso através de um consenso social estabelecido.

A nova fase de reestruturação do sistema capitalista implementou nas universidades novas modalidades, novos modos de produção, além da regulação dos conteúdos por intermédio dos currículos. Nesse tocante, o trabalho de influência realizado pelo Banco Mundial se destaca, uma vez que o BM estabelece ações que englobam as universidades e reforçam seu papel para a promoção do desenvolvimento social e econômico. Segundo o banco, as universidades têm grande influência no que se refere ao desenvolvimento econômico de um país. Ou seja, os organismos internacionais classificam a educação em geral como um elemento rentável, aproximando-a de atividades mercadológicas.

Desse modo, a universidade assume uma função de produção, adaptação e divulgação do conhecimento economicamente útil. Nesse sentido, o papel economicista da educação se torna ainda mais evidente quando são interpretados os documentos produzidos pelo Banco Mundial, a exemplo do documento *Esseñanza Superior*, divulgado ainda na década de 1990,

seguido pelas publicações dos anos 2000 e 2003, em que se integra a função educacional ao conceito de economia do conhecimento, em que a educação se subordina à nova economia, dinamizada pelo advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Acompanha-se o surgimento de uma nova tendência, chamada de sociedade do conhecimento.

Em uma outra perspectiva, mas de compreensão similar, Apple (2010) nos auxilia a compreender esse contexto estratégico em torno da educação, quando assevera que a educação está intimamente ligada à política e aos interesses hegemônicos. Sendo assim, o currículo, segundo ele, nunca será apenas um conjunto neutro de conhecimentos, ele é e sempre será parte de uma seleção feita por alguém ou por algum grupo hegemônico que pode legitimar ou não a ideia de conhecimento válido, rentável ou propício de ser propagado.

No contexto de reforma da pós-graduação brasileira na década de 1990, chama a atenção a característica produtivista atribuída às universidades federais. Nesse sentido, ganharam fôlego diversas ações norteadas pelo caráter de diversificação e diferenciação que introduziram mudanças expressivas nas atividades e nos serviços do ensino superior. Tudo isso apontava para a necessidade de reformar e racionalizar o sistema educacional superior.

Para Sguissardi (2000), esse fenômeno de diversificação e diferenciação se refletiu na diferenciação institucional e na diversificação das fontes de financiamento das instituições de ensino superior. Para o autor, essa estratégia foi só mais uma iniciativa para a integração das práticas reformistas, embora tais ações não tenham refletido de forma eficiente no contexto educacional. Na visão de Saviani (2010), ao contrário de avanço as reformas propostas nesse período frearam o processo de expansão das universidades públicas e suas respectivas políticas, ao passo que privilegiou o crescimento das universidades e\ou instituições privadas.

A reorganização da educação superior parece ter uma finalidade muito clara, onde preza o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica, o de transformar as universidades federais em organizações sociais regidas por um contrato de gestão [...]. No bojo desse processo parte-se da ideia de que essas instituições são ineficientes no uso dos recursos públicos, o que coaduna com a orientação do Banco Mundial que inclui reduzir gradativamente a aplicação de recursos públicos para o financiamento da educação superior (ALVAREZ & RADAELLI, 2016, p. 222).

As reformas nas políticas educacionais, com ênfase para a reconfiguração da educação superior incluindo a pós-graduação, foram parte de uma iniciativa firmada anos antes, ainda na década de 1980. Segundo Cunha (2003), as reformas em questão representam a continuidade do ideário do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) implementadas pelo Ministério da Educação e Reforma de Estado (MARE), este comandado pelo então Ministro Luís Carlos Bresser Pereira.

Desse modo, compreende-se que a educação superior e, em especial, a pós-graduação adquiriram uma face nova, condizente com os critérios do mercado, alimentando um projeto burguês e as projeções neoliberais. Nesse contexto, difundiram-se as parcerias público-privadas no âmbito da educação, uma vez que se abriram espaços para a construção de políticas e para o financiamento de setores não pertencentes exclusivamente ao estado<sup>22</sup>.

De acordo com Lima (2006), a década de 1990 foi determinante para a educação superior, visto que se imprimiu uma concepção de que as universidades não deveriam responder a todas as demandas da sociedade. Essa visão deu base ao projeto de privatização de cursos e instituições, bem como, fundamentou a diversificação do financiamento das IES. A concepção do governo da época era de que a universidade não exercia um alinhamento com o mercado de trabalho, assim como não era competitiva e eficiente. Daí a sua necessidade em ser reformada tanto do ponto de vista pedagógico, como do ponto de vista administrativo.

Lima (2006), trouxe à luz alguns argumentos sobre o processo de reconfiguração da educação superior nesse traçado, afirmando que a reformulação do ensino superior teve forte relação com as imposições do estado capitalista. A educação esteve inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado, o que reduziu os investimentos nesse setor.

No âmbito da educação brasileira, Sguissardi (2018) afirma que na transição dos anos de 1990 para os anos 2000 a visão produtivista e mercadológica sobre as Universidades se potencializou, mesmo com mudanças no perfil de governo da época. Todo esse movimento ocorreu em nome do alinhamento entre as universidades e as empresas, gerando uma relação de troca que favorecesse a inserção da ciência nas bases de produção ao tempo que fomentasse a lucratividade dos setores industriais.

Para o autor, o processo acompanhado no Brasil envolvendo a indústria e a universidade também se reproduziu em outros como Estados Unidos, França, Canadá, Irlanda, Reino Unido, Finlândia e Japão. Tais países caminharam para um paradigma em que o conhecimento ocupa lugar central na reprodução de novas relações econômicas e sociais. Passa a haver uma enorme

---

<sup>22</sup>De acordo com Alvarez e Radaelli (2016) a expressão “não exclusiva do Estado” ganhou destaque com a Reforma Gerencial do Estado o ano de 1995 elaborada o curso do Governo FHC, propondo uma reestruturação estratégica na forma de gerenciamento do Estado a fim de torná-lo mais eficiente. Ainda segundo os autores, Bresser Pereira procurou criar novas instituições legais e organizacionais que permitissem a uma burocracia profissional e moderna ter condições de gerir o Estado Brasileiro. Assim, os serviços oferecidos pelo Estado encontravam-se divididos em três esferas distintas: o primeiro grupo onde coexistiam um núcleo estratégico e as agências reguladoras; o segundo grupo, em que ficavam os serviços não exclusivos do Estado e, por fim, o terceiro grupo responsável pela produção de bens de consumo para o mercado, composto por empresas e organizações da iniciativa privada.

preocupação para incorporar o que há de melhor no contexto científico ao campo produtivo e, desse modo:

Uma das características marcantes é o lugar atribuído às empresas nessas estratégias. O setor privado tem um papel central. Todos os esforços estão orientados para aperfeiçoar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação no ambiente empresarial. Há um consenso de que é através da empresa que a economia irá movimentar-se e gerar bem-estar econômico. Nos países pesquisados as universidades são pressionadas a colaborar. Não se trata de discutir sua autonomia, mas sim a relevância de sua pauta de pesquisa. As universidades são obrigadas a se adaptar as mudanças para ajudar as empresas (SGUISSARD & SILVA JUNIOR, 2018, p. 49).

De acordo com Lima (2006), o governo Lula<sup>23</sup> foi responsável por dar continuidade a uma nova geração de reformas neoliberais. Destaca-se que as mudanças educacionais partiram de um princípio de mudanças econômicas, que buscavam oferecer maior eficiência e produtividade para o mercado, transformando a formação universitária em um celeiro de atendimento e de produção de saberes alinhados aos sentidos capitalistas. Isto é, a universidade se tornou uma organização produtivista e pragmática.

Para Alvarez e Radaelli (2016), o pacote de reformas das universidades após os anos 2000, representaram um relançamento das proposições privatistas que os organismos internacionais e o governo FHC consolidaram na década de 1990. No entanto, o discurso mais recente aparece “maquiado” pela proposta de expansão da educação superior, que ocorreu mais tarde por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais, o REUNI.

Na concepção de Braverman (1987), esse processo, que teve início nos princípios de desenvolvimento dos meios de produção do sistema capitalista, se justifica pelo latente interesse de emprego da ciência, tecnologia, técnicas avançadas e pensamento científico desenvolvidos na universidade. Diante dessa realidade, e ensino e as instituições passaram a agregar um novo valor, assumindo um papel de manutenção do modelo produtivo. Logo:

[...] o mais importante hoje não é uma formação técnica, e sim uma formação ampla, um conhecimento geral sobre o mundo, uma capacidade de aprender e inventar outras coisas. Mais importante que saber informações é aprender a aprender, saber pesquisar ou encontrar informações. Como se vê, o caminho atual do desenvolvimento no sentido das indústrias avançadas ou de ponta passa necessariamente por uma mudança e uma maior valorização do ensino (VESENTINI, 2000, p. 143).

---

<sup>23</sup> Expressão utilizada para fazer referência ao mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, que durou de 2003 a 2010.

## 4 A RECONFIGURAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E O ADVENTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

No contexto das reformas de ordem política, econômica e ideológica ocorridas no cenário mundial nas últimas décadas e seus reflexos nas ações de formação do trabalhador docente no Brasil, é possível reconhecer a articulação orgânica dos documentos e elementos normativos que impuseram à universidade brasileira um “novo” processo de regulação, o qual tornou-se fator estratégico ao processo de acumulação do capital. Dentre os quais se destacam o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Senso Estrito* em Nível de Mestrado”, a Lei N. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e a Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais.

Na interpretação de Santos (2018), estes documentos são constituintes do arcabouço jurídico que marcou o nascimento dos mestrados profissionais, sob a égide do mercado, em articulação ao setor produtivo, alinhados à revisão do modelo acadêmico/científico, com vistas ao fortalecimento da “universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, que aos poucos se configuraria a partir do ajuste neoliberal da economia”, (SGUISSARD, 2003, p.2). Nesse caso, a transição de modelo de universidade é marcada por ações em que “setores externos à instituição influenciam cada vez mais a definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades”, (SANTOS, 2018, p.32), reduzindo sua autonomia institucional.

É no contexto desses debates que estão inseridos os programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFMAT e PROFHISTÓRIA. Compreende-se que é necessário problematizar a respeito destes programas e sobre suas concepções de formação docente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, o nosso papel nesta seção é colocar os mestrados profissionais no centro de nossas discussões, debatendo sobre o seu processo de expansão. Com isso, devemos analisar desde o cenário de configuração e reconfiguração da educação superior, alcançando o contexto da pós-graduação na Amazônia amapaense.

### 4.1 A AGENDA DA PÓS-GRADUAÇÃO, OS MARCOS OFICIAIS E SEUS CONTEÚDOS

#### 4.1.1 Análises e concepções sobre “*sobre o que versa o parecer 977/1965 do Conselho Federal de Educação*”?

Na década de 1960 a pós-graduação no Brasil foi implantada a partir da necessidade de definição de um nível de ensino que pudesse desenvolver conhecimentos, técnicas e habilidades

dos sujeitos que já possuíam o nível de graduação. Nesse contexto, os níveis de formação ainda eram indefinidos sugerindo a organização com urgência dos cursos mais superiores. Além disso, no que tange à formação de professores, como relatam Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 61), eram elevados os números de profissionais que atuavam com uma formação inadequada, surgindo, dessa maneira, por novas etapas formativas.

Adiante disso, coexistia a disposição de inserir a pesquisa nas funções das instituições universitárias, semelhante a outros modelos de universidade fora do país. Esse fato traz à tona o quão tardia foi a implementação da pós-graduação no Brasil, bem como, reflete sobre o quanto é historicamente confusa a organização em torno desse segmento, sobretudo, quanto à oferta dos cursos de pós-graduação no campo educacional. É nesse sentido que destacamos o fragmento do Parecer n.º. 977/1965, documento que demarca a gênese da pós-graduação brasileira.

#### **Figura 01 – Implantação da Pós-Graduação no Brasil**

**Parecer n.º 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65.** – O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra **b** do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

Fonte: Parecer n. 977 de 1965 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

O trecho destacado revela uma certa preocupação com a criação da modalidade de ensino, no entanto, deixa claro o despreparo e a uma falta de identidade para a implementação dessa etapa formativa. Um grande exemplo dessas ausências pode ser observado no mesmo documento, quando é sugerido a adoção do modelo de pós-graduação a ser implantado. Conforme o Parecer, os cursos de pós-graduação deveriam estar adequados com a nova concepção de universidade oriunda dos países mais desenvolvidos do mundo.

Nesse viés, fica evidenciado que nosso sistema de ensino não foi pensado segundo suas particularidades e/ou singularidades, típicas de um país com graves problemas de ordem econômica, social e educativa. De modo incoerente, o sistema educacional brasileiro colocou em prática a “rotina da reprodução” e seguiu modelos padronizados de países desenvolvidos, o que ameaçou os seus resultados. O fragmento do Parecer 977/1965, em destaque a seguir, delineia os padrões a serem absorvidos pela pós-graduação no Brasil e confirma que o modelo brasileiro de pós-graduação é uma réplica.

## Figura 02 – Sobre a implementação da Pós-Graduação no Brasil

A pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o **college** como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõe hierarquicamente : o **undergraduate** e o **graduate**. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no **college** conduzindo ao B. A. e ao B. Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do **college** visando os graus de Mestre o Doutor. A grande **Cyclopedia of Education**, editada por Paul Monroe nos começos deste século definia **pós-graduado** como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o **college**; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Fonte: Parecer n. 977 de 1965 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

O trecho destacado mostra que o objetivo de criação da pós-graduação no país era a reprodução de sistemáticas formativas já instituídas em países desenvolvidos do mundo, como os Estados Unidos, por exemplo. O texto chama a atenção para os níveis que, a partir de então, passariam a compor o nosso modelo de formação na pós-graduação, quais sejam: os níveis de mestrado e doutorado. Todavia, reforçando as constatações sobre a desorganização e a fragilidade do sistema educacional, é importante destacar que a pós-graduação só se consolidou após a reforma universitária em 1968, ano em que, no auge da ditadura militar, o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior. Sobre esse episódio, Almeida-Filho (2012) faz um alerta realista e pertinente.

O Mestrado foi inventado no Brasil, em 1965. Concebido no famoso Parecer Sucupira, foi instituído mediante a Resolução 977/65 do CFE, pré-requisito normativo para a Reforma Universitária de 1968, conforme os termos previstos no Acordo MEC-USAID. Antes dessa data, não havia mestrados ou títulos equivalentes em nossas universidades. De repente, por decreto (nesse caso um parecer técnico aprovado num conselho deliberativo), passamos a dispor de um título universitário pós-profissional legalmente habilitador da docência universitária. O texto de Newton Sucupira é, num sentido irônico, radicalmente inovador; pois, além de definir o Mestrado como um grau de curso de formação do docente para o ensino superior, distinto do Doutorado como formação do pesquisador; criou o conceito de ‘pós-graduação *lato-senso*’ (sic). Curiosamente, uma das modalidades previstas no *lato-senso*, a Especialização, teria sim alguma correspondência com o título de *Master* no modelo consolidado em outros contextos de educação superior (ALMEIDA-FILHO, 2012, p.226).

As palavras acima nos remetem a um contexto de confusão e distorção sobre o que se tornou a implementação dos mestrados e doutorados. Tudo isso porque o conteúdo dos documentos oficiais reforça a incoerência do Parecer Sucupira e sua vulnerabilidade frente a organização dos cursos, fato que convergiu com os objetivos da reforma educativa de 1968.

A reforma se apoiou no modelo norte-americano, substituindo o padrão de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Criaram-se os níveis de

mestrado e doutorado com muita semelhança à estrutura americana. Regulamentou-se mais rigorosamente a especialização, sendo que o mestrado e o doutorado tinham muita liberdade no seu início de implantação, (BALBACHEVSK, 2005).

O Parecer apoiava a aprovação dos cursos de pós-graduação, considerando que os sujeitos não construíam todos os conhecimentos necessários para a apropriação profissional na formação inicial. Isto é, durante a graduação. Assim, o documento definia esse “treinamento completo” e abrangente deveria ocorrer após o curso da graduação, por meio de estudos superiores. Aos olhos de Newton Sucupira, (BRASIL, 1965):

[...] um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir a nossa universidade de **caráter verdadeiramente universitário**, para que deixe de ser **instituição apenas formadora de profissionais** e se transforme em **centro criador de ciência e cultura**. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo do professor universitário.

No excerto (Figura 3) a seguir podemos observar essa ideia de maneira bastante clara, afinal, nele o documento reafirma que “*é impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação*” (BRASIL, 1965). Nesse prisma, é confuso perceber que para dar evidência para a pós-graduação as normativas legitimam a desqualificação da pós-graduação.

### Figura 03 – Sobre a visão sobre a formação em nível de Graduação

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar

Fonte: Parecer n. 977 de 1965 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

A passagem em destaque nos chama a atenção para um fato preocupante, uma vez que o Parecer 977/1965 passa a considerar que, “*com o acúmulo de conhecimentos em cada ramo da ciência e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível de pós-graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão*”. Chama a atenção a sugestão do empobrecimento dos currículos da graduação em face dos objetivos da pós-graduação que, a partir de agora, passaria a carregar a tarefa de oferecer uma formação mais especializada com conhecimentos científicos e técnicas mais avançadas.

Nos é válido destacar que, mesmo replicado a sistemática norte-americana, que representa um modelo sólido e inovador, nossa pós-graduação caminha para os seus 57

(cinquenta e sete) anos sem o privilégio de ter sido colocada em pauta, repensada, e, especialmente, democratizada. Cury (2005) advoga [...] “que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país (*idem*, p. 10). Considerando essa afirmação, a oferta da pós-graduação a nível de mestrado permanece inalterada, seguindo a modelagem trazida no fragmento do referido Parecer (Figura 04).

