

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Mestrado em Educação

**Mestrado Profissional e conceito de experiência em John Dewey em debate
como política pública em educação no contexto do Plano Nacional de Pós-
Graduação (PNPG) 2011-2020**

ANA CAROLINA GODOY TERCIOTI

CAMPINAS

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Mestrado em Educação

**Mestrado Profissional e conceito de experiência em John Dewey em debate
como política pública em educação no contexto do Plano Nacional de Pós-
Graduação (PNPG) 2011-2020**

ANA CAROLINA GODOY TERCIOTI

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da PUC-Campinas, Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação”, sob orientação do Professor Doutor Samuel Mendonça.

CAMPINAS

2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t378.2
T315m

Tercioti, Ana Carolina Godoy.

Mestrado profissional e conceito de experiência em John Dewey em debate como política pública em educação no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 / Ana Carolina Godoy Tercioti. - Campinas: PUC-Campinas, 2014.

116p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Pós-Graduação. 2. Educação - Pós-Graduação. 3. Ensino superior e Estado. 4. Políticas públicas. 5. Dewey, John, 1859-1952. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

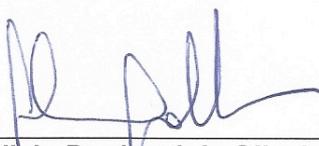
22.ed.CDD – t378.2

ANA CAROLINA GODOY TERCIOTI

**MESTRADO PROFISSIONAL E CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY EM
DEBATE COMO POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO
PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2011-2020**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

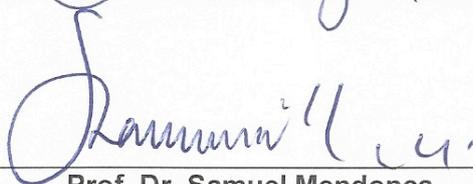
APROVADA: 01 de Dezembro de 2014.



Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP)



Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios (PUC-CAMPINAS)



**Prof. Dr. Samuel Mendonça
(Orientador - PUC-CAMPINAS)**

Aos meus pais, meus heróis, pelo imenso apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais essa conquista. Porque nunca me abandonou. Porque me deu forças e sabedoria quando eu precisei.

À minha família, pelo amor incondicional. Ao meu irmão, porque sempre me incentiva a buscar os meus sonhos. Aos meus pais, que me deram a vida e porque são indispensáveis em todos os momentos.

Ao orientador dessa dissertação, Professor Doutor Samuel Mendonça, pela confiança em meu trabalho e pela orientação criteriosa. Muito obrigada!

Aos Doutores Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo e Mônica Piccione Gomes Rios, agradeço todas as contribuições dadas por ocasião da minha banca de defesa. Muito obrigada, de coração.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas, a minha gratidão.

“O caminho de Deus é perfeito.”

(Salmo 18:31)

**“A educação, como crescimento ou amadurecimento, deve ser um
processo contínuo e sempre presente.”**

(DEWEY, 2011, p. 50)

RESUMO

TERCIOTI, Ana Carolina Godoy. *Mestrado Profissional e conceito de experiência em John Dewey em debate como política pública em educação no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. 2014. 116f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação. Campinas, 2014.

O presente estudo inseriu-se na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação”, e a pergunta que a motivou foi: que concepção de educação está presente no mestrado profissional no contexto do PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação) 2011-2020 e quais os elos desta concepção com o conceito de experiência em John Dewey, caso existam? Buscou-se qual concepção de educação permeia as entre linhas do mestrado profissional no plano vigente. O campo de estudo foi delimitado pela filosofia da educação, mais especificamente, pelo pragmatismo de John Dewey e, ainda, se questionou os problemas que perpassam a educação como um todo. Foi feito um recorte do todo, qual seja, a política educacional tácita presente no mestrado profissional inserida no atual PNPG, bem como se apresentou os desafios para o seu desenvolvimento. O método aplicado foi o bibliográfico, que se consolidou, especialmente, na análise do PNPG 2011-2020 e na investigação da obra “Experiência e Educação” de John Dewey, bem como na investigação filosófica de outros importantes estudiosos e comentadores do referido autor, por meio de suas obras e artigos. A concepção de educação de Dewey apontou, em última instância, a experiência como efetiva.