**Figura 04** – Sobre a estrutura do programa de Pós-Graduação

Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigidos para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema, que aliás, já vem sendo adotado no curso de mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencionada para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para os seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a freqüência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Fonte: Parecer n. 977 de 1965 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

Além de deliberar que os cursos de mestrado seriam compostos por dois grupos de matérias mistas, ou seja, algumas conexas com a área de formação e outras escolhidas pelo cursista, o fragmento deixa expresso que o sentido da pós-graduação seria ir além da formação técnica e profissional, uma vez que os cursos de aperfeiçoamento da época tinham uma característica científica limitada. Para tanto, o Parecer determinava que a pós-graduação deveria possuir um sentido mais amplo, com forte característica científica e cultural.

**Figura 05** – Sobre o sentido formativo nos cursos de Pós-Graduação

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural.

Fonte: Parecer n. 977 de 1965 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

O trecho em destaque retrata uma postura contraditória do Conselho Federal de Educação. Isso porque, o documento afirma que o caráter da pós-graduação não teria nenhuma

aproximação com a formação técnica e, especialmente, profissional. Fato que se desconstrói anos depois, quando implementada a política de mestrados profissionais homologada pela Portaria n. 80 de 1998, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

#### 4.1.2 “Formação científica ou profissional? O que expressa a Portaria n. 80/1998 da CAPES?”

No final da década de 1990 a CAPES aprovou a oferta de cursos de mestrado profissional. Com uma visão distinta ao Parecer Sucupira, que interpretava que os cursos de mestrado e doutorado seriam fonte de elevação da cultura acadêmica, a Portaria 80/1998 versava sobre a necessidade de cursos que privilegiassem técnicas a nível de pós-graduação profissional.

Nesse contexto, é bastante relevante destacar que o caminho entre a homologação da pós-graduação e a implementação dos mestrados profissionais não foi uma reta, tampouco, curto. Ou seja, houve outros acontecimentos entre a década de 1960 e a década de 1990 que forjaram a criação dos cursos de mestrado profissional e legitimaram a sua oferta. Nesse caso, nos referimos à Portaria n.º. 47 de 17 de outubro de 1995 que, endossada pela CAPES, estabeleceu a flexibilização do modelo de pós-graduação *sensu* em nível de mestrado. A flexibilidade assumida ofereceu a base para a criação de novas modalidades de pós-graduação como é o caso dos mestrados profissionais. Diante disso, os setores acadêmicos começaram a enxergar com determinada insegurança essa oferta, haja vista que a proposta dos mestrados profissionais alimenta a possibilidade de uma formação instrumentalista. Essa insegurança se fundamenta no recorte da Portaria n.º 80/1998, que segue:

**Figura 06** – Sobre a base formativa dos mestrados profissionais (a)

a) 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;

Fonte: Portaria n. 80 de 1998 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

**Figura 07** – Sobre a base formativa dos mestrados profissionais (b)

c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional;

Fonte: Portaria n. 80 de 1998 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

Os fragmentos retratam o objetivo assumido pela pós-graduação: oferta de aperfeiçoamento profissional e refinamento de técnicas. Frente a isso, tomamos consciência de que a formação em nível de pós-graduação começa a se desvirtuar do caráter científico ora objetivado. Nesse terreno, a formação por meio dos mestrados profissionais começou a ganhar cada vez mais destaque, e o número de matrículas em diferentes programas só cresce em todo o Brasil. No entanto, nos surge uma nova preocupação com a implementação e expansão desses cursos, posto que a estrutura curricular assume um caráter de flexibilidade.

**Figura 08** – Sobre a matriz curricular dos mestrados profissionais

- a) 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 e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele.

Fonte: Portaria n. 80 de 1998 (BRASIL, 1965, grifos nossos).

Com a implementação dos mestrados profissionais a pós-graduação adquiriu passou a oferecer um novo caminho formativo configurado pela proposta profissional e flexível. Sobre isso, chama a atenção a concepção trazida no recorte da Figura 08, possibilitando que uma parcela do quadro docente dos mestrados profissionais seja composta de profissionais com “qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso” (BRASIL, 1998). Seria um reflexo do “notório saber” ainda hoje defendido como proposição para a formação técnica e profissional? São inquietações que marcam!

Ainda no que tange ao trecho da Portaria que consta na Figura 08, nos gera profunda preocupação a possibilidade de os trabalhos finais dos cursos de pós-graduação profissional

serem um “produto”<sup>24</sup> e não necessariamente uma pesquisa, como ocorre nas formações acadêmicas. Esse fragmento reforça algumas das hipóteses estabelecidas, as quais trazem à luz a concepção pedagógica da formação profissional e sua primazia pela preparação prática segundo as demandas do cotidiano laboral, bem como, o alinhamento com demandas mercadológicas levando a cabo que os produtos podem ser comercializados beneficiando a iniciativa privada.

Esses levantamentos são bastante preocupantes, e confirmam que, da perspectiva jurídica, normativa e educacional, a formação docente se encontra a serviço de interesses produtivos, haja vista que tem assumido a missão de ensinar técnicas em detrimento de desenvolver o conhecimento teórico e reflexivo acerca da realidade. Quanto a isso, Arce (2011) advoga que talvez estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases, o que poderíamos configurar como neotecnicismo.

#### 4.1.3 “Qual a agenda do PNPG (2011-2020) para a formação profissional na década da gênese do PROFMAT e PROFHISTÓRIA?”

A visão estabelecida pelo Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020), documento lançado na década de implantação do PROFMAT e do PROFHISTÓRIA, foi determinante para consolidar o ideário de profissionalização, produtivíssimo e crescimento econômico dentro das universidades na década. A agenda do plano para os anos 2011 a 2020 estava baseada em 05 (cinco) pilares: 1) conhecimentos e sociedade; 2) inovações curriculares e de formação; 3) consolidação do parque de pós-graduação; 4) definição de crescimento da pós-graduação; 5) inserção internacional.

O pilar “conhecimento e sociedade” introduziu a concepção de que as pesquisas científicas deveriam estar cada vez mais próximas da sociedade ao tempo que se assumia o objetivo de promover a diversificação formativa no contexto das inovações curriculares. Logo, o princípio seria forjar uma formação livre do domínio disciplinar. O terceiro pilar, com foco

---

<sup>24</sup> O destaque do termo produto fez-se em decorrência do texto presente no regimento do PROFMAT, o qual destaca que 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, softwares, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, **protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos** e kits, projetos de inovação tecnológica, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com temas específicos pertinentes ao currículo de Matemática da Educação Básica e impacto na prática didática em sala de aula (SBM, 2010, grifos nossos).

na consolidação dos parques de pós-graduação, se pautava na proposta de expandir para localidades estratégicas os cursos de pós-graduação, reforçando fatores como infraestrutura, pesquisadores produtivos e ambiente de pesquisa. Nesse contexto, o PNPG 2011-2020 visionava o crescimento estratégico das universidades e ensejava a internacionalização da pós-graduação brasileira por meio da integração e do manejo de conhecimentos e pesquisas entre países parceiros. No bojo desse documento, nos debruçamos sobre as proposições para a educação profissional a nível de pós-graduação no período de 2011 a 2020, considerando nossos interesses de pesquisa.

Analisar o Plano Nacional de Pós-graduação nos leva a perceber a tendência cada vez mais sólida de expansão da formação profissional. O documento denomina que a característica da formação profissional deve ser pautada na criatividade e inovação, atributos que, segundo o plano, os mestrados profissionais carregam com plenitude. A seguir, apresentamos um fragmento do Tópico 3 das proposições para a educação profissional a nível de pós-graduação no PNPG para o decênio 2011 a 2020.

**Figura 09** - Tópico 3 das proposições para a educação profissional a nível de pós-graduação no PNPG para o decênio 2011 a 2020

A instituição do mestrado profissional recuperando a proposta já contida no “Parecer Sucupira” encontra um sistema fortemente orientado para a formação de professores e pesquisadores. Oscilando entre valores, padrões e critérios estritamente acadêmicos e as exigências de formação no mundo do trabalho, o mestrado profissional é a forma mais visível de disputas ideológicas entre áreas do conhecimento e entre lideranças acadêmicas que defendem tradições versus inovações como se fossem excludentes, reforçando a inércia estrutural e a hipervalorização do eixo acadêmico. Nossas tradições burocráticas e ancestralidade cartorial em um sistema centralmente regulado como é o de educação brasileira em geral e o da pós-graduação em particular, leva-nos a perguntar primeiro quais são as regras antes de criar um desenho de curso, pois o sistema de avaliação que construímos, com mérito e pelo mérito, ostenta duas faces: estimula a qualidade e reprime a criatividade e a inovação, atributos fundamentais de processos artesanais, dos quais o mestrado profissional é um exemplo pleno de significado.

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) / Brasil (2011, p. 265, grifos nossos).

O destaque desse trecho é muito interessante, uma vez que o próprio PNPG (2011-2020) salienta uma divergência entre as lideranças acadêmicas e os segmentos apoiadores da formação profissional. O documento coloca em voga uma disputa ideológica entre as duas modalidades e denuncia que a formação profissional é estigmatizada como excludente no tempo em que a

formação acadêmica é hipervalorizada. Na sequência, o documento tece uma crítica ao nosso modelo formativo atual, dando a entender que nossos sistemas de pós-graduação é engessado e reprime a criatividade e a inovação que são qualidades dos mestrados profissionais.

Essa leitura é bastante expressiva para nossa análise, afinal, é uma afronta ao modelo acadêmico de formação. Isso significa que a relativização, a negligência e a precarização podem estar cada vez mais presentes no âmbito formação acadêmica ao passo que a formação profissional poderá viver o seu crescimento, o que já é uma realidade no contexto da pós-graduação atual. Todavia, a cada oportunidade de publicação oficial a CAPES determina a defesa irrestrita da formação profissional por meio dos cursos de mestrado, afirmando que:

O mestrado profissional teve uma trajetória difícil, com rejeição explícita de algumas áreas e dificuldades de ser reconhecido e valorizado. Talvez porque seja um corpo relativamente estranho no eixo acadêmico. O que se propõe a partir a partir da experiência do mestrado profissional é que este tenha a função de elo perdido que contribui para a **ressignificação da educação profissional** (BRASIL, 2011, p. 265).

A parte do Plano citada acima revela grande contrariedade e uma mudança no rumo que a pós-graduação passou a trilhar a partir da introdução e do resgate da formação profissionalizante. Se em 1965, Newton Sucupira alegava que a pós-graduação seria o fio condutor da inovação, por meio de estudos superiores que transcenderiam o estudo de práticas e técnicas, nos anos 1990 o ensino começa a trilhar um rumo contrário.

Nesse cenário, a CAPES é categórica em afirmar que os mestrados profissionais são opções curriculares e que podem ser um recurso estratégico para a mobilização da pós-graduação do século XXI, incorporando diferentes níveis de ensino e promovendo a inserção da tecnologia para o fomento da educação a distância, de maneira que, segundo a CAPES, “[...] não será necessário transportar todo o aparato de ensino para outras regiões, mas sim, ser extremamente rigoroso no controle dos experimentos e inovações nos cursos de formação de mestres e doutores, integrando soluções educacionais a soluções profissionais”, (BRASIL, 2010, p. 266).

O enfoque do PNPG para o decênio 2011-2020 era promover uma dinâmica de desenvolvimento por meio da valorização da formação profissional e tecnológica, como segue seu texto original.

**Figura 10** – Diretrizes para o PNPG 2011-2020

Neste sentido, deve-se ampliar o foco da educação tecnológica e formação profissional como uma estratégia integradora de múltiplas ações formativas em cursos de diferentes níveis, que vão do ensino básico à pós-graduação.

O PNPG deve, portanto, ter como premissa que a formação profissional, como política de Estado que é, deve ser articuladora entre as competências requeridas pelo mundo do trabalho e a academia e abrir espaço para a inovação, apoiando a construção e testagem de modelos de ensino híbridos, articuladores dos espaços acadêmicos e profissionais, dos diferentes níveis e instituições de ensino.

Nesta perspectiva, os cursos profissionais, o mestrado profissional e o futuro doutorado profissional serão ressignificados como componentes das políticas e estratégias de educação profissional e articulados em um eixo de formação. Simétrico, ao eixo acadêmico, como ilustra as figuras a seguir:

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) / Brasil (2011, p. 266, grifos nossos).

O Plano demarcou estratégias que nos confirmam que a expansão da pós-graduação é uma realidade e que tudo acontece sob a anuência da CAPES. No documento fica registrada a:

- 1) indução de programas de pós-graduação que se articulem com a formação profissional;
- 2) Apoio a difusão da modalidade de pós-graduação profissional;
- 3) garantia da qualidade nos cursos de natureza profissional;
- 4) criação de uma sistemática adequada para a formação profissional;
- 5) provisão de ações que estimulem a pesquisa sobre educação profissional;
- 6) valorização da educação profissional por meio da concessão de bolsas;
- 7) estímulo de recursos tecnológicos na formação profissional;
- 8) criação de dispositivos jurídicos que possam garantir a sustentabilidade da educação profissional, (BRASIL, 2011, p. 269).

Mediante a isso, constatamos as contundentes ações de fomento a essa modalidade de ensino, o que justifica seu crescimento e fortalecimento nos últimos anos. É muito importante mencionarmos esse fato, posto que a formação acadêmica não é referenciada com o mesmo prestígio. Enquanto há toda uma articulação à volta da consolidação dos mestrados profissionais, a formação acadêmica recebe críticas veladas que minam pouco a pouco a sua ampliação. Na ótica da CAPES, os mestrados acadêmicos no Brasil funcionam como uma versão de mini-doutorado e, segundo o próprio PNPG 2011-2020, seria preferível ou a oferta de doutorado após o curso de graduação ou a ampliação dos mestrados profissionais. Acerca

disso, apresentamos a concepção formativa para os cursos de mestrado profissional no período referido.

**Figura 11** – Competências para a formação profissional segundo o PNPG 2011-2020

- I.** Formação orientada por competências com entradas e saídas no sistema; flexíveis e articuladas;
- II.** Migração intra e interinstitucionais, podendo o estudante se mover entre as instituições, regiões e países, abrindo espaço para a cooperação nacional e internacional;
- III.** Apoio ao desenvolvimento local, regional e nacional; contribuindo para a formação de profissionais efetivamente qualificados;

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) / Brasil (2011, p. 267, grifos nossos).

A análise das entrelinhas do documento (excerto da Figura 11) nos alerta para algumas tendências que estão em plena disseminação na educação brasileira e mundial. I) “Formação orientada por competências [...]”. Seria a retomada do neotecnicismo ou a expressão da neo teoria do capital humano? II) “Migração intra e institucionais [...]”. Esse conceito converge com a ideia de mobilidade acadêmica, de movimento de saberes na sociedade do conhecimento. III) “Apoio ao desenvolvimento local, regional e nacional, contribuindo para a formação de profissionais efetivamente qualificados”. Esse item reforça todo o interesse e engajamento para a consolidação da formação profissional. Pensando nisso, se torna muito relevante analisarmos os dados de crescimento da formação profissional, considerando que o PNPG 2011-2020 concentrou muitos esforços para a ampliação dessa política no Brasil. A seguir, o Gráfico que especifica o crescimento dos mestrados profissionais durante a vigência do PNPG 2011-2020.

**Gráfico 01** – Crescimentos dos mestrados profissionais entre 2011-2020



Fonte: construído pela autora com base no Geocapes (2011-2020).

A ilustração (Gráfico 01) retrata a expansão no número de programas profissionais entre os anos de vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação que estamos estudando. Isto é, no ano de 2011, início de plano havia 338 programas de mestrado profissional, número que cresceu no ano seguinte, indo a 395 em 2012. Em 2013, estavam em funcionamento 482 programas, em 2014 havia 549, em 2015 eram 613, em 2016 eram 713, em 2017 chegaram a 753, em 2018 passaram a ser 763, em 2019 o número saltou para 802, fechando o ano de vigência, 2020, no número de 800 programas profissionais no Brasil. Essa linha de crescimento registra uma expansão de 136,68% de crescimento entre 2011-2020. No mesmo período, a formação acadêmica se expandiu 9,1%. Em 2011 havia 1.175 cursos, enquanto em 2020 são 1.282 ofertas de programas.

#### 4.2 IMPLEMENTAÇÃO E EXPANSÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

O nascedouro dos mestrados profissionais tem sua gênese na homologação do Parecer 977\1965, relatado por Newton Sucupira. Tal documento define a concepção do Ministério da Educação sobre a natureza dos cursos de pós-graduação, considerado que os referidos cursos são consequência do progresso em todos os setores e áreas do saber. O documento legitimou a ampliação dos programas de pós-graduação, abrindo espaços para a expansão dos cursos de mestrado e doutorado de caráter profissional.

De acordo com o parecer de Sucupira, a formação profissional não deveria carregar o objetivo prioritário de desenvolver pesquisas de “intervenção, estudos e avaliação, impactos e resolução de problemas”. Nesse contexto, cabe destacar que no momento havia uma crença de que a graduação não era capaz de oferecer os recursos necessários para a profissionalização dos sujeitos, demandando por uma formação complementar que suprisse a necessidade de formação profissional. O parecer considerava o seguinte:

Na verdade, em face do acúmulo de cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter ao nível da graduação o conhecimento básico de sua ciência e de sua profissão. Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais (CFE, 1965, p. 163-163).

Após trinta anos do processo de implementação da pós-graduação brasileira, teve início uma latente demanda voltada para a ampliação dos processos científicos, capaz de promover o engajamento dos pesquisadores com a sociedade como um todo. Mediante a essa questão foi homologada a Portaria de nº 47, de 1995, que legitimou a flexibilização dos programas de pós-graduação em nível de mestrado. Endossada pela CAPES, a portaria oficializou a criação de diferentes programas de pós-graduação, com ênfase nos programas profissionais. De acordo com a instituição, seriam considerados mestrados profissionais os cursos que apresentassem uma matriz curricular consistente vinculada a sua especificidade, corpo docente qualificado com produção científica reconhecida nacional e internacionalmente, carga horária do corpo docente de acordo com as necessidades do curso, bem como, a apresentação do trabalho de conclusão de curso, (CAPES, 1998, p. 2).