Palavras-chave: PNPG; mestrado profissional; experiência; John Dewey.

ABSTRACT

TERCIOTI, Ana Carolina Godoy. *Professional master and concept of experience of John Dewey in debate like education public policy in the context of The National Postgraduate Plan (PNPG) 2011-2020*. 2014. 116f. Master's Thesis. Pontifical Catholic University of Campinas. Center of Applied Social Sciences and Humanities. *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education. Campinas, 2014.

This study has been part of the Research Line "Public Policy in Education", and the question that motivated it has been: which is the conception of education that is present in the professional master degree in the context of PNPG (National Plan Postgraduate) 2011-2020 and what are the links of this conception with the experience idea of John Dewey, if any? We have searched which conception of education that permeates between lines of professional master in current plan. Study field was limited by the philosophy of education, more specifically, by John Dewey's pragmatism and, moreover, we also have questioned which problems involving education as a whole. It has been done a cutout of the whole, which means, the tacit educational policy in this professional master inserted in the current PNPG and, still, we have presented the challenges for its development. The method applied was bibliographic research, which was consolidated, especially, in the analysis of PNPG 2011-2020 and investigation in John Dewey's book "Experience and Education", as well as in the philosophical investigation of other important scholars and commentators of that author, by through his books and articles. Dewey's concept of education pointed out, ultimately, experience like effectiveness.

Keywords: *PNPG; professional master; experience; John Dewey.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – Mestrado profissional no contexto do PNPG 2011-2020.....	17
1.1. As discussões sobre o mestrado profissional	17
1.2. Mestrado profissional à luz do atual PNPG	25
1.3. Perspectiva pragmática presente no mestrado profissional	39
1.4. Educação profissional no campo da Educação	45
CAPÍTULO 2 - John Dewey e o conceito de experiência.....	54
2.1. Breve biografia de John Dewey	54
2.2. O conceito de experiência no pensamento de John Dewey	58
2.3. O pragmatismo como concepção educacional de John Dewey	70
CAPÍTULO 3 – Concepção educacional do PNPG à luz de John Dewey	80
3.1. Concepções educacionais dos Planos anteriores e o pragmatismo	80
3.2. Incidência do termo experiência no Plano atual	89
3.3. Mestrado profissional como experiência: política pública experimental	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa estudou os pressupostos do mestrado profissional no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.

É certo que o mestrado profissional, no interior do PNPG 2011-2020, engloba uma concepção de educação. Coube investigar os pressupostos filosóficos do PNPG na consideração dessa concepção de educação que elege o mestrado profissional como política pública.

O mestrado profissional está regulamentado, no momento dessa pesquisa, pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009¹, a qual estipula no parágrafo único, do artigo 5º:

(...) A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação², visando à valorização da experiência profissional. (BRASIL, 2009).

Trata-se de modalidade de curso de pós-graduação que surge no mesmo ano, 2009, em que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) cria também a Diretoria da Educação Básica, a qual deu origem a duas políticas públicas, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

O que diferencia o mestrado acadêmico do mestrado profissional?

(...) "Mestrado Profissional" é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES 79/2002, BRASIL, 2002).

(...) O Mestrado Profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta

¹ Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, nº 248, de 29/12/2009, p. 20.

² Para Jaume Carbonell (2002, p. 19): "Existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe."

modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação. (BRASIL. MEC. CAPES, 2013).

Fundamentalmente, o mestrado profissional apresenta três diferenças em relação ao mestrado acadêmico:

1) As propostas de cursos de mestrado profissional possuem um aplicativo e avaliação específicos. Conforme o art. 6º da Portaria Normativa nº 17/2009:

(...) As propostas de cursos de mestrado profissional serão apresentadas a CAPES mediante preenchimento por meio eletrônico via internet do Aplicativo para Cursos Novos – Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência. (BRASIL, 2009, p. 21).

Enuncia o art. 9º da Portaria Normativa nº 17/2009: “A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas”. (BRASIL, 2009, p. 21).

2) A segunda diferença vem inserta no art. 7º, § 1º da Portaria Normativa nº 17/2009: “O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso.” (BRASIL, 2009, p. 21).

3) A terceira diferença diz respeito ao trabalho de conclusão final, conforme prevê o art. 7º, § 3º da Portaria Normativa nº 17/2009:

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

Estabelece o artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 que o mestrado profissional tem como objetivos:

- I- capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II- transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III- promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV- contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2009).

Para John Dewey, o sistema educacional deve respeitar todas as fontes de experiência e toda prática pedagógica deve estar associada ao contexto social, econômico e cultural dos sujeitos envolvidos. Dewey, ainda, defende que para mobilizar o interesse dos alunos, os conteúdos devem estar de acordo com suas experiências. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

Dewey apresentou a educação como um laboratório em que professores e alunos aprendem juntos por meio de suas próprias experiências e do mundo que os cercam. (DEWEY, 2011). Como afirma:

(...) Tudo depende da *qualidade* da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores. (...). A educação é um desenvolvimento na, por e para a experiência, mais importante é que sejam claras as concepções do que seja experiência. (DEWEY, 2011, p. 28).

Se o mestrado profissional necessita enfatizar a solução de problemas e a geração de processo de inovação³, parece clara a aceção de alternativa para o aprimoramento do mundo do trabalho. É evidente que o desenvolvimento empresarial e das organizações requer um profissional com competências específicas em relação a cada campo de conhecimento, no entanto, parece evidente também que certos balizamentos são necessários para a formação profissional independente do campo. Logo, a investigação em torno da política pública sobre o mestrado profissional não intentou fazer contraposição a esta política, dado que já está implementada, mas, buscou refletir sobre o pano de fundo educacional que esta política pública tem conduzido; afinal, que concepção de educação que, de forma direta ou tácita, insere o profissional na sociedade?

³ “A inovação em educação se faz premente, posto que o professor atua em contextos caracterizados pela diversidade cultural, exigindo que busque novas soluções no cotidiano da sala de aula e das escolas/instituições de ensino, o que, muitas vezes, implica processos de tomada de decisão que transgridam práticas cristalizadas.” (RIOS; SOPELSA, 2013, p. 73).

A década de 90 foi propícia para a inclusão do mestrado profissional, como resposta a essa necessidade do mercado, surgindo em âmbito acadêmico essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*. A necessidade do mestrado profissional, a exemplo também do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), são apenas duas das diversas políticas que têm marcado o momento contemporâneo. Os mestrados profissionais caracterizam-se pela articulação entre uma base de pesquisa consolidada; produção científica e técnica; corpo docente qualificado academicamente e com experiência gerencial; desenhos curriculares e estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem articulados às experiências profissionais dos alunos e às demandas da sociedade. (ANDRADE; D'ÁVILA; OLIVEIRA, 2004).

(...) Essa modalidade de mestrado busca atender à demanda existente no país por uma formação mais qualificada para profissionais que atuam em setores que não produzam pesquisa de ponta, favorecendo a disseminação do conhecimento científico gerado na academia para as empresas, o setor público e movimentos sociais. (ANPED, 2013).

O mestrado profissional abrange várias áreas, tendo surgido na área de Administração. Traz consigo caráter de inovação⁴ e pretende reconstruir o modelo tradicional de ensino⁵. O mestrado profissional tem como desafios formar e requalificar o profissional para um mercado extremamente volúvel com o rigor acadêmico e procura articular as experiências profissionais e as primeiras expectativas dos alunos com as práticas pedagógicas sedimentadas dos docentes, até o momento, na sua maioria, dedicados à formação de professores e pesquisadores. Para tanto, necessário que os docentes saibam redefinir expectativas e demandas. Tais desafios para se concretizarem precisam de que a universidade assuma o compromisso de ser crítico-reflexiva, prime pela qualidade do ensino, confronte teoria e prática e conquiste níveis crescentes de interdisciplinaridade. (ANDRADE; D'ÁVILA; OLIVEIRA, 2004).