A Portaria de n. 80/1998 endossou a percepção da época do Ministério da Educação (MEC), que considerava a necessidade de estimular a formação de mestres e profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnicos-científicos em temas de interesse público. Dessa maneira, os mestrados profissionais partiram da busca pela construção de uma educação de qualidade, requerendo a implementação de políticas públicas voltadas ao aprimoramento da qualificação dos trabalhadores da educação.

Conforme Lück (2009), a educação é um processo dinâmico, complexo e evolutivo que deve acontecer de forma organizada e sistemática. Considerando essas características, surge a necessidade de formação de professores alinhados com a proposição de educação para o século XXI. Ou seja, quando tratamos das demandas do século XXI, tratamos de necessidades sociais e educacionais que transcendem a figura do professor, incluindo interesses hegemônicos. É nesse contexto que se inserem os mestrados profissionais.

Dentre diversas possibilidades os cursos de mestrado profissional se apresentam como uma perspectiva de qualificação, formação continuada ou a pós-graduação. Conforme a CAPES essa modalidade se apresenta como uma oportunidade para que os atores individuais e coletivos do processo educacional possam compartilhar e aprimorar as suas experiências, saberes, práticas pedagógicas e de gestão. Esses cursos surgiram com o propósito de qualificar profissionais, mesmo para aqueles que não atuam na docência ou atuam junto a atividade de pesquisa. Ou seja, são cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados para o aprimoramento no campo profissional. Daí advém o seu próprio nome, (RIBEIRO, 2005).

Conforme os marcos documentais que regulamentam os cursos de Mestrado Profissional, essa formação deve corresponder ao mesmo nível de qualidade dos cursos de pós-graduação acadêmica. Sendo assim, as instituições proponentes devem apresentar condições suficientes para fazer a gestão adequada dos cursos, favorecendo a capacitação profissional em alinhamento com as demandas sociais, organizacionais ou profissionais e, ainda, promover a integração entre a formação profissional com entidades demandantes a fim de melhorar a sua eficácia e eficiência, (BRASIL, 1995, 2017).

Com relação ao Mestrado Profissional em Educação, o qual tem se estabelecido em largos números desde sua aprovação e implementação na década de 1990 no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, é considerado como um curso de formação continuada que permite a incorporação da pesquisa não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação, (SILVA; SÁ, 2016). Essas impressões fomentam um extenso debate que se aporta em discutir e comparar as arquiteturas formativas – mestrados profissionais e acadêmicos – se estendendo também, sobre o projeto de expansão dessas duas modalidades no país. Diante disso, faz-se importante o levantamento acerca da disparidade que polariza os dados de crescimento entre os mestrados profissionais e acadêmicos no Brasil, indicadores registrados pelo Geocapes.

A disposição dos referidos dados confirma o acelerado crescimento no número de cursos de Mestrado Profissional em todo o território nacional desde a sua criação em comparação direta com a expansão nos números de curso de Mestrados Acadêmicos no mesmo período. Dessa maneira, a expansão no quantitativo de mestrados profissionais ocorreu em todas as regiões do país, se refletindo mesmo que minimamente naquelas regiões periféricas, que historicamente apresentam um cenário menos expressivo em se tratando de cursos de pós-graduação como a região Norte, por exemplo. Em 22 (vinte e dois) anos de vigência de Política

de Mestrado Profissional, o número de cursos profissionais cresceu expressivamente entre 1998 e 2020, conforme o quadro que segue.

**Tabela 01** – Comparativo de crescimento de Mestrados Profissionais e Mestrados Acadêmicos (1998 – 2020)

ANO	Mestrados Acadêmicos	Mestrados Profissionais
1998	464 programas	19 programas
2020	1.331 programas	871 programas

Fonte: Plataforma Sucupira <Acesso em: 06.out.2021>.

Na tabela seguinte é possível percebermos a realidade da região Norte, que sempre esteve à margem do processo de desenvolvimento acadêmico e de expansão da pós-graduação, uma vez que o crescimento dos mestrados, seja de ordem acadêmica ou profissional, ocorreu de forma lenta, nessa região, denotando um desprestígio com as políticas de educação superior nessa faixa do país. A tabela a seguir, expõe essa afirmativa.

**Tabela 02** – Comparativo de crescimento de Mestrados Profissionais e Mestrados Acadêmicos na Região Norte (1998 – 2020)

ANO	Mestrados Acadêmicos	Mestrados Profissionais
1998	13 programas	0 programas
2020	132 programas	60 programas

Fonte: Plataforma Sucupira <Acesso em: 06.out.2021>.

Os números apresentados pela região Norte no contexto de implementação da pós-graduação dão base para um fato relevante: dentro da própria região o crescimento da modalidade de mestrado ocorreu de forma relativamente lenta e fragmentada, visto que em 1998 apenas os estados do Pará e Amazonas possuíam programas de mestrado acadêmico, estando os demais estados do Norte fora desse contexto em suas IES.

Anos mais tarde, em 2001, a região entrou no cenário dos mestrados profissionais, todavia, novamente os estados do Pará e Amazonas protagonizaram esse evento, ao serem os primeiros estados a implementarem programas profissionais após a aprovação da portaria nº 80/1998. Atualmente, esse cenário se redesenhou e evoluiu, entretanto, a região Norte continua sendo o território com o menor número de programas/cursos de pós-graduação no país. Os dados a seguir sintetizam essa informação.

**Tabela 03** – Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos no Brasil com destaque para a região Norte (2021)

Região	Total de Programas de pós-graduação						
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Centro-Oeste	397	146	9	66	1	174	1
Nordeste	969	391	18	162	1	387	10
<b>Norte</b>	<b>287</b>	<b>132</b>	<b>5</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>91</b>	<b>5</b>
Sudeste	2001	375	37	382	1	1185	21
Sul	1001	287	11	155	0	534	14
<b>Total</b>	<b>4655</b>	<b>1331</b>	<b>80</b>	<b>819</b>	<b>3</b>	<b>2371</b>	<b>51</b>

Fonte: Plataforma Sucupira <Acesso em: 17.out.2021>.

Atualmente, o cenário dos mestrados profissionais na região Norte se desenha de maneira diferente e ligeiramente desenvolvida em comparação com a década passada. Nesse sentido, o estado do Amapá já se posiciona nesse cenário regional, tendo em vista que mesmo com números pequenos, o Estado já abriga programas de mestrado tanto no campo acadêmico, quanto no campo profissional. Essa afirmativa tem como base os dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira que distinguem o número de mestrados, de mestrados Profissionais e mestrados profissionais em Rede Nacional no Amapá, respectivamente.

**Tabela 04** – Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos na região Norte com destaque para a Universidade Federal do Amapá (2021)

Estado - UF	Total de Programas de pós-graduação						
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Acre - AC	15	10	0	1	0	4	0
Amazonas - AM	63	27	1	10	0	24	1
<b>Amapá - AP</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Pará - PA	140	50	4	32	0	52	2
Roraima - RR	17	12	0	1	0	3	1
Rondônia - RO	14	9	0	3	0	2	0
Tocantins - TO	28	16	0	6	0	5	1
<b>Total</b>	<b>287</b>	<b>132</b>	<b>5</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>91</b>	<b>5</b>

Fonte: Plataforma Sucupira <Acesso em: 17.out.2021>.

**Tabela 05** – Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos na Universidade Federal do Amapá (2021)

IES	Total de Programas de pós-graduação						
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	10	8	0	1	0	1	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Fonte: Plataforma Sucupira <Acesso em: 17.out.2021>.

#### 4.3 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM REDE NACIONAL E OS DADOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NO AMAPÁ

Os mestrados profissionais em Rede se configuram como uma modalidade formativa a nível de pós-graduação voltada para a formação e aprimoramento de professores que atuam na Educação Básica brasileira. Os cursos em rede, de acordo com a Capes, devem ser ofertados por Instituições de Ensino Superior devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) devendo ser recomendada pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior.

O projeto base para os mestrados profissionais em Rede antecede a homologação dos mestrados profissionais, uma vez que desde 1995, por meio da portaria de n. 47 a Capes já havia definido o Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em nível de Mestrado, atribuindo um caráter profissionalizante à formação. Mais tarde, em 1998, os mestrados profissionais foram legitimados.

No contexto dos mestrados profissionais em educação, pode-se considerar que estes possuem uma trajetória bastante curta e sua implantação vem sendo caracterizada por muita

controvérsia, impasses, resistências e desconfianças. O primeiro curso da área foi aprovado em 2009, mas só começou a funcionar no ano seguinte, em 2010, enquanto em outras áreas do conhecimento essa trajetória começou muito mais cedo.

A demora sobre a expansão dessa modalidade no campo da educação acende muitas dúvidas. Os argumentos usados pelos opositores à criação dos mestrados profissionais em educação era que eles ameaçavam o futuro da pós-graduação *stricto sensu*, que se destinava à formação do pesquisador. Nessa senda, Severino (2006, p. 11) considera a proposta dos mestrados profissionais pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como um grande “equivoco da política nacional de pós-graduação”, pois, em suas palavras, poderia trazer “pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino”.

Em suas reflexões o autor salienta que apesar dos cuidados da CAPES no estabelecimento de critérios para recomendação, acompanhamento e avaliação desses cursos, não haveria como “[...] evitar seu impacto negativo na característica básica da pós-graduação *stricto sensu*, qual seja a pesquisa”, (SEVERINO, 2006, p. 11). Um grande receio quando o assunto é a formação profissional era a possibilidade de comprometer o que se havia conquistado a arduamente nos últimos anos com a pós-graduação *stricto sensu*, isto é, a formação sistemática de pesquisadores, a geração de novos conhecimentos em atendimento às demandas da ciência e da cultura no Brasil.

Muitas discussões e embates ocorreram frente à possibilidade de criação dos mestrados profissionais na área da educação, com desconfianças similares àquelas expressas por Severino (2006). Ou seja, receio de perder o espaço da pesquisa e o nível de qualidade conquistado pela pós-graduação brasileira. Essa visão foi paulatinamente se transformando e, embora ainda haja alguns focos de resistência, as críticas se reduziram ao passo que os cursos de mestrado profissional ganham maior confiabilidade.

#### 4.3.1 Cenários relativos ao PROFMAT

O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) é um programa de mestrado semipresencial na área de Matemática que possui oferta nacional. Segundo a própria descrição, o PROFMAT é formado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, e existe no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Universidade Federal do Amapá passou a ser associada ao programa no ano de 2011.

O PROFMAT é coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e conta com o apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). O programa teve a sua aprovação induzida pela CAPES juntamente à comunidade científica da área de Matemática, representada e coordenada pela SBM. Nesse sentido o PROFMAT carrega o objetivo de atender a demanda de formação dos professores de matemática que estão em exercício na Educação Básica. O programa se volta a oferta prioritária de formação aos professores da rede pública de ensino, ou seja, profissionais que buscam o aprimoramento das suas funções profissionais, alcançando o domínio e o aprofundamento no contexto de conteúdo pertinente à docência na área da matemática. O programa é recomendado pela CAPES além de ser reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, atualmente o PROFMAT é validado pelo Ministério da Educação e possui nota 5 (cinco), que é a avaliação máxima para programas de mestrado.

De acordo com o seu regimento, o PROFMAT é ofertado por meio de seleções anuais regulamentadas por edital que transmite orientações e informações pertinentes à realização do chamado Exame Nacional de Acesso (ENA) ao programa. Ainda em sua apresentação<sup>25</sup> é exibido que o PROFMAT abraça o Plano Nacional de Educação (PNE n° 13.005 de 2014), que estabelece na meta de n. 16 o objetivo de formação em nível de pós-graduação cerca de 50% (cinquenta por cento) dos professores atuantes na educação básica brasileira até o último ano de vigência do Plano, isto é, até o ano de 2024. Além disso, o PROFMAT possui o objetivo de ofertar formação continuada aos professores em sua área de atuação, considerando suas necessidades, demandas e contextualizações. Além dessa proposição, o programa se alinha outras metas do documento como as que se referem a valorização do professor, plano e carreira docente.

O sentido de pesquisa no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional é diferente da cultura dos mestrados acadêmicos. Isso pois o PROFMAT possui um Exame Nacional de Qualificação (ENQ), que consiste em uma avaliação escrita contemplando abordagem das disciplinas iniciais do curso. No contexto do trabalho de conclusão, que caracteriza a saída do mestrando do curso, é proposta uma produção com temas específicos conexas ao currículo de matemática da educação básica com alinhamento a sala de aula.

---

<sup>25</sup> Ver em <https://profmatt-sbm.org.br/>. Acesso em 12.fev. 2022.

#### 4.3.2 Cenários relativos ao PROFHISTÓRIA

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), é um programa de pós-graduação profissional oferecido em rede nacional. Trata-se de um curso presencial de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, que conta com a participação de várias Instituições de Ensino Superior (IES) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dentre as instituições proponentes está a UNIFAP vinculada ao PROFHISTÓRIA desde ao ano de 2015 e com as atividades iniciadas no ano de 2016.

O PROFHISTÓRIA tem alcance nacional e segundo a sua apresentação<sup>26</sup> objetiva, a médio prazo, ser um instrumento importante de formação continuada dos professores da Educação Básica brasileira que atuam na disciplina escolar de História. Nesse sentido, a proposta do mestrado profissional em rede visa ampliar o número de docentes da Educação Básica a serem beneficiados, bem como possibilitar intercâmbios entre universidades interessadas em apoiar este tipo de formação continuada de professores.

O PROFHISTÓRIA começou a ser gestado no ano de 2007 por iniciativa de professores do colegiado de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mais tarde essa iniciativa ganhou outros adeptos, a exemplo de professores apoiadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), dentre outras. No ano de 2012 o projeto do PROFHISTÓRIA foi concluído, colocando a UFRJ e mais 12 (doze) universidades como apoiadoras do projeto, que foi aprovado pela CAPES mais tarde, no ano seguinte em 2013. No ano de 2014 foi realizado o primeiro processo seletivo do programa, que ganhou adesão em outras unidades da federação nos anos seguintes.

#### 4.3.3 A UNIFAP no contexto da Pós-Graduação

A UNIFAP é uma instituição relativamente jovem quando comparada ao contexto das demais instituições do país. A Fundação Universidade Federal do Amapá iniciou as suas atividades no ano de 1970, atuando como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado a Universidade Federal do Pará. Nesse contexto, a UNIFAP oferecia cerca de 500 (quinhentas) vagas para curso de magistério, que se configurava como uma formação curta voltada para formar professores. Foi nesse cenário que a UNIFAP iniciou a sua oferta de nível superior.

---

<sup>26</sup> Ver em: <https://www.historia.uff.br/profhistoria/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 17.fev.2022.

De acordo com seu histórico<sup>27</sup> foi na década de 1990 que se efetivou, de fato, a criação da instituição, aprovada pelo Decreto n. 98.977, de 02 de março de 1990, nos termos da lei n. 7.530 de 29 de agosto de 1986. Ainda segundo seu histórico de apresentação, no ano de 1991 foi nomeado um reitor *pro tempore* para a instituição, no mesmo ano em que a UNIFAP realizou o seu primeiro vestibular com oferta de vagas para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem.

Como já abordado, a pós-graduação na UNIFAP se estabeleceu tardiamente. Santos (2019) aborda que “os primeiros Programas de Pós-graduação no Estado surgiram [...] muito depois da consolidação desse nível de educação nos demais Estados da Federação e da região Norte”. Nesse sentido, foi no ano de 2006 que a instituição se abriu para os primeiros programas de Pós-Graduação, sendo, ainda, a única IES do estado a possuir oferta nesse âmbito.

No ano de 2006 a Universidade Federal do Amapá abriu oferta para o então Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (MINTEG), na categoria de mestrado, para o Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical (PPGBIO), nas categorias de mestrado e doutorado e para o Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAPP), com a categoria de mestrado.

Mais tarde, em 2010, foi homologado o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) e em 2011 foi efetivada a associação ao Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), seguido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGCF), aprovado no ano de 2013 na categoria de mestrado. No ano de 2015 a UNIFAP passou a compor a Rede do Programa de Doutorado em Inovação Farmacêutica (PPGIF), em colaboração com a Universidade Federal de Goiás (UFG), com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), bem como, se associou no mesmo ano ao Mestrado Profissional no Ensino de História (PROFHISTÓRIA). O

Após algum tempo novos programas passaram a compor a oferta da UNIFAP e, em 2017, três novos foram aprovados e instituídos, quais sejam: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) e o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF). Este último é um mestrado profissional exclusivo, vinculado a UNIFAP.

Passado mais um período, no ano de 2019, mais três novos Programas de mestrado foram implementados: o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), o Programa de Pós-

---

<sup>27</sup> Ver em: <https://www2.unifap.br/reitoria/historico-da-unifap/#:~:text=A%20Fundac%C3%A7%C3%A3o%20Universidade%20Federal%20do,implantando%2C%20assim%2C%20o%20ensino%20superior>. Acesso em 17.fev.2022.

Graduação em Geografia (PPGEO) e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET), seguidos pela adesão em Rede do Programa de Pós-graduação em Biodiversidade e Biotecnologia (BIONORTE) em 2021. Considerando que o interesse desse trabalho se pauta em contextualizar os cursos de mestrado profissional, a tabela que segue reflete a proposição de programas de Pós-Graduação oferecidos pela Universidade Federal do Amapá.