A pesquisa analisou, a partir do instrumental filosófico da educação, e assumindo a perspectiva do pragmatismo de John Dewey, o mestrado profissional no contexto do PNPG 2011-2020, focando os desafios para o seu aprimoramento.

⁴ Para Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho (2000, p. 76): “Inovação é a ação de mudar, alterar as coisas, pela introdução de algo novo. (...). Toda vez que se tenta implantar um contexto de inovação e de mudança, observa-se que os mecanismos reacionários e resistentes atuam no sentido de manter tal qual o funcionamento da escola.” (destaque no original).

⁵ Conforme Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986, p. 11): “A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.” (destaque no original).

O trabalho foi realizado a partir de revisão bibliográfica, a partir de leituras, anotações, resumos e apontamentos. O percurso metodológico desta pesquisa iniciou-se da análise de teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e artigos no sítio da *SciELO* sobre a temática Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)⁶.

O método⁷ diz respeito à revisão da literatura e, a partir do olhar da filosofia da educação, de forma precisa, e considerando a filosofia de Dewey, buscamos conceituar, problematizar e argumentar em torno do objeto, em nosso caso, os mestrados profissionais, no âmbito do PNPG vigente. Também fizemos uma análise documental do atual Plano Nacional de Pós-Graduação.

Assumir a perspectiva filosófica significa assumir riscos, sejam estes riscos em relação aos autores escolhidos que será base da análise, mas, principalmente, na consideração de que a filosofia busca o conhecimento e pretende formular perguntas, de forma contínua. Isto não significa que esta investigação não apresentará encaminhamentos e, eventualmente, proposições quanto ao objeto, isto é, a contínua melhoria dos mestrados profissionais, mas, significa, fundamentalmente, que a construção de resultados tem caráter provisório, como deve ser a pesquisa acadêmica.

Para organização da análise do conteúdo, procuramos fazer tal qual recomenda Laurence Bardin (2011), uma pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que segundo sua lição se dá da seguinte maneira:

(...) 1- A Pré-análise: É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...]. 2- A exploração do material: [...] Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; 3- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: [...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2011, p. 125).

⁶ Este levantamento de dados é compreendido como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que resulta de uma produção significativa de teses de doutorado e dissertações de mestrado, publicações de periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. “Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.” (FERREIRA, 2002, p. 258).

⁷ Evidenciamos o estudo do método de Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, na obra “Metodologia filosófica” (2006) em que esclarecem: “A compreensão do método da dissertação, como a dos textos filosóficos, corre o risco de ser um domínio teórico completamente ilusório, enquanto o aluno não se puser em situação concreta de composição e de redação. Portanto, é preciso completar a abordagem teórica por exercícios práticos nos quais ele testará seu grau de assimilação dos métodos.” (FOLSCHIED; WUNENBURGER, 2006, p. 233).

O campo de abrangência foi delimitado pela filosofia da educação que, de forma totalizante, refletiu sobre os problemas que perpassam a educação como um todo. Fizemos um recorte, qual seja a política educacional do mestrado profissional no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e, para tanto, investigamos a concepção de educação presente no Plano, com a finalidade de apresentar os desafios para o desenvolvimento e aprimoramento dos mestrados profissionais.

Do ponto de vista formal, a presente dissertação compõe-se de três capítulos. No primeiro capítulo, investigamos o mestrado profissional no contexto do PNPG 2011-2020; no segundo capítulo, analisamos o conceito de experiência em John Dewey como base da educação profissional; no último capítulo, a discussão se pautou sobre a concepção educacional presente no PNPG e seus elos, caso existam, com o conceito de experiência de John Dewey.

CAPÍTULO 1 – Mestrado profissional no contexto do PNPG 2011-2020

Nesse capítulo explicitamos o mestrado profissional no contexto do PNPG 2011-2020.

1.1. As discussões sobre o mestrado profissional

O PNPG 2011-2020 considerando o legado dos planos anteriores - dando continuidade aos mesmos e atendendo aos seus próprios objetivos - visa ao crescimento do sistema de pós-graduação, atendendo às demandas da sociedade e das políticas do Estado, ao desenvolvimento científico e tecnológico da educação com estratégias voltadas para o preparo do cidadão para o trabalho.

Esses objetivos reforçam o estabelecido na Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 quando alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, institucionalizando e integrando as ações de educação técnica de nível médio até à educação em nível de pós-graduação. Conforme o que prescreve o artigo 39, § 2º “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I- de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II- de educação profissional técnica de nível médio; e III- de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.” Esclarecemos que os diplomas de nível médio de educação profissional, quando registrados, terão validade para o ingresso no curso superior, como propõe o artigo 36-D da Lei 11.741/08: “Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.”.

O que se pretende é que exista um elo entre a educação básica e a pós-graduação - porque hoje se identifica uma desconexão entre esses níveis de ensino - uma verdadeira cadeia que possa evoluir até o doutorado para profissionais; e que a pós-graduação tenha papel fundamental para a formação de professores para diversas áreas e que atenda a vários segmentos da sociedade para o mundo do trabalho. (FISCHER; WAIANDT, 2012).

Uma das diferenças do mestrado profissional é que nele o corpo docente pode ser formado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação, não se limitando apenas ao portador de doutorado para lecionar no mestrado profissional. (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010).

Objetiva-se garantir educação profissional inovadora⁸ e sustentável, como enfrentamento radical da pobreza valorizando a criatividade e a reestruturação da educação, pois construir o Brasil depende de profissionais competentes e a educação é o primeiro socorro para garantir a sustentabilidade econômica, social e cultural que se pretende. Dentro dos princípios de convergência e flexibilidade, deve-se valorizar a criatividade e reimaginar a educação. (FISCHER; WAIANDT, 2012).

(...) A tarefa de construir o Brasil depende de profissionais competentes. Formá-los ao longo da vida, requalificando pessoas para novas atividades ou para os novos desafios de ocupações tradicionais e emergentes, é uma possibilidade legal e política, que deve se tornar uma realidade sustentável. (...). O desenvolvimento territorial é o epicentro dos programas governamentais no novo ciclo desenvolvimentista do Brasil, “caracterizado pelos programas de renda mínima e correção de assimetrias sociais, pelos projetos de infraestrutura que reconfiguram territórios, pela emergência de novos pólos de desenvolvimento nas regiões norte, centro-oeste e nordeste”. O governo renova quadros, o setor de serviços amplia-se e o Brasil foi escolhido para a sede estruturante de eventos mundiais. (FISCHER; WAIANDT, 2012, p. 93).

A educação profissional no Brasil no seu início foi marcada por aspectos sociais associado às pessoas de baixa renda e desprovido de intenção pedagógica para o desenvolvimento intelectual. No Brasil, para garantir a qualificação profissional, nos vários níveis e nas várias modalidades, para os diferentes setores da economia, a educação profissional está associada à exploração do trabalho e mesmo na conquista para se conseguir um posto de trabalho, aferindo então a competência, exigindo-se um ensino à altura das exigências desenvolvimentistas do mercado. (FISCHER; WAIANDT, 2012).

O ensino profissional superior inicia pela graduação tecnológica, que teve seu início a partir da Portaria 60/63, do Conselho Federal de Educação (CEF), com o Curso de Engenharia de Operações, em nível superior, com tempo mais curto para atender o setor produtivo. Depois, em 1997, o Decreto 2.306/97, reestruturou o ensino superior com criação de centros universitários, multiplicando os cursos de tecnólogos. Em 2001, o Parecer CNE/CES 436/2001 reconheceu esses cursos tecnológicos como sendo cursos de graduação, mas diferenciados das graduações plenas. A educação profissional nos anos 2000 institucionalizou-se tanto nos institutos federais de ciência e tecnologia em todos os níveis de ensino, da educação básica a pós-graduação. (FISCHER; WAIANDT, 2012).