**Tabela 06** – Cursos de pós-graduação em nível de mestrado avaliados e reconhecidos da Universidade Federal do Amapá

Nome do Programa	Código do Programa	DO	MP	DP
<b>BIODIVERSIDADE TROPICAL</b>	14001012003P9	4	-	-
<b>CIÊNCIAS AMBIENTAIS</b>	14001012158P2	-	-	-
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	14001012004P5	-	-	-
<b>CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS</b>	14001012005P1	-	-	-
<b>DESENVOLVIMENTO REGIONAL</b>	14001012001P6	-	-	-
<b>EDUCAÇÃO</b>	14001012157P6	-	-	-
<b>ESTUDOS DE FRONTEIRA</b>	14001012156P0	-	3	-
<b>GEOGRAFIA</b>	14001012161P3	-	-	-
<b>HISTÓRIA</b>	14001012159P9	-	-	-
<b>LETRAS</b>	14001012160P7	-	-	-

Fonte: Plataforma Sucupira (2021).

Considerando que há mais de 10 (dez) anos a UNIFAP oferta de vagas nos cursos de mestrado profissional, com destaque ao PROFMAT e ao PROFHISTÓRIA, se faz importante compreender o nível de abrangência dos mestrados em Rede na Região Norte dando destaque aos dados que referenciam o Amapá. Nesse sentido, a tabela a seguir demonstra a quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas a programas de mestrado profissional em Rede Nacional, dando destaque aos programas profissionais presentes na Universidade Federal do Amapá e analisando o contexto apresentado.

**Tabela 07** – Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFMAT e PROFHISTÓRIA) com destaque para a UNIFAP

Programa	Particularidades sobre IES vinculadas		
	Brasil	IES credenciada no AP	Cidade da IES
PROFMAT	76	UNIFAP	Macapá
PROFHISTÓRIA	38	UNIFAP	Macapá

Fonte: Plataforma Sucupira <Acesso em: 17.out.2021>.

No que se refere a análise sobre o quantitativo de mestrados profissionais por estados da região Norte e especificamente no Amapá, uma ressalva deve ser realizada. De acordo com a plataforma sucupira, o Amapá, na Universidade Federal do Amapá, atua com 01 (um) mestrado profissional, que é um programa próprio da IES. Mas, além desse programa próprio, a universidade está associada a dois outros mestrados profissionais, que é o Mestrado Profissional em Matemática e o Mestrado Profissional em História, ambos em Rede Nacional, os quais são nosso objeto nesse estudo.

Como já mencionado, Santos (2019) argumenta que a implementação da pós-graduação no Amapá ocorreu de forma hipertardia, ou seja, enquanto em muitos estados e regiões a pós-graduação, seja profissional ou acadêmica, se expandia, no Amapá esse circuito permanecia incipiente. O estudo em questão revelou que somente em 2006, tendo passado uma década de desmembramento entre a UNIFAP e a Universidade Federal do Pará (UFPA), se consolidaram os primeiros programas de pós-graduação no estado.

Como consequência do desenvolvimento tardio da pós-graduação no Amapá, o cenário da formação de professores da Educação Básica, com ênfase na realização de cursos de mestrado, se ampliou com significativa lentidão. Essa constatação é reforçada no estudo realizado por Pojo, Andrade e Seoane (2018), que, com base nos dados do observatório do PNE, apontou que até o ano de 2010 somente 0,6% dos docentes da rede básica haviam cursado o mestrado. Esse percentual teve um leve acréscimo até o ano de 2016, quando 1,2% dos professores da educação básica tinham cursado o mestrado, de acordo com o mesmo estudo. Os números relativos ao estado do Amapá estão compatíveis com a expectativa brasileira, cujos dados gerais sobre a formação docente no cenário nacional estão disponíveis na tabela apresentada a seguir.

**Tabela 08** – Professores da Educação Básica por nível de escolaridade e Etapa de Ensino – Brasil – 2019 (Em %)

SEGMENTOS DE ENSINO	NÍVEL SUPERIOR			ENSINO NORMAL/MAGISTÉRIO	ENSINO MÉDIO	ENS. FUNDA.
	TOTAL	PÓS-GRADUAÇÃO	SEM PÓS-GRADUAÇÃO			
Ed. Inf.	76,3	34,8	41,5	15,3	8,0	0,5
Ens. Fund.	87,6	42,6	44,9	7,7	4,5	0,2
Ens. Médio	96,9	48,1	48,8	0,8	2,2	0,0

Fonte: Quadro elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC / Inep / DEED – Micro dados do Censo Escolar.

Ainda sobre o contexto regional amapaense é importante mencionar que em conformidade com a meta n. 16, que se refere à melhoria da qualidade da educação superior e ao aumento nos números da pós-graduação, estabelecida no Plano Estadual de Educação do Amapá - PEE<sup>28</sup>, válido dentre os anos de 2015 a 2025, é pretendido elevar para 80% o quantitativo de mestres e doutores na localidade, formando, pelo menos, 40% em nível de doutorado, especificamente. Todavia, as informações disponibilizadas pelo observatório do PNE, contrapõem essa perspectiva, revelando que, até o ano de 2020, tão-somente 39,5% dos professores amapaenses possuíam pós-graduação, seja em nível de mestrado ou doutorado.

No sentido de compreender o aspecto da escolaridade dos professores, os dados a seguir, sistematizam o percentual da escolaridade dos professores por unidade da federação e auxiliam na compreensão das etapas e desdobramentos do cumprimento das metas 15 e 16 dos atuais Planos Nacional e Estadual de Educação.

**Tabela 09 – Professores da Educação Básica por nível de escolaridade (2019)**

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NÍVEL SUPERIOR			ENSINO NORMAL/MAGISTÉRIO	ENSINO MÉDIO	ENS. FUNDA.
	TOTAL	PÓS-GRADUAÇÃO	SEM PÓS-GRADUAÇÃO			
Brasil	85,3	41,0	44,3	8,9	5,5	0,3
Norte	83,5	31,1	52,4	8,3	7,8	0,4
Rondônia	94,3	57,3	37,0	3,9	1,6	0,2
Acre	77,2	20,5	48,6	4,6	16,0	2,2
Amazonas	81,1	27,8	56,2	9,4	6,3	0,2
Roraima	75,8	36,0	39,8	11,2	11,8	1,2
Pará	84,1	27,8	56,2	9,4	6,3	0,2
<b>Amapá</b>	<b>84,6</b>	<b>22,4</b>	<b>51,2</b>	<b>12,8</b>	<b>1,5</b>	<b>0,1</b>

<sup>28</sup> Plano Estadual de Educação do Amapá – PEE. Ver em: <https://mpap.mp.br/?view=article&id=6686:lei-ap-1907-2015-anexo&catid=16>. Acesso em: 31 de jul./2020.

Tocantins	84,7	20,7	54,4	8,9	6,1	0,2
<b>Nordeste</b>	<b>76,5</b>	<b>37,5</b>	<b>39,0</b>	<b>15,3</b>	<b>7,8</b>	<b>0,4</b>
Maranhão	64,0	30,2	33,8	29,4	6,3	0,3
Piauí	80,6	29,9	40,7	12,8	6,2	0,2
Ceará	84,9	36,8	48,1	6,7	8,2	0,2
R. G. do Norte	86,3	41,6	44,7	5,9	7,6	0,3
Paraíba	80,2	29,7	47,9	8,2	2,9	0,2
Pernambuco	75,8	36,7	39,1	17,9	5,8	0,5
Alagoas	72,5	35,4	37,1	15,2	11,9	0,4
Sergipe	87,6	29,7	47,9	8,2	2,9	0,2
Bahia	75,0	41,4	22,6	14,8	9,6	0,6
<b>Sudeste</b>	<b>88,9</b>	<b>37,5</b>	<b>51,8</b>	<b>6,8</b>	<b>4,2</b>	<b>0,2</b>
Minas Gerais	89,8	39,4	50,4	7,2	2,8	0,2
Espírito Santo	97,0	80,8	16,5	1,2	1,4	0,0
Rio de Janeiro	72,9	27,1	45,8	23,2	3,7	0,3
São Paulo	93,1	35,5	57,6	1,4	5,4	0,1
<b>Sul</b>	<b>89,4</b>	<b>61,3</b>	<b>28,1</b>	<b>6,7</b>	<b>3,7</b>	<b>0,2</b>
Paraná	92,0	74,4	17,6	5,9	2,0	0,1
Santa Catarina	89,8	57,5	32,3	3,5	6,4	0,3
R. G. do Sul	86,1	48,7	37,4	9,8	2,8	0,2
Centro-Oeste	89,8	45,8	46,6	2,1	5,2	0,2
Mato G. do Sul	94,9	47,9	47,0	2,0	3,0	0,1
Mato Grosso	91,6	47,9	43,0	1,1	6,9	0,3
Goiás	90,0	44,7	45,2	2,0	6,8	0,2
DF	96,0	43,2	52,9	1,9	1,9	0,2

**Fonte:** Quadro elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC / Inep / DEED – Micro dados do Censo Escolar (2019).

Contextualizando o cenário amapaense e, sobretudo, focalizando os dados específicos que se referem aos cursos de pós-graduação oferecidos pela UNIFAP, torna-se evidente que a demanda de pós-graduação contempla a produção de pesquisas e a formação especializada em duas áreas, que sejam: saúde e educação em algumas licenciaturas, apenas. Nesse viés, fica perceptível uma carência de cursos que privilegiem a continuidade e a produção de novas

pesquisas, bem como, a formação continuada dos profissionais de outras frentes existentes em nível de graduação na própria Universidade Federal do Amapá.

Dessa maneira, a universidade não oferta pós-graduação no campo da Tecnologia, das Engenharias ou nas grandes áreas do Direito, Política e Economia, embora ofereça cursos de graduação como: Engenharia Civil e Elétrica; Relações Internacionais; Administração; Ciência da Computação; Artes Visuais; Teatro, dentre outros cursos. Essas inferências constataam certa demora no crescimento da UNIFAP no que é relativo ao oferecimento de cursos de pós-graduação em outras áreas para além das existentes, como é o caso mestrados profissionais e\ou acadêmicos ativos em: História, Letras, Geografia, Matemática, Educação.

Dessa maneira, com referência nos dados do Departamento de Pós-graduação (DPG/UNIFAP)<sup>29</sup>, após 15 (quinze) anos de autonomia completados em 2011, a UNIFAP se associou ao primeiro mestrado profissional voltado para a formação de professores na instituição, o PROFMAT, seguido pelo PROFHISTÓRIA, aprovado em 2015 e com início das atividades previstas para o ano seguinte, em 2016.

Fazendo frente às assimetrias que configuram o desenvolvimento nas diferentes regiões do Brasil, o que provoca um crescimento desigual de estados e regiões em aspectos econômicos e educacionais por exemplo, o Amapá tem expandido vagarosamente o rol de cursos de pós-graduação. Atualmente a Universidade oferece 10 (dez) cursos de pós-graduação, dentre eles, a Programa de Pós-Graduação em Estudo de Fronteira, que é um mestrado profissional próprio da IES. Nesse sentido, é de grande importância compreender o contexto da formação docente no estado pela ótica dos programas profissionais em Rede.

---

<sup>29</sup> Ver em: <https://www2.unifap.br/dpg/tag/profmat/>. Acesso em: 04 de jan./2020.

## **5 PROFMAT E PROFHISTÓRIA E SUAS ARQUITETURAS FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

O processo de expansão da pós-graduação, bem como, o expressivo crescimento dos cursos de mestrado profissional no país evidencia uma série de fatores econômicos e ideológicos. Nesse sentido, passamos a problematizar o processo de reconfiguração da educação superior e da pós-graduação nos apoiando no estudo de seus marcos regulatórios, focando em alcançar o nosso objetivo maior: definir os pressupostos formativos dos cursos do PROFMAT e do PROFHISTÓRIA na UNIFAP.

Na acepção de Shiroma, Campos e Garcia (2005), é necessário analisar os textos, os documentos, as fontes, os escritos, ler as evidências para compreender uma política. Seguindo esse pressuposto, nos colocamos na função de fazedores de análises e, assim, norteados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), realizaremos uma leitura analítica sobre os marcos oficiais e fontes documentais na busca por atender o objetivo da pesquisa.

Sendo assim, optamos por organizar nossas análises e discutir os resultados ao longo das subseções. A primeira subseção contextualiza a concepção formativa dos mestrados profissionais e, por isso, enfatiza a concepção do Parecer n. 977/1965 que legitima a oferta de pós-graduação no país, passando pela análise e discussão da Portaria n.º. 80/1998 que homologa a oferta da pós-graduação profissional e, por fim, faz um passeio pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (2011) e nos Planos de Desenvolvimento Institucional da UNIFAP considerando os objetivos para a agenda da pós-graduação no país e no Amapá.

A segunda subseção apresenta resultados e discute a concepção formativa do PROFMAT na Universidade Federal do Amapá. Para isso, nos sustentamos no regimento, normas avaliativas, no relatório do banco de dissertações do PROFMAT na UNIFAP e na matriz curricular/plano de curso do programa para compreender sua perspectiva de formação, especialmente, no Estado do Amapá.

A terceira subseção, traz os resultados e discussões voltadas ao PROFHISTÓRIA. Para tanto, se baseia no regimento nacional e regional do programa, no edital de adesão do PROFHISTÓRIA na UNIFAP, no manual de produção de trabalhos científicos do programa, no relatório do banco de dissertações do programa na UNIFAP e, por fim, na matriz curricular/plano de curso do programa com o objetivo de compreensão de sua dimensão formativa. Na sequência, a quarta subseção estabelece um paralelo entre os dois programas confrontando suas similaridades e diferenças.

## 5.1 A CONCEPÇÃO FORMATIVA DO PROFMAT NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Conforme os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos anos 2010-2014 e 2015-2019, anos que correspondem ao período de implementação do PROFMAT e do PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Amapá, fica estabelecido que a UNIFAP pensa seu projeto educacional de maneira articulada, integrando as suas políticas na área da pesquisa, da pós-graduação e na extensão. Nesse sentido, segundo o documento,

[...] as modalidades de ensino, tanto presencial quanto a distância da Universidade, devem ser voltadas para a busca, produção e socialização de conhecimentos, que serão utilizados como recurso de educação destinado à formação não apenas técnico-científica, mas à formação cultural e ética para o desenvolvimento sustentável da região amazônica (UNIFAP, 2014, p. 49).

No que se refere a oferta da pós-graduação, o Plano de Desenvolvimento Institucional reconhece que a atuação da UNIFAP ainda não contempla todas as áreas do saber e enfatiza que essas ofertas são mais expressivas nas áreas da saúde e ambiental. No que se refere à formação profissional, por meio dos mestrados profissionais, o Plano Institucional ratifica a sua intenção de aprimorar a competência técnico científica dos graduados que atuam na educação básica, visando o fortalecimento das demandas científicas, profissionais e culturais. Mediante a isso é muitíssimo importante compreendermos a concepção formativa dessa modalidade e seus programas vigente no estado do Amapá. Neste caso, estudamos a proposta formativa do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional por meio de seu Regimento, de sua Norma Avaliativa, de suas Produções Acadêmicas e sua Matriz Curricular.

### 5.1.1 “Qual conteúdo orienta o regimento interno do PROFMAT?”

O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional é avaliado pela CAPES e regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como é induzido pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). O PROFMAT se destina para formar profissionais que estão em exercício na educação básica e possui como objetivo a oferta de qualificação da prática docente do professor de Matemática. Nesse contexto, todos os documentos que normatizam o funcionamento do programa, sejam

em âmbito nacional ou regional, reforçam a concepção de qualificação da prática docente como é possível acompanhar no fragmento de seu Regimento a seguir.

**Figura 12** – Fragmento do Capítulo I: da Natureza e Objetivos do PROFMAT

Art. 2 O PROFMAT tem como objetivo 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**.

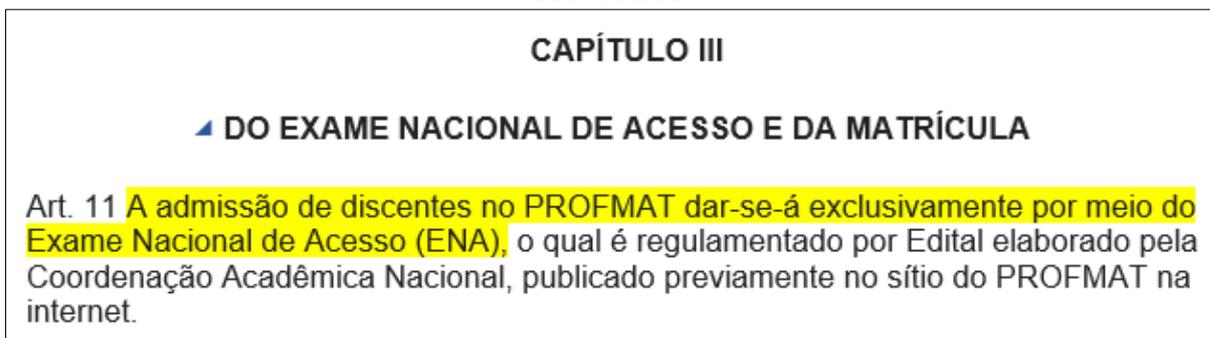
Fonte: Sociedade Brasileira de Matemática (SMB) / Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Disponível em: <https://profmatsbm.org.br/regimento> (grifos nossos).

O trecho trazido pelo fragmento em questão nos dá a possibilidade de interpretar a formação docente por meio do PROFMAT como um processo excludente, considerando que o regimento reforça o foco do programa: “formação matemática aprofundada e relevante ao exercício da docência na educação básica”. Essa hipótese ganha ainda mais força quando analisados os critérios de realização do Exame Nacional de Acesso ao PROFMAT, que admite somente os profissionais que estejam em exercício docente no ensino básico.