O PNPG 2005-2010 previa a expansão e o fortalecimento desse quadro, para atender governo, empresas, e outros segmentos que viam nos egressos da pós-graduação a

⁸ Explica Jaume Carbonell (2002, p. 39): “(...) Daí a necessidade de que as inovações e a mudança educativa encontrem um justo ponto de equilíbrio entre tradição e modernidade, entre o avanço e a estabilidade, entre o presente e o futuro. Além disso, sempre esteve presente de algum modo na educação a velha dicotomia entre Parmênides (a permanência) e Heráclito (o correr contínuo).”

possibilidade de atingir os objetivos almejados. Como a pós-graduação foi normatizada pelo Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, em dois eixos o acadêmico e o profissional, e sendo que o acadêmico já estava consolidado e aceito pela sociedade e pela cúpula da Educação, havendo deslocamento para uma direção predominante, o acadêmico, agora seria a hora da expansão do eixo profissional, por meio do mestrado e do doutorado. Como enfatiza Tânia Fischer: “O elo principal é o mestrado profissional, que tem uma trajetória difícil, com rejeições explícitas de algumas áreas e dificuldades em ser reconhecido e valorizado, talvez por ser um corpo relativamente estranho no sistema de pós-graduação brasileiro” (FISCHER, WAIANDT, 2012, p. 97).

Um problema recorrente no Movimento Nacional dos Pós-Graduandos (MNPG) é o que diz respeito à duração dos cursos e a substituição a médio e longo prazo dos mestrados acadêmicos, com duração no mínimo de dois anos, pelos mestrados profissionais, com um período menor de dois anos de duração, ainda com apenas um trabalho de investigação, uma análise, ou um protótipo, possa adquirir o mesmo diploma de mestre que se obtém com o mestrado acadêmico. (SILVEIRA; PINTO, 2005). O mais razoável é admitir que ambos os mestrados conferem o mesmo grau e, portanto, têm que conferir os mesmos direitos.

No intuito de minimizar dificuldades e a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais, o Ministro da Educação Fernando Haddad publicou a Portaria n. 289/2011, que dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de mestrado profissional, e dá aos alunos selecionados um incentivo, permitindo-lhes receber além da Bolsa de Formação Continuada o salário pago pela escola da rede pública em educação básica a que está vinculada, colocando a restrição apenas no compromisso de lecionar na rede pública por um período, não inferior a cinco anos. Caso o aluno-bolsista não cumpra esse prazo terá que devolver os valores aplicados pela CAPES durante o período que usufruiu a referida bolsa. (BRASIL, 2011).

Assim:

(...) Outro fator importante na aproximação da pesquisa com a prática do trabalho na sala de aula é que o professor não tem o afastamento físico do trabalho, enquanto cursa o mestrado profissional. Não se pretende aqui defender a inexistência desse afastamento. Apenas esclarecer que, como os tempos são concomitantes – o professor trabalha e ao mesmo tempo faz pesquisa sobre as questões relacionadas ao seu cotidiano escolar –, pode haver, de forma mais rápida, não só uma valorização e um sentido maior do papel da pesquisa sobre a prática, como também uma repercussão mais imediata sobre o seu desempenho. (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 819).

Essas estratégias foram elaboradas em razão das demandas que vinham acontecendo desde o Programa Brasil Profissionalizante, em 2008, que expandiram as matrículas no ensino

médio e dos cursos tecnológicos de educação superior. Nos anos de 1980 e 1990 prosperaram os mestrados e doutorados controlados pelas próprias comunidades dos programas e pelo sistema de avaliação da CAPES.

Nessa época já era destaque o MBA⁹, que teve seu início anteriormente.