Outra ideia que chama bastante atenção no mesmo fragmento é o fato do PROFMAT proporcionar uma “formação matemática aprofundada”. Essa passagem faz emergir uma preocupação relevante, uma vez que fica subentendido que o programa vai se desenvolver por meio de aplicações e estudos específicos do campo matemático, não sobrando possibilidades para outros aspectos de pesquisa, de reflexão e de formação humana do professor. Ou seja, fica estabelecido que a formação se aplica somente para o melhoramento de conceitos e práticas que, de repente, aquele professor não desenvolveu no curso da graduação.

A leitura sobre o regimento do PROFMAT possibilita muitas impressões, dentre elas o caráter mais genérico sobre o qual o professor de matemática é visto e avaliado. Isso porque a admissão dos professores ao programa é realizada por meio do Exame Nacional de Acesso, e por meio dele são ocultadas quaisquer subjetividades dos candidatos. Ou seja, não são considerados fatores como interesses, lacunas formativas, dificuldades específicas, realidades profissionais e os objetivos docentes. Dessa forma, o exame de admissão avalia e seleciona de modo único todos os professores de todas as unidades da federação sem considerar suas realidades e contextos individuais.

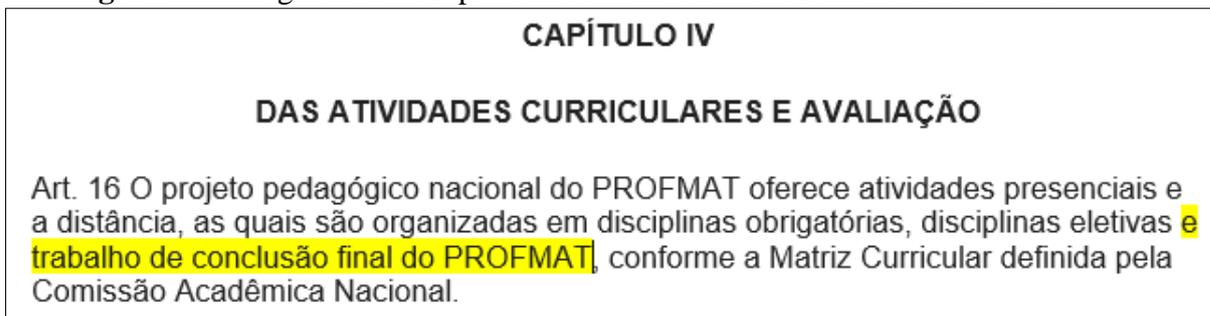
**Figura 13** – Fragmento do Capítulo III: da Exame Nacional de Acesso e Matrícula do PROFMAT



Fonte: Sociedade Brasileira de Matemática (SMB) / Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Disponível em: <https://profmatsbm.org.br/regimento> (grifos nossos).

Como expresso no Capítulo III do Regimento Nacional do PROFMAT, divulgado pela Sociedade Brasileira de Matemática em *site* oficial, o acesso ao programa ocorre exclusivamente pelo ENA, em que são propostas 30 (trinta) questões objetivas com múltiplas abordagens de conteúdos matemáticos. Dessa maneira, a cada ano são selecionados 15 (quinze) professores em atividade. As vagas se destinam a professores da rede pública, bem como são disponibilizadas em demanda social, isto é, para profissionais inseridos na educação básica, mas que não necessariamente são ou estão vinculados a rede pública de ensino. Esse critério de admissão é uma das características que diferencia o PROFMAT dos demais programas de mestrado acadêmicos e mesmo profissionais. Outra característica diferencial do curso é a estrutura avaliativa, especialmente, no que se refere a qualificação e ao trabalho final do curso. A seguir, o recorte do Capítulo IV do Regimento esclarece essa configuração.

**Figura 14** – Fragmento do Capítulo IV: das Atividades Curriculares do PROFMAT



Fonte: Sociedade Brasileira de Matemática (SMB) / Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Disponível em: <https://profmatsbm.org.br/regimento> (grifos nossos).

O Capítulo IV do Regimento do PROFMAT trata exclusivamente das atividades curriculares. Na leitura dessa seção é possível percebermos que as vivências e as produções acadêmicas no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional são bastante específicas. Ocorre que a etapa de qualificação, tão comum nos demais programas de pós-graduação, acontece por meio de uma prova no PROFMAT. Esse exame é o Exame Nacional de Qualificação (ENQ) que consiste em uma única avaliação escrita. Mais uma vez fica constatada a face generalista do programa, que atribui um instrumento único nacional para profissionais de diferentes localidades e diferentes realidades, tanto no que tange à formação quanto no que tange à atuação profissional. Na sequência, a Figura 12 traz o trecho do documento ao qual nos referimos.

**Figura 15** – Fragmento do Capítulo VI: do trabalho de conclusão do PROFMAT

Art. 19 O Exame Nacional de Qualificação (ENQ) consiste numa única avaliação escrita, ofertada duas vezes por ano, versando sobre questões discursivas envolvendo os conteúdos das disciplinas básicas e elaborada pela Comissão Nacional de Avaliação dos Discentes.

Fonte: Sociedade Brasileira de Matemática (SMB) / Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Disponível em: <https://profmatt-sbm.org.br/regimento> (grifos nossos).

Outra particularidade que caracteriza o PROFMAT e o que o diferencia dos demais programas de pós-graduação na etapa de conclusão do mestrado. Isso acontece porque no PROFMAT não há a exigência pela produção de uma pesquisa. No programa é exigido a apresentação de um trabalho de conclusão que pode assumir diferentes formatos. Assim sendo, o trabalho final nesse programa, vai desde a escrita de uma dissertação à produção de projetos técnicos e o desenvolvimento de patentes. Nesse sentido, uma questão gera incômodo, aliás, o programa se volta para a formação de professores da educação básica, mas a partir dele não são desenvolvidos estudos e estratégias para a melhoria do próprio nível de ensino. Diferente disso, são abertas possibilidades de produção de diferentes conteúdos que, inclusive, poderão vir a beneficiar a iniciativa privada.

### 5.1.2 “Qual a concepção avaliativa do PROFMAT?”

#### **Avaliação de Instituição Associada**

O manual de Normas de Avaliação do PROFMAT, nos seus Artigos 5, 10 e 13, classificam que não apenas os estudantes são avaliados no programa de formação, mas a instituição proponente, chamada de instituição associada, também passa pela avaliação que

garante a manutenção da sua associação. Isso significa que existe um acompanhamento na execução das atividades e um rigor em avaliá-las, como pode ser lido a seguir.

**Art. 5º** A adesão de novas IES será realizada mediante chamadas específicas elaboradas pela Comissão Acadêmica Nacional, mediante consulta prévia à Capes, e disponibilizadas na página do Programa.

**Art. 10** Cabe ao coordenador de cada Instituição Associada, juntamente com a Comissão Acadêmica Institucional, **a garantia da boa execução e acompanhamento das atividades do Programa** na sua instituição e a articulação com a Coordenação Acadêmica Nacional, em especial no tocante aos seguintes aspectos:

**Art. 13** No caso de descumprimento do estabelecido no Art. 10 por uma Instituição Associada que oferta o PROFMAT em um determinado campus, esta instituição será notificada oficialmente por escrito sobre este descumprimento e terá prazo de 30 (trinta) dias, a partir da data do recebimento da notificação, para apresentar as justificativas e as providências cabíveis para sanar as inadequações do programa na Instituição Associada (SBM, 2011).

### 5.1.3 “O que as produções acadêmicas do PROFMAT revelam sobre a atividade científica do programa na UNIFAP?”

O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional compõe o quadro de ofertas da Universidade Federal do Amapá desde 2011. Há mais de uma década esse programa tem feito parte da vida acadêmica de professores amapaenses, e por meio da análise das produções acadêmicas é possível extrair os impactos do programa para a formação profissional desses sujeitos, assim como é possível verificarmos as dificuldades, ausências e abordagens que cercam o percurso formativa.

O quadro a seguir, foi construído com base no levantamento da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amapá, com ênfase nos estudos produzidos por meio do PROFMAT. Entre os anos de 2014 e 2021 foram registrados 35 (trinta e cinco) trabalhos de conclusão no banco de dados da UNIFAP. Essas produções expressam muitas questões sobre o processo formativo do professor de Matemática através do PROFMAT no Estado do Amapá.

**Quadro 03 - Dissertações/Produções Acadêmicas do PROFMAT na UNIFAP**

Dissertações publicadas no ano de 2014		
TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (A) E ORIENTADOR (A)	CONTEXTO DO TEMA / OBJETO
1	<p><b>Autor:</b> Fredson Luis Torres Alves  <b>Orientador:</b> Guzman Eulálio Isla Chamilco</p>	<p>O método axiomático e o uso do conceito supremo para caracterizar [ensinar] os números reais.</p>

2	Matemática Financeira para Ensino Médio e Concursos Públicos	<b>Autor:</b> Toni de Souza Ribeiro <b>Orientador:</b> Erasmo Senger	Aplicação dos conhecimentos de matemática financeira na resolução de questões de concurso públicos.
<b>Dissertações publicadas no ano de 2015</b>			
1	O uso dos métodos babilônicos, egípcios, chinês e russo no ensino da multiplicação de números naturais na escola privada.	<b>Autor:</b> Gláucio Braz Nunes Brasil <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	A utilização da história da matemática no ensino do processo multiplicativo.
<b>Dissertações publicadas no ano de 2016</b>			
1	Modelagem matemática através da utilização de softwares no ensino médio para o estudo de sequências numéricas: progressão aritmética e progressão geométrica	<b>Autor:</b> Marcelo Tadeu Uchoa Pinto <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Utilização de um software para o ensino de progressão aritmética no Ensino Médio.
2	Uma ferramenta computacional para o cálculo e treinamento do método de escalonamento de Gauss.	<b>Autor:</b> Linovaldo Coelho dos Santos <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	Desenvolvimento e aplicação do método de escalonamento de Gauss para o cálculo de determinantes, matrizes inversas e sistemas de equações lineares quando comparados com o método de Laplace.
3	TRIGONOMETRIA E FUNÇÕES TRIGONÔMICAS, UMA ABORDAGEM DIDÁTICO MOTODOLÓGICA	<b>Autor:</b> André Luiz dos Santos Ferreira <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Abordagem metodológica acerca do ensino de trigonometria e funções trigonométricas
4	DISPOSIÇÃO DOS NÚMEROS NATURAIS EM ARRANJO PLANO E POLINÔMIOS QUE GERAM NÚMEROS PRIMOS	<b>Autor:</b> Ambrósio da Silva Marques <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Mostrar que a partir da disposição figurativa dos naturais em triângulos e quadrados, chega-se a um polinômio $p(n)$ que tem valores primos.
<b>Dissertações publicadas no ano de 2017</b>			
1	Função afim e educação matemática: uma proposta pedagógica para o primeiro ano do Ensino Médio	<b>Autor:</b> Flávia Hernan Teixeira Borges Monte <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Proposta pedagógica para o Ensino de Função Afim
2	Uma reflexão acerca do indicador educacional distorção idade-série no contexto da educação amapaense	<b>Autor:</b> Kátia de Nazaré Ferreira Aguiar <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	Realizar uma reflexão acerca do indicador educacional distorção idade-série no contexto da educação amapaense
3	Explorando o Espaço através de atividades investigativas no ensino da Matemática e o uso da Geogebra	<b>Autor:</b> Josinei da Silva Barbosa <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Utilização do Aplicativo Geogebra 3D como instrumento no processo de investigação matemática e ensino e aprendizagem da geometria espacial nas escolas públicas.
4	Cálculo diferencial e integral: determinação de área, volume as outras aplicações	<b>Autor:</b> Jorge Messias do Nascimento Flexa <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Abordagem sobre o cálculo diferencial e integral e suas aplicações na determinação de áreas e volumes.
5	Uma abordagem intuitiva do cálculo diferencial e suas aplicações no 1º Ano do Ensino Médio	<b>Autor:</b> Jodson Nobre da Silva <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Trabalhar experiência de cálculo diferencial no Ensino Médio. Cálculo Diferencial e Funções Polimoniares de 1º e 2º Grau para o 1º Ano do Ensino Médio
6	Percepção de alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio sobre a	<b>Autor:</b> Jovelino Valério de Souza	Percepção dos alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio sobre a

	importância de aplicações de conteúdos matemáticos relacionados a aprendizagem dos conjuntos numéricos	<b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	importância de aplicações de conteúdos matemáticos relacionado a aprendizagem dos conjuntos numéricos.
7	Teorema Fundamental da Álgebra	<b>Autor:</b> Fábio Campos Dias <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	Teorema Fundamental da Álgebra
8	Modelagem matemática: imterpolação polinomial e aplicações	<b>Autor:</b> Reinaldo Cleiton Barros de Souza <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Modelagem matemática na aplicação de cálculo numérico.
9	Matemática Financeira no Ensino Básico: uma abordagem voltada para o financiamento, crédito e consumo consciente	<b>Autor:</b> André George Moraes Dias <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	Abordagem e aplicação da matemática financeira na escola.
10	Relógio do Sol: Proposta de ensono para o estudo de ângulo no Ensino Fundamental	<b>Autor:</b> Almir Sardinha Mendes <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Desenvolvimento de uma proposta de ensino de geometria por meio de uma metodologia diferente.
11	Um enfoque construtivista de retas paralelas e perpendiculares e suas aplicações sob o ponto de vista da teoria de Van Hiele	<b>Autor:</b> Benedito Heronízio Pimentel Góes <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Estudos sobre retas paralelas e perpendiculares sob a ótica da teoria de Van Hiele
12	A abordagem da modelagem matemática em situações problema envolvendo funções afins e quadráticas no Ensino Fundamental II	<b>Autor:</b> Paulo Roberto Figueiredo Pamphylio <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Discussão acerca da modelagem matemática e seu trabalho em consonância com as funções afins e quadráticas.
13	Aplicações do conceito de proporcionalidade a partir da Engenharia Didática	<b>Autor:</b> Rosely Rodrigues Rêgo Bittencourt <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Apresentar o conceito de proporcionalidade a partir da Engenharia Didática em uma turma da 2º série do Ensino Médio
14	Uma proposta pedagógica para o ensino do número de ouro através do software Geogebra na Educação Básica	<b>Autor:</b> Ana Paula Gomes Castro <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Discutir e elaborar uma proposta pedagógica para o ensino do número de ouro por meio da tecnologia educativa.
15	Uma proposta pedagógica para o ensino do número áureo na educação básica através das construções geométricas	<b>Autor:</b> Maribene Conceição dos Santos Cavalcante <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Levantamento bibliográfico sobre uma proposta pedagógica para o ensino do número áureo na educação básica através das construções geométricas

#### Dissertações publicadas no ano de 2019

1	Análise dos conteúdos de Matemática Financeira na perspectiva de Elon Lages Lima	<b>Autor:</b> Cícero Célio Pinto Leite <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Elaborar uma investigação em livros didáticos e identificar conteúdos que se adequem ao tripé dimensionado por Elan Lages.
2	Discalculia e o ensino de análise combinatória	<b>Autor:</b> Fernando Cabral Correia <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Analisar a aprendizagem de tópicos de análise combinatória em alunos do ensino médio.
3	Proposta didática pelo o ensino de geometria por construção	<b>Autor:</b> Raimundo Alex Gomes da Silva <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Proposta didática para participação dos alunos quanto ao ensino e aprendizagem em situações problemas quem envolvem a aprendizagem geométrica

4	Divisibilidade por congruência	<b>Autor:</b> Denilson Pontes Barbosa Amanajás <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	Utilização dos conhecimentos de congruência como uma abordagem diferenciada para o estudo da divisibilidade.
5	Capital Cultural e desempenho escolar em Matemática: uma análise estatística segundo as Teorias de Pierre Bourdieu	<b>Autor:</b> Ageane Lígia Aranha Braga <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	Analisar a influência da herança cultural à luz da teoria de Pierre Bourdieu no desempenho escola em Matemática de um grupo de alunos da rede pública de ensino.
6	Abordagem geométrica de problemas de programação linear no espaço 3D	<b>Autor:</b> Carlos Alberto Ferreira da Silva <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	A abordagem da programação geométrica de problemas de programação linear (PL) no espaço 3D.
7	Abordagem geométrica de problemas de programação linear no espaço 2D	<b>Autor:</b> José Raimundo Barbosa Freitas <b>Orientador:</b> José Walter Cardenas Sotil	A abordagem da programação geométrica de problemas de programação linear (PL) no espaço 2D.
<b>Dissertações publicadas no ano de 2020</b>			
1	Uma análise de conceitos de astronomia e matemática para a popularização científica do fenômeno do Equinócio a partir da Latitude zero	<b>Autor:</b> José Nilson da Silva <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Elaboração de uma metodologia de ensino para viabilizar uma interdisciplinaridade entre o ensino da matemática e os conceitos básicos de astronomia.
2	Sistemas dinâmicos e a teoria do caos: uma abordagem a partir do mapa logístico e do sistema de Lorenz	<b>Autor:</b> Helington Francieotti Araújo de Souza <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Abordagem da Teoria do Caos como um tópico importante dentro da matemática, mais precisamente, na Teoria dos Sistemas Dinâmicos.
3	Geometria no 8º ano do Ensino Fundamental: Uma proposta de ensino através de construções geométricas nas escolas estaduais do sistema de organização modular de Ensino do Amapá	<b>Autor:</b> Paulo Roberto Oliveira Miranda <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Discussão e reflexão sobre a importância das construções geométricas no ensino e aprendizagem de geometria
<b>Dissertações publicadas no ano de 2021</b>			
1	A influência do jogo de peças matemático chamado Algeplan adaptado ao ensino da álgebra aos deficientes visuais, auditivos e autistas	<b>Autor:</b> Marlon de Ubaiara Rocha <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Abordagem sobre o material matemático chamado Algeplan adaptado ao ensino da álgebra aos deficientes visuais, auditivos e autistas
2	O ensino da matemática para autistas: uma pesquisa sobre a formação de professores de matemática frente aos discentes autistas no Estado do Amapá	<b>Autor:</b> Gleinison Gilberto Queiroz Soares <b>Orientador:</b> Simone de Almeida Delphim Leal	Definir sobre como é tratada a Educação Especial no Estado do Amapá segundo as práticas dos professores de Matemática
3	Aprendizagem de geometria especial por meio da manipulação de sólidos geométricos em uma escola do interior do Amapá	<b>Autor:</b> Ziro Diniz de Oliveira <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Questões sobre a aprendizagem de geometria especial por meio da manipulação de sólidos geométricos em uma escola do interior do Amapá

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações da UNIFAP/PROFMAT

Ao longo de 10 (dez) anos de oferta de vagas na UNIFAP, o PROFMAT estimulou muitas produções por meio dos trabalhos de conclusão dos mestrados. Todavia, algumas constatações são intrigantes como, por exemplo, o baixo número de trabalhos de conclusão registrados. Isso porque todos os anos cerca de 15 (quinze) candidatos são aprovados no mestrado, porém é reduzido o número de professores que terminam o curso e obtém o título de mestre ao final dos 24 (vinte e quatro) meses de formação.

No ano de 2014, primeiro ciclo de apresentação de trabalho finais do PROFMAT na UNIFAP e 03 (três) anos após o início das aulas, apenas 02 (dois) trabalhos foram concluídos. No ano seguinte, em 2015, somente 01 (um) trabalho foi publicado. No ano de 2016 os números evoluíram havendo 04 (quatro) trabalhos publicados. O ano de 2017 foi atípico em comparação aos outros ciclos considerando que 15 (quinze) trabalhos foram apresentados. É bastante importante destacar que os trabalhos apresentados em 2017 pertencem a mestrados aprovados em diferentes anos e alguns deles, inclusive, se submeteram mais de uma vez ao Exame Nacional de Acesso na intenção retornarem ao curso e finalizarem a formação.

No ano de 2018 a Biblioteca de Teses e Dissertações da universidade não registrou nenhum trabalho de conclusão do PROFMAT, voltando a registrar novas produções no ano seguinte, em 2019. Nesse ano foram registrados 07 (sete) novos trabalhos enquanto no ano seguinte, 2020, foram apresentadas 03 (três) novas produções. Finalizando o ciclo de trabalhos registrados nos deparamos com os dados do ano de 2021 em que 03 (três) novos trabalhos foram apresentados.

Com base nos números de trabalhos produzidos, apresentados e registrados na Biblioteca da Universidade federal do Amapá, elaboramos um quadro comparativo. Esse quadro possui o objetivo de confrontar o número de candidatos aprovados em cada ano de oferta do PROFMAT com o número de trabalhos desenvolvidos e apresentados ao final do ciclo de formação.

**Quadro 04** – Comparativo de aprovados no Exame Nacional de Acesso X Número de Concluintes do PROFMAT no Amapá entre 2011 e 2021

<b>ANO DE REFERÊNCIA / ANO DE ACESSO</b>	<b>NÚMERO DE CANDIDATOS APROVADOS X CONCLUINTES</b>
2011	<b>12 Candidatos classificados</b> <b>02 Concluintes</b>
2012	<b>15 Candidatos classificados</b> <b>03 Concluintes</b>

2013	<b>15 Candidatos classificados</b> <b>04 Concluintes</b>
2014	<b>15 Candidatos classificados</b> <b>04 Concluintes</b>
2015	<b>15 Candidatos classificados</b> <b>07 Concluintes</b>
2017	<b>15 Candidatos classificados</b> <b>08 Concluintes</b>
2018	<b>15 Candidatos classificados</b> <b>04 Concluintes</b>

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações da UNIFAP/PROFMAT

#### 5.1.4 “O que o currículo revela sobre o PROFMAT?”

A matriz curricular do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional nos revela que a formação do professor nesse ciclo se baseia na aquisição de competência no campo aplicado. Ou seja, o professor estuda conteúdos matemáticos complexos a fim de aprimorar seu domínio e, conseqüentemente, melhorar sua prática em sala de aula. De acordo com a matriz curricular apresentada pela Sociedade Brasileira de Matemática as disciplinas são cursadas em 4 (quatro) semestres, ficando o quinto e último semestres, início do terceiro ano de curso, reservado para a finalização da dissertação de mestrado.

Nesse sentido, o PROFMAT oferece no 1º semestre as disciplinas de Números e Funções Reais e Matemática Discreta; no 2º semestre os mestrandos estudam Geometria e Aritmética; no 3º semestre o currículo se pauta na disciplina de Resolução de Problemas; no 4º semestres os estudantes acessam as disciplinas de Fundamentos de Cálculo e Geometria Analítica. No 4º semestre os alunos realizam as disciplinas eletivas, ou seja, as ofertas optativas do curso. Os componentes optativos são os seguintes: Tópicos de História da Matemática, Introdução à Álgebra Linear, Matemática e Atualidade I, Modelagem Matemática, Geometria Espacial, Probabilidade e Estatística, Cálculo Numérico, Trabalho de Conclusão de Curso, Tópicos de Teoria dos Números, Tópicos de Cálculo Diferencial e Integral, Recursos Computacionais no Ensino de Matemática, Polinômios e Equações Algébricas, Tópicos de Matemática, Avaliação Educacional e Matemática e Atualidade II.

A análise sobre as ofertas de cursos nos coloca diante de uma constatação: o PROFMAT, de forma sutil, reproduz na formação de seus professores a marca da pedagogia

das competências. Segundo Guimarães (2010), no currículo, a principal mudança trazida pela pedagogia das competências está na forma como se selecionam os conteúdos. A tradição disciplinar do currículo tem a ciência como campo de referência, ou seja, a escola busca reconstruir os saberes científicos (da matemática, da história...) como saberes escolares, organizados em disciplinas. No currículo por competências, a referência passa a ser os comportamentos esperados das pessoas no enfrentamento de um conjunto de situações da vida e do trabalho. Para Guimarães (2010), na pedagogia das competências o currículo é montado a partir da resposta às seguintes perguntas: “que situações os sujeitos vão enfrentar no trabalho? Que comportamentos precisam ter diante dessas situações? Que conceitos precisam aprender para ter esse comportamento?”. O resultado são conteúdos instrumentais.

Dessa forma, podemos compreender que a Matriz Curricular do curso fomenta uma formação mais técnica, buscando complementar a formação a nível de graduação, fazendo com que o professor repare lacunas que eventualmente ficaram durante a sua formação inicial. É possível compreender também, que o PROFMAT não admite espaços de problematização aos professores. Sendo assim, os professores vinculados a essa formação não têm a oportunidade de discutir amplamente a sua realidade docente, bem como, o contexto de aprendizagem de seus alunos, o que vai muito além da abordagem conteudista da área da Matemática.

Para Camargo (2018), a formação de professores que atuam nas séries iniciais no Brasil aponta para diversas tendências, entre elas, a tendência de preocupação com o sentido de formação do professor das séries iniciais. Essas tendências se preocupam com as metodologias e com o currículo desses cursos. Isso evidencia a necessidade de atendimento às demandas do mercado e de produção do conhecimento economicamente útil.

É bastante intrigante, nesse aspecto, a reprodução dos ideais de sociedade e/ou economia do conhecimento por meio da oferta do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Um dos pressupostos essenciais da sociedade do conhecimento vai muito além da capacidade de produção e de reprodução industrial, transcendendo a capacidade de gerar conhecimento tecnológico e, por meio dele, inovar constantemente para um mercado ávido e nervoso nas exigências de consumo, (VOGT, 2005).

Essa estrutura curricular nos remete ao conceito da nova teoria do capital humano, derivada da própria teoria do capital humano, que em sua gênese foi aludida por Theodore W. Schultz. Nesse contexto, podemos afirmar que o PROFMAT estabelece uma conexão com tal abordagem, visto que a todo momento o programa de mestrado exerce uma linearidade entre

educação e produtividade, entre educação e desenvolvimento e, portanto, entre educação e capital, (CANDIOTTO, 2019).

## 5.2 A CONCEPÇÃO FORMATIVA DO PROFHISTÓRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Com base em sua apresentação, o Mestrado Profissional em Ensino de História é um programa de pós-Graduação reconhecido pela CAPES e pelo MEC. O mestrado é liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e “tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino”.

Por ser liderado por uma universidade federal e por ser uma iniciativa absorvida por várias outras instituições iguais, já é possível perceber algumas particularidades no perfil do PROFHISTÓRIA. Essas particularidades definem alguns pontos de diferença na comparação do PROFMAT com o PROFHISTÓRIA uma vez que, mesmo tendo um caráter profissional, o PROFHISTÓRIA se aporta em características bastante acadêmicas. Logo, em apresentação, o PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Nesse contexto, esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica.

Podem ingressar no programa, por meio do Exame Nacional de Acesso, professores Licenciados em História, cujo curso de formação seja regularizado pelo MEC. O ingressante deve estar em atividade docente, ministrando aulas de história em qualquer segmento da Educação Básica, isto é, o ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

### 5.2.1 “Qual conteúdo orienta o regimento interno do PROFHISTÓRIA?”

O regimento do Mestrado Profissional em Ensino de História ratifica o compromisso desse curso com a formação de licenciados em História que estão inseridos na Educação Básica. Dessa forma, o documento confirma o compromisso com a formação de sujeitos que estejam atuando em sala, excluindo qualquer possibilidade de ingresso de profissionais que tenham

outras atividades, ainda que esses profissionais sejam licenciados em história. A seguir o fragmento que explicita a proposta.

**Figura 16** – Dos objetivos do PROFHISTÓRIA

Artigo 1º - O Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica.

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Mestrado Profissional em Ensino de História. Ver em: <https://profhistoria.ufrj.br/>.

Analisando tais características, podemos caracterizar os critérios de ingresso ao mestrado como critérios excludentes, tendo em vista que a exclusividade de acesso é dada a professores atuantes em sala de aula. Nessa mesma linha de análise, é possível considerarmos um caráter praticista em tal formação, visto que o desenvolvimento de habilidade para a atuação na docência nada mais é do que o refinamento de práticas para a atuação profissional. Logo, o aspecto crítico da formação é secundarizado em detrimento da prática profissional.

No que é relativo à oferta de vagas e ao processo de seleção do corpo discente, o regimento determina que a cada ano exatamente 12 (doze) profissionais devem adentrar ao programa. Esse acesso ocorrerá por meio do Exame Nacional de Acesso. Entretanto, essa organização promove algumas inquietações, posto que o número de vagas disponibilizadas anualmente não atende com qualidade o grande número de professores da Educação Básica que precisam vivenciar essa experiência de formação. A oferta reduzida de vagas nos deixa possibilidades de questionamentos como, por exemplo, sobre a possibilidade de melhoria na qualidade da educação básica. Considerando que os números de professores que conseguem acessar a pós-graduação é muito pequeno, podemos inferir que o número de alunos impactados por essa qualificação também é reduzido, o que faz com que o Programa de Formação seja na prática, um instrumento de melhoria a médio e a longo prazo. A seguir, temos o fragmento que explicita essa organização nos regimentos do Mestrado Profissional em Ensino de História.

**Figura 17** – Capítulo III do Regimento do PROFHISTÓRIA: oferta de vagas e o processo de seleção discente

**CAPÍTULO III – DA OFERTA DE VAGAS E DO PROCESSO DE SELEÇÃO DO CORPO DISCENTE**

Artigo 10 - Cada Instituição Associada oferecerá o número mínimo de 12 vagas por processo seletivo.

Parágrafo único. A oferta de vagas deve considerar a capacidade do corpo docente e a demanda da região em que se insere a Instituição Associada, não devendo ser inferior ao número mínimo estabelecido no caput deste artigo.

Artigo 11 – O ingresso de discentes no ProfHistória será feito por meio de um Exame Nacional de Acesso, versando sobre um programa de conteúdo previamente definido e divulgado por um Edital.

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Mestrado Profissional em Ensino de História. Ver em: <https://profhistoria.ufrj.br/>.

Diferentemente do PROFMAT, o Mestrado Profissional em História possui traços que se confundem com uma pós-graduação acadêmica. Um dos traços acadêmicos é a obrigatoriedade de construção e apresentação da pesquisa, redigida no formato de dissertação. Nesse aspecto, podemos perceber que por mais que a formação esteja baseada no aprimoramento de práticas, o curso privilegia o desenvolvimento da pesquisa. Essa dissertação exigida deverá consolidar o conjunto de conhecimentos e vivências constituídas ao longo do curso, conforme o trecho que compõe o Capítulo V do regimento e versa sobre os elementos curriculares do programa referido. Portanto, da perspectiva de pesquisa, o regimento sugere que a dissertação a ser apresentada reflita sobre os aspectos vivenciados durante a trajetória formativa do discente.

**Figura 18 – Da proposta de construção e apresentação da Dissertação de Mestrado**

Artigo 18 – 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 onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado.

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Mestrado Profissional em Ensino de História. Ver em: <https://profhistoria.ufrj.br/>.

5.2.2 “Qual a concepção avaliativa do PROFHISTÓRIA?”

**Avaliação de Instituição Associada**

De acordo com o regimento, o processo avaliativo que valida a inclusão de Instituições Associadas ao PROFHISTÒRIA se faz por meio de edital específico, sob a responsabilidade da Coordenação Acadêmica Nacional com a anuência da CAPES. Sendo assim, o processo de seleção das Instituições Associadas é conduzido pela Coordenação Acadêmica Nacional, se baseando nos seguintes pilares: adequação do corpo docente à proposta do programa, adequação da infraestrutura da Instituição de Ensino Superior para oferecer o curso e conveniência geográfica da proposta de inclusão na rede nacional. Abaixo o detalhamento da proposta avaliativa das instituições associadas.

**Figura 19 – Processo de Avaliação das Instituições associadas**

Artigo 31 - As Instituições Associadas integrantes da rede nacional do ProfHistória serão avaliadas pela Comissão Acadêmica Nacional a cada quatro anos, com base em relatório de desempenho, elaborado por cada coordenador local, no qual será observada:

- I. A efetiva execução do projeto pedagógico e da proposta curricular nacional do ProfHistória;
- II. A relação consistente entre ingressantes e concluintes;
- III. A qualidade da produção científica do corpo docente em consonância com a área de concentração do curso e suas linhas de pesquisa;
- IV. A adequação da infraestrutura física e material da Instituição Associada para o desenvolvimento das atividades do curso;
- V. Possuir corpo docente constituído de no mínimo 8 professores;
- VI. A manutenção da oferta do número mínimo de 12 vagas para discentes a cada processo seletivo.

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ver em: <https://profhistoria.ufrj.br/>.

**Avaliação de Mestrandos**

Além dos quesitos particulares de cada disciplina que compõem o currículo do curso, a avaliação dos mestrandos ao longo do curso ocorre sobre o trabalho final, ou seja, sobre a dissertação. Essa avaliação ocorre em duas etapas: a qualificação e a defesa ao final do ciclo formativo. A seguir o fragmento do regimento que sintetiza as exigências avaliativas para os discentes do programa.

**Figura 20 – Do processo avaliativo do discente**

§ 3º - A dissertação será realizada e avaliada em duas etapas:

**Etapa 1: Exame de qualificação.** Corresponde à discussão do projeto, que deve contemplar, necessariamente, a perspectiva crítico-analítica que engloba as duas primeiras dimensões (definidas no § 1º) e a apresentação inicial da perspectiva propositiva da dissertação. Trata-se de um texto acadêmico no qual é preciso constar: a explicitação e a justificativa do tema e o problema de pesquisa; os objetivos do trabalho e as interlocuções teóricas privilegiadas, bem como o plano que especifica e justifica o formato da dissertação pretendida. Essa etapa deve estar concluída até o 18º mês do curso, quando o discente deverá apresentar e discutir o projeto de dissertação com uma banca formada por, no mínimo, três docentes, sendo um o orientador. Cumprida essa fase, será considerado apto a desenvolver plenamente a segunda etapa do processo.

**Etapa 2: Defesa da dissertação.** Corresponde à defesa do trabalho final que deve contemplar a perspectiva crítico-analítica e a propositiva, tal como estabelecido no § 1º do artigo 18. A dissertação deverá ser defendida até o fim do 24º mês do curso. A avaliação da dissertação é feita em arguição pública por banca qualificada composta por, no mínimo, três professores doutores, sendo um deles o orientador e tendo a participação de ao menos um docente externo à Instituição Associada.

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Mestrado Profissional em Ensino de História. Ver em: <https://profhistoria.ufrj.br/>.

5.2.3 “*O que as produções acadêmicas do PROFHISTÓRIA revelam sobre a atividade científica do programa na UNIFAP?*”

O Mestrado Profissional em Ensino de História compõe o quadro de ofertas da Universidade Federal do Amapá desde 2016. Há 07 (sete) anos esse programa tem feito parte da vida acadêmica de professores amapaenses, e por meio da análise das produções acadêmicas é possível extrair os impactos do programa para a formação profissional desses sujeitos, assim como é possível verificarmos as dificuldades, ausências e abordagens que cercam o percurso formativo desses profissionais que estão inseridos na educação básica, protagonizando processos especialmente dentro das salas de aula.

Nessa techedura, o quadro a seguir foi construído com base no levantamento da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amapá, com ênfase nos estudos produzidos por meio do PROHISTÓRIA durante os anos de 2018 os anos de 2016 e 2021 foram registrados 25 (vinte e cinco) trabalhos de conclusão no banco de dados da UNIFAP. Essas produções expressam muitas questões sobre o processo formativo do professor de História por meio do Mestrado Profissional em História no Estado do Amapá.

#### **Quadro 05 - Dissertações/Produções Acadêmicas do PROHISTÓRIA na UNIFAP**

**Dissertações publicadas no ano de 2018**

TÍTULO DO TRABALHO		AUTOR (A) E ORIENTADOR (A)	CONTEXTO DO TEMA / OBJETO
1	Os ladrões de Marabaixo: o legado das canções dos descendentes de escravizados no Amapá. Música, ensino e aprendizagem histórica.	<b>Autor:</b> Joacyani do Carmo Nascimento da paixão <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	A história da presença africana no estado do Amapá.
2	Tempo de lembrar: as memórias da ditadura e o ensino de história do Amapá.	<b>Autor:</b> Danilo Mateus da Silva Pacheco <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Memórias docentes e sua prática em sala de aula.
3	Heteronormatividade e estigmatização na cultura escolar do Amapá, 1988 - 2018	<b>Autor:</b> Júlia Monnerat Barbosa <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Estigmatização de alunos da Educação Básica
4	O bairro do Buritizal: entre a experiência vivida e a história ensinada.	<b>Autor:</b> Walbi Silva Pimentel <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Pesquisa histórica sobre o Bairro do Buritizal em Macapá-AP.
5	Memórias de um museu em esquecimento: a Base Aérea do Amapá e o ensino de História.	<b>Autor:</b> Arleno Amoras Correa <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados.	A memórias do museu da Base Aérea do Amapá e suas contribuições para o Ensino de História.
6	Sugestão para um livro didático sobre a história local do Laranjal do Jari – AP.	<b>Autor:</b> Marília Pantoja do Nascimento <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados.	História local do Município de Laranjal do Jari – Amapá.
7	Escrevendo conhecimento: patrimônio arqueológico maracá no Ensino de História no Amapá.	<b>Autor:</b> Jackeline Samara Maciel da Silva <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	O patrimônio arqueológico maracá e suas contribuições para o ensino de História no Estado do Amapá.
8	Quimeras de índio, querelas de branco: usos e abusos da mitologia indígena no ensino de História no Amapá.	<b>Autor:</b> Vitor Ferreira da Silva <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Relação entre a mitologia indígena e o ensino de História no Estado do Amapá.
9	Ad Majorem Dei Gloriam: catálogo de documentos setecentistas das missões Jesuítas do Oiapoque para o Ensino de História.	<b>Autor:</b> Bruno Rafael Machado Nascimento. <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	As missões Jesuítas no Oiapoque-AP no período setecentista.
10	Guia Histórico de Macapá	<b>Autor:</b> Angela Maria dos Anjos Nascimento <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Guia Histórico de Macapá
11	Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a questão do Amapá	<b>Autor:</b> Danilo Sorato de Oliveira Moreira <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	As narrativas históricas comparadas sobre a questão do Amapá
<b>Dissertações publicadas no ano de 2019</b>			
1	A Amazônia ribeirinha: o cotidiano dos trabalhadores afuaenses como tema do ensino de história local.	<b>Autor:</b> Roberta Cacela de Almeida <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Os trabalhadores afuaenses e o ensino de História local.
2	Ensino de História: Metodologia de construção de currículo para o 3º ano do Ensino Médio, a partir da aplicação do projeto parteira, Na Escola Est. Profª. Mª. Cristina, no Município de Porto Grande – AP.	<b>Autor:</b> Raimundo Nonato do Nascimento de Oliveira. <b>Orientador:</b> Marcus Vinícius de Freitas Reis.	O currículo construído no Ensino Médio.

3	História e cinema: as possibilidades quanto ao uso de filme em sala de aula – o caso de Abril despedaçado.	<b>Autor:</b> Orione Rodrigues de Vilhena <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Cinema e Ensino de História.
<b>Dissertações publicadas no ano de 2020</b>			
1	Povos Indígenas do Oiapoque no Ensino de História: um jogo de tabuleiro para ensinar História e o Patrimônio Cultural Indígena na Educação Básica.	<b>Autor:</b> Arlete Pereira de Souza <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Recursos lúdico e o ensino da História Indígena no Amapá.
2	História em nossos quintais: possibilidade de uso no ensino de História do Sítio Arqueológico Pacoval em Macapá – Amapá.	<b>Autor:</b> Eliana da Silva Ribeiro <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	A arqueologia macapaense e o ensino de História.
3	Deste lado do rio: interculturalidades e ensino de História na fronteira Oiapoqueense	<b>Autor:</b> Andreia Martel Torres <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	O ensino de história na fronteira do Oiapoque – Amapá.
4	Entre Negros, Caboclos e Gentios: o uso das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá.	<b>Autor:</b> João Moraes da Costa Junior <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	Legislação e Currículo educacional.
5	História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula: caminhos para combater o racismo	<b>Autor:</b> Rita Adriana da Silva palheta Mendonça <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula.
6	Nopa Inxtua, Nopa lavi: a temática indígena no ensino de História a partir de representações sobre os Kariyuna e Galibi Maworno do Amapá.	<b>Autor:</b> Dário da Silva Marques <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	A representação indígena e o ensino de História
7	Estudantes com deficiência visual e o ensino de História: proposta metodológica inclusiva de análise de charges	<b>Autor:</b> Rafael de Amorim Pantoja <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	O ensino de história e as possibilidades de inclusão escolar.
<b>Dissertações publicadas no ano de 2021</b>			
1	Cantando, bebendo e dançando: o turé caripuna no ensino de História	<b>Autor:</b> Raquel Trindade Ramos <b>Orientador:</b> Marcus Vinícius de Freitas Reis.	A cultura e o ensino de História
2	Minicraft e Idade Média em Sala de Aula	<b>Autor:</b> Midiane da Costa Maciel <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	As mídias e o Ensino de História
3	Fortaleza de São José de Macapá: da construção à transformação em ícone da amapalidade.	<b>Autor:</b> Doval Tomaz de Brito <b>Orientador:</b> Sem referência na base de dados	A trajetória histórica da Fortaleza de São José de Macapá
<b>Dissertações publicadas no ano de 2022</b>			
1	O cinema na sala de aula: a utilização do filme “Ele está de Volta” para debater o negacionismo.	<b>Autor:</b> Flávio Machado Domingues <b>Orientador:</b> Alexandre Guilherme da Crus Alves Junior	O Cinema e o Ensino de História

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações da UNIFAP/PROFMAT.

Ao longo de 07 (sete) anos de oferta de vagas na UNIFAP o PROFHISTÓRIA estimulou muitas produções por meio dos trabalhos de conclusão dos mestrados. No entanto, assim como o PROFMAT, é de grande importância destacar que o número de dissertações apresentadas é inferior ao número de vagas que anualmente são contempladas por meio do processo seletivo

para o PROFHISTÓRIA. Nesse sentido, causa interesse compreender por que motivações os professores, em sua totalidade, não estão finalizando o curso.

No ano de 2018, primeiro ciclo de apresentação de trabalho finais do PROHISTÓRIA na UNIFAP e 02 (dois) anos após o início das aulas, 11 (onze) trabalhos foram concluídos. No ano seguinte, em 2019, esse número sofreu uma queda e somente 03 (três) trabalhos foram publicados. No ano de 2020 os números evoluíram havendo 07 (sete) trabalhos publicados. O ano de 2021 registrou a apresentação de 3 (três) trabalhos. No ano de 2022 uma produção já se encontra registrada no Banco de teses e dissertações da Universidade Federal do Amapá.

É bastante interessante perceber o contexto das produções acadêmicas desse curso. Nelas são abordados contextos históricos e de resistência como, por exemplo, a história das comunidades indígenas e suas interfaces com o ensino de história para os alunos da educação básica. Bem como, a preocupação em retratar o próprio estado do Amapá como lócus e objeto de investigação, reverbera a preocupação com a pesquisa investigativa e com a necessidade de trazer para a sociedade, como um todo, respostas e contribuições. Esse movimento atenua a perspectiva mercadológica, produtivista e econômica comumente encontrada nos cursos de mestrado profissional.

Com base nos números de trabalhos produzidos, apresentados e registrados na Biblioteca da Universidade federal do Amapá, elaboramos um quadro comparativo. Esse quadro possui o objetivo de confrontar o número de candidatos aprovados em cada ano de oferta do PROFHISTÓRIA com o número de trabalhos desenvolvidos e apresentados ao final do ciclo de formação.

**Quadro 06** – Comparativo de aprovados no Exame Nacional de Acesso X Número de Concluintes do PROFHISTÓRIA no Amapá entre 2016 e 2022

<b>ANO DE REFERÊNCIA / ANO DE ACESSO</b>	<b>NÚMERO DE CANDIDATOS APROVADOS X CONCLUINTES</b>
2016	<b>12 Candidatos classificados</b> <b>11 concluintes em 2018</b>
2017	<b>12 Candidatos classificados</b> <b>03 concluintes em 2019</b>
2018	<b>12 Candidatos classificados</b> <b>07 concluintes em 2020</b>

2019	<b>12 Candidatos classificados</b> <b>03 concluintes em 2021</b>
2020	<b>12 Candidatos classificados</b> <b>01 concluinte em 2022</b>

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações da UNIFAP/PROFMAT.

#### 5.2.4 “O que o currículo revela sobre o PROFHISTÓRIA?”

De acordo com a abordagem regimental, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História prevê 420 (quatrocentos e vinte) horas de atividades didáticas, correspondentes a 28 (vinte e oito) créditos entre disciplinas obrigatórias, optativas, eletiva e a defesa da dissertação. Toda a organização curricular do programa deve estar alinhada rigorosamente com o projeto acadêmico do programa.

Nessa vertente, o projeto pedagógico se estrutura nas seguintes linhas de pesquisa: I. Saberes históricos no espaço escolar; II. Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão; III. Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Ainda de acordo com o regimento do programa a Comissão Acadêmica Local deve garantir a oferta das disciplinas obrigatórias e optativas, conforme definido no projeto acadêmico como um dos requisitos para integralização do curso, juntamente com a dissertação.

A análise do currículo norteador do PROFHISTÓRIA sugere que o programa promove um aprofundamento intenso no campo do componente curricular história. De certa maneira, essa abordagem permite que o professor participante amplie seu repertório, mobilizando saberes e se apropriando de abordagem que amplifiquem seu “leque” didático e metodológico. Nesse sentido, é interessante perceber que, mesmo promovendo um aprofundamento que visa o melhoramento da prática, o PROFHISTÓRIA valoriza o enriquecimento acadêmico ao longo de sua duração. Dessa maneira, o professor pós-graduando tem múltiplas oportunidades de se entrelaçar com a pesquisa e de se desenvolver como sujeito social não ficando restrito ao ciclo de aprender a aprender ser professor de história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada “*A formação docente nos cursos de mestrado profissional: Perspectivas nos cursos na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)*”, não obteve intenção de esgotar as possibilidades de debates sobre a temática da Formação de Professores no Estado do Amapá. No entanto, o estudo veio na tentativa de instigar debates e suscitar novos estudos pautados na realidade da formação docente nos cursos de mestrado profissional, especialmente, aqueles que têm como *lócus* a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Na trajetória da pesquisa nos aportamos em responder à seguinte questão-problema: quais perspectivas formativas subjazem aos cursos de mestrado profissional – PROFMAT e PROFHISTÓRIA – na Universidade Federal do Amapá? Para alcançarmos essa finalidade e responder a tal questão, adotamos como enfoque teórico o Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias analíticas por se entender que os problemas da educação não devem ser compreendidos como fenômenos isolados, mas como partes que compõem uma totalidade de relações sociais que se desenvolvem no mundo a partir de um determinado modelo de produção material, bem como, por compreender que a educação é um elemento de disputas históricas e um fator determinante quanto aos estigmas de produção e reprodução social.

Tendo desenvolvido uma pesquisa documental, nos debruçamos com rigor sob o Parecer 977 (1965), a Portaria n. 80 (1998), o Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG (2011), os Planos de Desenvolvimento Institucional da UNIFAP (2011-2020) e os respectivos Regimentos, Planos de Curso e Relatórios do Banco de Teses e Dissertações do PROFMAT e PROFHISTÓRIA.

Através das análises tivemos a oportunidade de compreender com maior propriedade os sentidos norteadores dos cursos de mestrado profissional voltado para a formação de professores. Porém, mais do que isso, pudemos compreender toda a estrutura política e ideológica que sustenta essa tendência de formação e fomenta, dessa forma, seu crescimento em alta velocidade e em enorme proporção.

Constatamos que os mestrados profissionais se configuram como a modalidade de pós-graduação que mais cresce no Brasil, o estudo de coadunando com o estudo de Catani *et al.* (2012), o qual revelou que na sua primeira década de vigência os mestrados profissionais alcançaram um crescimento na casa dos 1.440,4 %, o que totaliza o número de 49.710 matrículas. Chegamos à constatação que a expansão dos cursos de mestrado profissional ocorre com tamanha aceleração e esse crescimento já ultrapassou a dos mestrados acadêmicos em se

tratando da velocidade de crescimento, o que impacta na quantidade de cursos, matrículas e na concessão de bolsas de pesquisa.

Neste estudo tivemos acesso às áreas de concentração da formação profissional. Visualizamos que essa modalidade está presente em todas as áreas de formação, contudo, existe uma presença mais intensa de mestrados profissionais no campo das ciências e tecnologias. Esse fato evidenciou maior investimento e interesse de crescimento em áreas das ciências exatas, engenharias, EADs e das Tecnologias da Informação (TICs). Concluímos que investimento intenso e o crescimento dos mestrados profissionais nessas áreas possuem um objetivo bem transparente: o desenvolvimento de técnicas a serem empregadas nos setores produtivos alcançando, assim, o crescimento financeiro no contexto do mercado.

Tivemos a oportunidade de enxergar o processo de assimetria entre as diferentes regiões do Brasil, considerando que o crescimento da formação profissional privilegia mais algumas regiões do que outras. Logo, concluímos que as regiões Sul e Sudeste são as que mais possuem cursos de mestrado profissional ao passo que a região Norte é a mais atrasada nesse contexto. Esse movimento é resquício da tendência de sociedade do conhecimento em que há o fortalecimento do desenvolvimento de pesquisas para emprego na indústria. Então, essa modalidade será fomentada maiormente nas regiões economicamente produtivas gerando, conseqüentemente, um desenvolvimento regional desigual.

Lamentavelmente, esse panorama faz parte de um ciclo mundial. Isto é, o Brasil tem reproduzido de maneira desestruturada e preocupante, tendências, já adotadas no âmbito mundial envolvendo países ultra desenvolvidos e economicamente saudáveis. Para tanto, Hackett (1990), Slaughter e Leslie (1999) asseveram que as instituições superiores, especialmente as internacionais, vêm redefinindo seus papéis frente a reorganização econômico-financeira e denunciam que recentemente centros universitários situados nos Estados Unidos, Austrália, Canadá e Reino Unido atravessaram por mudanças em suas políticas de financiamento, o que culminou com uma espécie de redefinição de suas propostas conduzindo as atividades de pesquisa para o caminho da obtenção de lucro com o atendimento de demandas vindas da esfera privada.

Em nosso estudo, averiguamos que além do fortalecimento do conceito de sociedade do conhecimento por meio da interferência na educação superior, ganha força o conceito de internacionalização haja vista que tem crescido o fluxo de informação e mobilidade entre diferentes instituições de diferentes países.

Nesse contexto, foi possível concluir que a concepção da universidade estabelece forte associação com as demandas da reestruturação produtiva, considerando que a implementação e expansão dos cursos de mestrado profissional evidencia uma forte conexão com os setores produtivos e, portanto, emana privilégio para com as bases do capital.

Os documentos oficiais em nível nacional como o Parecer 977, de 1965, e a Portaria de n. 80, de 1998, que legitimam o mestrado profissional como modalidade formativa, são claros em determinar as características da pós-graduação profissional. Nesse arcabouço, os cursos profissionais sempre estabelecerão conexões com o mundo do trabalho, transitando e incluindo situações do universo profissional sem a menor função de produzir pesquisas. Isto é, a prioridade da formação profissional possui alinhamento com as práticas dos sujeitos.

Percebemos a existência de uma contradição quanto à essência formativa da universidade nesse cenário, levando-se em consideração que a difusão da formação profissional rompe com as raízes da formação crítica tão valorizada no seio das formações acadêmicas. Em contraposição, os próprios documentos oficializam o caráter prático e a pedagogia das competências nos cursos de formação, espaços que, a partir de então, passam a remeter o professor a “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a gerir a sala de aula”, a conscientizar-se de sua responsabilidade frente as mazelas da educação brasileira e de sua importância para o melhoramento dos índices educacionais. Tudo isso porque o Banco Mundial e os demais agentes econômicos mundiais propalam que a educação é o combustível para o desenvolvimento das nações. Então, o professor é peça fundamental nessa conjectura.

Na Universidade Federal do Amapá, o PROFMAT e o PROFHISTÓRIA se contextualizaram de maneiras diferentes, mas herdaram todas as características pretendidas pela formação profissional nos documentos oficiais, visto que são Programas de Mestrado profissional em Rede Nacional. Em regimento, ambos os programas definem o engajamento da formação e sua face concentrada no melhoramento de práticas para a atuação na Educação Básica, tendo como pano de fundo a melhoria da qualidade da educação.

No que se refere à concepção curricular, evidenciamos o que nos mostra os documentos que enfatizam a aquisição de competências e habilidades, bem como, suscitam sobre o perfil de professor, como necessário para assegurar a qualidade da educação. As matrizes curriculares concentram disciplinas e campos de estudos restritos, quais sejam, História e Matemática. Reside uma desarticulação com a prática de pesquisa e com a atividade crítica. O propósito é aprender e expandir as experiências no próprio campo de atuação profissional.

Considerando todas essas questões, podemos asseverar, pela análise dos documentos, que a formação de professores por meio dos Mestrados Profissionais em História e em Matemática na Universidade Federal do Amapá possui forte ligação com a pedagogia praticista, a qual valoriza a produção do conhecimento economicamente útil estando a serviço da lógica capitalista, embora, faz-se necessário registrar, que o PROFHISTÓRIA se diferencia quando observamos os objetos dos trabalhos finais dos mestrados, ao final do Curso.

No entanto, compreendemos que tal lógica sobre a supervalorização da prática, foi inculcada no contexto educacional nos anos 1980 e 1990, e justifica as iniciativas que beneficiam o mercado a exemplo da Pós-graduação profissional e seu crescimento vertiginoso, porém, cabe registrar a resistência e a autonomia docente e dos mestrados envolvidos no referidos Programas em desfavor de uma política centrada na Pedagogia das competências.

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec. 1997.
- BENITE, C. R. M. **Discussão curricular a partir do tema energia numa perspectiva de intervenção na formação continuada de professores**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.
- BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 233-258, out. 2008.
- BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Ed. Xamã, São Paulo, 1999.
- BRASIL. **Portaria n° 80**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, Brasil, 1998.
- BRESSER PEREIRA, Luíz Carlos. (1997), “A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle”, Lua Nova - **Revista de Cultura Política**, n. 45, 1998. Publicada originalmente em Cadernos MARE da Reforma do Estado, n. 1, Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, julho.
- Brito, L. M. P. et al. (2017). **Práticas de pesquisa em gestão de pessoas 2: a tênue separação entre o público e o privado no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC.
- BURCH, Sally. Sociedade da informação/sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, Alainet al (Orgs.). **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. Paris: C & F Éditions, 2005.
- CAMARGO, A. M. M. (1997). **A universidade na Região Amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA** (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Políticas Públicas, Universidade Federal do Pará, Belém.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, Reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Revista Aurora**, ano II, n. 3, 2008. p. 37-46

CASIMIRO, Flávio H. C. **A Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Catani, A. M.; Oliveira, J. F.; Michelotto, R. M. (2010). As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Revista Série Estudos**, (30), 267-281.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE n. 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. n.30, p. 162-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: set. 2019.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. **Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro**. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 396-409, set. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.r/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.r/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 20 out.2020. <https://doi.org/10.1590/1679-395165788>.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 31, v. 11, p. 21-37, 1. sem. 2000.

Duarte, N. (2017). Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico**, 13(4), 1559-1571. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/47600>.

EVANGELISTA, Olinda. **Política de formação docente no governo Lula (2002-2010)**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002

FREITAS, Luiz Carlos de. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva**. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 906-926, out/dez. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/GPTEFE1/Downloads/8654333-46764-2-PB.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FRIGOTTO, G. A. Trabalho, educação, tecnologia: treinamento polivante ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (Org.) Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 2011. p.254-74.

FRIGOTTO, G. A. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. A. **Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (Org.). *Nuevas*

regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad. Lima (Perú): Fondo Editorial, 2010.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como uma nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. 2012.

HACKETT, Edward J. Science as a vocation in the 1990s: the changing organizational culture of academic science. **The Journal of Higher Education**, v. 61, n. 3, p. 241-279, 1990.

HARVEY, David. (2014). **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo.

HOBBSBAWM, E. J. **A era das revoluções**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IANNI, Octavio. **As Ciências Sociais na época da globalização**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 13 n.37, 1998.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2008.

LUKÁCS, G. **Lenin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento**. São Paulo: Boitempo, 1989.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005. \_\_\_\_\_. Sobre a questão judaica. São Paulo: Expressão Popular.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas.)

MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo, Global, 1986.

MARX, Karl. Carta à K. Schmidt. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Comuna de Paris**. Belo Horizonte, Aldeia Global, 1979.

MAUÉS, O. C; BASTOS, R. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, p. 699-717.

MEDEIROS, S. M. de; ROCHA, S. M. de M. Considerações sobre a terceira revolução industrial e a força de trabalho em saúde em Natal. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 399-409, 2004.

- MELO, Elda Silva do Nascimento; OLIVEIRA, Karla Michelle de Oliveira. Representações sociais e ensino de Sociologia: significando o ato de ensinar. In: **Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-Alas Brasil – XV CISO**, 15, 2009, Teresina. **Anais eletrônicos...** Teresina, 2009. Disponível em: <[www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/](http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/)>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- NUNES, I. C. V. A reforma da Educação Superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. **DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 3, p. 68-79, 2016.
- OFFE, C. (1989), "New Social Movements: A Challenge to Politics", in C. S. Maier (ed.), *The Changing Boundaries of the Political*.
- PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2006.
- RODRIGUES, D. O. **O processo de uniformização normativa no âmbito do Mercosul e da União Européia: a marca comunitária**. In: RICHTER, T.; SCHMIDT, R. (orgs.). *Integração e cidadania europeia*. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 469-487.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Questões epistemológicas e gnosiológicas na produção do conhecimento na pós-graduação (1985-2002): os doutorados em educação no Estado de São Paulo**. 2003. 28p. Projeto de pesquisa. Paideia/DEFHE/FE/Unicamp.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed, Campinas, Autores Associados, 2005
- SHIROMA, Eneida Oto. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 22, 2015, p. 57-79.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.). **Política, Educação e Cultura**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008, v. 1, p. 33-54.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. **Organization**, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy: market, State and Higher Education**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis, (2001). **As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo: Cortez.

SILVA, Luis Otávio Rodrigues. **Entrevista** concedida em Palmas no dia 18 de abril de 2006.

SOUZA, Rogério Ferreira de; Gadea, Carlos A. (2020), “Memória coletiva e social no Brasil contemporâneo”, **Revista Brasileira de Sociologia**, 5(11), 199-218.

VESENTINI, J. William. **Novas Geopolíticas**. São Paulo:Contexto, 2000.

WILLIAMSON, J. 2004. Nossa agenda e o Consenso de Washington. In: P. KUCZYNSKI; J. WILLIAMSON (org.), **Depois do Consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina**. São Paulo, Saraiva, p. 283-291.

## ANEXOS

**Anexo A** – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2011

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO PROFMAT

Informamos aos candidatos Aprovados e Classificados no Exame Nacional de Acesso ao PROFMAT, abaixo relacionados, que em breve divulgaremos a data, local e os documentos necessários para efetivação da matrícula.

A relação abaixo, bem como a relação dos Aprovados/Não Classificados estão também disponíveis no endereço: <http://www.profmtat-sbm.org.br/resultado.aspx>

Cod. Inscrição	Nome	Situação
2011.01-PROFMAT-161.00157-0	ASTROGECILDO UBAIARA BRITO	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00017-5	AUGUSTO DE OLIVEIRA CORREA	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00160-0	FREDSON LUIS TORRES ALVES	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00417-0	JORGE PRAZERES CARDOSO	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00122-8	KALAMA GUIMARAES LEITE	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00184-8	MARILIA CHAVES QUINTAS	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00107-4	NARALINA VIANA SOARES DA SILVA	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00240-2	RONALDO DE LIMA RESENDE	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00041-8	RONALDO LOBATO PINHEIRO	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00294-1	SANDRO HENRIQUE BARBOSA DA COSTA	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00030-2	SÉRGIO BARBOSA DE MIRANDA	Aprovado/Classificado
2011.01-PROFMAT-161.00167-8	TONI DE SOUZA RIBEIRO	Aprovado/Classificado

**Anexo B** – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO PROFMAT**

**Relação dos Classificados no Exame Nacional de Acesso - 2012**

**PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

<b>Inscrição</b>	<b>NOME</b>
2012-PROFMAT-161.0056-6	RUDÁ TAVARES MAGALHÃES
2012-PROFMAT-161.0239-9	AUGUSTO DE OLIVEIRA CORREA
2012-PROFMAT-161.0209-7	ANDRÉ LUIZ DOS SANTOS FERREIRA
2012-PROFMAT-161.0099-0	MARCIO DO SOCORRO COSTA FERREIRA
2012-PROFMAT-161.0223-2	JOSE VICENTE DA SILVA FILIZZOLA
2012-PROFMAT-161.0095-7	FRANCIELCK DOMINGOS FREIRE
2012-PROFMAT-161.0035-3	AMBRÓSIO DA SILVA MARQUES
2012-PROFMAT-161.0195-3	MOACY ARAÚJO DE OLIVEIRA JUNIO
2012-PROFMAT-161.0082-5	MARCIO FERREIRA FARIAS
2012-PROFMAT-161.0004-3	CARLOS ALEXANDRE SANTANA OLIVEIRA
2012-PROFMAT-161.0015-9	ZIGMUNDO ANTONIO DE PAULA
2012-PROFMAT-161.0108-2	LUIS VALBER RIOS ARCANJO

**DEMANDA SOCIAL**

<b>Inscrição</b>	<b>NOME</b>
2012-PROFMAT-161.0002-7	ORIVALDO NAZARENO MONTEIRO DE ATAIDE
2012-PROFMAT-161.0011-6	HILTON BRUNO PEREIRA VIANA
2012-PROFMAT-161.0044-2	GLAUCIO BRAZ NUNES BRASIL

Anexo C – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO PROFMAT-UNIFAP**  
**EXAME NACIONAL DE ACESSO AO PROFMAT - 2013**  
**Anexo do Edital N° 003/2012 - DERCA**  
**RELAÇÃO DOS CLASSIFICADOS**

**PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

<b>Cod. Inscrição</b>	<b>Nome</b>	<b>Situação</b>
2013-PROFMAT-161.0144-9	CICERO FREIRES NEGREIROS	Classificado
2013-PROFMAT-161.0077-9	DIMITRI ALLI MAHMUD	Classificado
2013-PROFMAT-161.0039-6	FLAVIANO LISBOA DOS SANTOS	Classificado
2013-PROFMAT-161.0052-3	FRANCISCO DANTAS XAVIER FILHO	Classificado
2013-PROFMAT-161.0224-0	JÉSU MÁRCIO AZEVEDO DA COSTA	Classificado
2013-PROFMAT-161.0060-4	JOSÉ MARIA DA COSTA NUNES	Classificado
2013-PROFMAT-161.0308-5	KÁTIA DE NAZARÉ FERREIRA AGUIAR	Classificado
2013-PROFMAT-161.0033-7	LINOVALDO COELHO DOS SANTOS	Classificado
2013-PROFMAT-161.0142-2	LUANA DE SOUZA SANTOS	Classificado
2013-PROFMAT-161.0108-2	REINALDO CLEITON BARROS DE SOUZA	Classificado
2013-PROFMAT-161.0256-9	RONALDO DE LIMA RESENDE	Classificado
2013-PROFMAT-161.0065-5	RONALDO FRANCK FIGUEIREDO LEITE	Classificado

**DEMANDA SOCIAL**

<b>Cod. Inscrição</b>	<b>Nome</b>	<b>Situação</b>
2013-PROFMAT-161.0051-5	FABIO LUIZ DOS REIS PINHEIRO	Classificado
2013-PROFMAT-161.0169-4	STEVE WANDERSON CALHEIROS DE ARAUJO	Classificado
2013-PROFMAT-161.0063-9	VALERIA COSTA	Classificado

Anexo D – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2014



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO-DERCA

REF. EDITAL Nº 0252013-DERCA

ANEXO I  
RELAÇÃO DOS CLASSIFICADOS

PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Nº	COD. INSCRIÇÃO	NOME
1.	2014-PROFMAT-161.00002-4	CHARLES CASTRO DA ROSA
2.	2014-PROFMAT-161.00269-0	JÊSU MÁRCIO AZEVEDO DA COSTA
3.	2014-PROFMAT-161.00065-2	JORGE MESSIAS DO NASCIMENTO FLEXA
4.	2014-PROFMAT-161.00237-0	JOSINEI DA SILVA BARBOSA
5.	2014-PROFMAT-161.00152-6	MARCELO TADEU UCHÔA PINTO
6.	2014-PROFMAT-161.00032-6	MARCIO DO SOCORRO COSTA FERREIRA
7.	2014-PROFMAT-161.00188-6	OCIVALDO DA SILVEIRA PINHEIRO
8.	2014-PROFMAT-161.00029-6	ODILIO GÓES DE MAGALHÃES
9.	2014-PROFMAT-161.00062-3	ROSELY RODRIGUES REGO
10.	2014-PROFMAT-161.00041-2	SEBASTIÃO RODRIGUES DA SILVA
11.	2014-PROFMAT-161.00108-3	VALDELINO DA SILVA PONTE
12.	2014-PROFMAT-161.00088-3	WALTER RAFAEL DA SILVA PANTOJA

DEMANDA GERAL

Nº	COD. INSCRIÇÃO	NOME
1.	2014-PROFMAT-161.00089-6	ADDISON CORREA DE JESUS
2.	2014-PROFMAT-161.00298-7	FABIO CAMPOS DIAS
3.	2014-PROFMAT-161.00255-3	GRACIANO DOS SANTOS NETO

Anexo E – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2015

---

**EXAME NACIONAL DE ACESSO - Sistema de Inscrições**

---

**Resultado ENA 2015**

--- ▾

**Macapá - AP - UNIFAP**

**Pontos de corte:**  
Rede Pública: 52 pontos  
Demanda Social: 52 pontos

Classificados - Concorrência Rede Pública
ANA PAULA GOMES CASTRO
ANDRE GEORGE MORAIS DIAS
ANDRE LUIS BELTRAO DA SILVA
BENEDITO HERONIZIO PIMENTEL GÓES
EDISON MACIEL GUIMARAES
FLÁVIA HERNAN TEIXEIRA BORGES MONTE
JODSON NOBRE DA SILVA
JOVELINO VALÉRIO DE SOUZA
LUIZ DA SILVA FERREIRA
MARIBENE CONCEIÇÃO DOS SANTOS CAVALCANTE
PAULO ROBERTO OLIVEIRA MIRANDA
REINALDO CLEITON BARROS DE SOUZA

Classificados - Concorrência Demanda Social
JOÃO SOCORRO PINHEIRO FERREIRA
JORGE ALBERTO DE ARAÚJO MOREIRA
THIAGO DE OLIVEIRA LIMA

**Anexo F – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO PROFMAT/UNIFAP

**RESULTADO DEFINITIVO**

<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>NOME</b>	<b>NOTA</b>	<b>SITUAÇÃO</b>
001	ORIVALDO NAZARENO MONTEIRO DE ATAIDE	46	CLASSIFICADO
002	JOSE RAIMUNDO BARBOSA FREITAS	40	CLASSIFICADO
003	ARTUR SANTOS DE SOUSA	40	CLASSIFICADO
004	DENILSON PONTES BARBOSA AMANAJAS	40	CLASSIFICADO
005	RONALDO LOBATO PINHEIRO	40	CLASSIFICADO
006	CAMILO RODRIGUES CAVALCANTE DA SILVA FILHO	38	CLASSIFICADO
007	RAIMUNDO ALEX GOMES DA SILVA	38	CLASSIFICADO
008	CARLOS ALBERTO FERREIRA DA SILVA	38	CLASSIFICADO
009	PAULO ROBERTO OLIVEIRA MIRANDA	36	CLASSIFICADO
010	AGEANE LÍGIA ARANHA BRAGA	36	CLASSIFICADO
011	CÍCERO CÉLIO PINTO LEITE	36	CLASSIFICADO
012	JOSUÉ COELHO DE FREITAS	36	CLASSIFICADO
013	FERNANDO CABRAL CORREIA	36	CLASSIFICADO
014	ALLAN SOUZA BARBOZA	36	CLASSIFICADO
015	GUSTAVO STENIO MAGNAGO NEITZEL	36	CLASSIFICADO

## Anexo G – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO PROFMAT

### ENA 2018 - RESULTADO DEFINITIVO

PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO	NOME	PONTUAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	SITUAÇÃO
PROFMAT-2018-002.028-1	ARNALDO ALMEIDA DA NATIVIDADE	22	001	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.022-1	GLEINISON GILBERTO QUEIROZ	21	002	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.052-2	MARLON DE UBAIARA ROCHA	20	003	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.037-9	LUANA DE SOUZA SANTOS	19	004	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.003-4	JEFERSON FERREIRA DE CASTRO	19	005	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.110-3	JOSÉ NILSON DA SILVA	19	006	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.091-3	HALPHI TRINDADE TOURINHO	19	007	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.015-8	ZIRO DINIZ DE OLIVEIRA	18	008	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.101-4	JOSE DIONIBIO VIANA BARBOSA	18	009	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.135-9	LUIZ ANTONIO LEAL DA SILVA	18	010	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.021-2	RONALDO DE QUEIROZ CARVALHO	18	011	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.192-8	HELINGTON FRANZOTTI ARAÚJO DE SOUZA	18	012	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.145-6	DANIEL RENAN FURTADO FERREIRA	18	013	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.173-1	EDÉSIO LOBATO DE SOUZA JÚNIOR	18	014	CLASSIFICADO
PROFMAT-2018-002.067-1	MÁRCIO ABREU DA SILVA	17	015	CLASSIFICADO

**Anexo H** – Lista de Classificados no PROFMAT UNIFAP para ingresso no ano de 2018



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO-DERCA**

**EDITAL Nº. 044/2018-DERCA/UNIFAP**

**ANEXO I**

<b>CLASS.</b>	<b>T. DE PONTOS</b>	<b>NOME</b>
001	26	JADSON CARVALHO DE OLIVEIRA JUNIOR
002	22	ROBERTO CARLOS CARVALHO LEAL
003	21	SIDNEI BELCIDES AVELAR
004	19	DANIEL RENAN FURTADO FERREIRA
005	18	CAMILO RODRIGUES CAVALCANTE DA SILVA FILHO
006	18	EMANUEL THIAGO DE OLIVEIRA SOUSA
007	18	VALDEIR PIRES MORAES
008	17	LINDEVAL LUIZ CALDAS DA SILVA
009	17	NILTON DE ARAÚJO PEREIRA
010	17	JOSIELSON RODRIGUES DA SILVA
011	17	BRUNO GUIMARÃES SANTANA
012	16	EDVAN PUREZA JACQUES
013	16	FABIO DA SILVA CABRAL
014	16	MARCELO FRANKYE AZEVEDO DA SILVA
015	15	JOSIVALDO MARQUES DO NASCIMENTO