(...) Estes cursos, classificados como cursos de especialização *lato sensu*, tiveram uma regulamentação bem mais tolerante do que a aplicada aos cursos de mestrado e doutorado (...) em termos da formação dos fatores macroeconômicos de produção, este é investimento de capital humano absolutamente necessário para diminuir o enorme déficit educacional brasileiro. (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010, p. 363).

Esse modelo de especialização *lato sensu*, o MBA, serviu de estímulo para o mestrado profissional. Se o MBA é um fenômeno de mercado, o mestrado profissional é um estímulo a um recurso alternativo ao mundo acadêmico. (FISCHER, WAIANDT, 2012).

Para a construção de inovação nessa área de educação profissional, o PNPG 2011-2020 recomenda algumas ações, como:

- Incentivar programas estratégicos de pós-graduação em educação profissional que articulem os cursos de especialização, mestrado profissional e doutorado para profissionais como um eixo estruturante de formação, com identidade própria e avaliação adequada, articulando esses cursos com os propósitos da educação básica, já que mestrados e doutorados formam professores para esse nível de educação;
- Apoiar a difusão de modalidade de pós-graduação em educação profissional considerando critérios de equalização de ofertas nos diferentes pólos de desenvolvimento do País, com incentivos à criação e ao desenvolvimento de programas profissionais com recursos públicos e em parcerias público-privadas para formar técnicos, especialistas, mestres e doutores com competências gerais e profissionais específicas;
- Prever um conjunto de ações que estimulem a pesquisa sobre a educação profissional e experimentos controlados de qualificação para o trabalho em cursos de educação básica e superior;
- Garantir a qualidade de ofertas de cursos de natureza profissional elaborando critérios e indicadores a partir da identidade desses cursos (especialização, mestrado e doutorado) e dos impactos efetivos que a formação e a produção científica e tecnológica têm no desenvolvimento do País em múltiplas escalas (do local ao nacional);
- Criar um sistema de avaliação adequado para a educação profissional que reconheça a natureza e a especificidade da produção científico-tecnológica e técnica com a qualificação pertinente, que seja o reflexo dos impactos nos contextos em que as instituições formadoras operam;
- Formar professores da educação profissional para o ensino superior e na pós-graduação, incorporando aos mestrados e doutorados componentes curriculares apropriados, que garantam o domínio dos conhecimentos e das tecnologias das atividades profissionais em sintonia com a competência docente;
- Criar mecanismos efetivos de articulação entre o ensino universitário e o ensino básico oferecido pelo Sistema S, pelas estratégias de educação corporativa em todos os níveis e pelas iniciativas governamentais e associativas em nível local e regional;

⁹ MBA: sigla para *Master in Business Administration*, ou, em Português, Mestre em Administração de Negócios.

- Valorizar por meio de bolsas ou outros incentivos a participação de profissionais dos setores empresarial, governamental e associativo no corpo docente dos cursos de educação profissional, estimulando a cooperação com a educação profissional de lideranças atuantes em áreas estratégicas e oportunizando a qualificação deles como docentes para garantir aplicabilidade à educação básica e superior;
- Estimular o uso de recursos de tecnologia de informação e comunicação no ensino profissional na pós-graduação *stricto e lato sensu*, na graduação e na educação básica, de forma a se desenvolver modelos, estratégias e ferramentas de ensino profissional para cursos que possam ser utilizados no formato presencial, bimodal e à distância, em construções modulares de múltiplas aplicações; e
- Promover a criação e o aperfeiçoamento de dispositivos jurídico-institucionais que possibilitem a capacitação e o emprego adequado e legítimo de recursos por instituições públicas e privadas, que podem garantir a sustentabilidade da educação profissional em todos os níveis. (FISCHER; WAIANDT, 2012, p. 105).

O mestrado profissional somente ganhou destaque nos anos 2000 e até agora oscila entre a aceitação e rejeição no círculo acadêmico. Marcos Virmond elucida:

(...) As discussões atuais sobre a criação dos mestrados profissionalizantes (...) indicam que isto poderia gerar distorções na própria atividade docente e, também, nos cursos de mestrado acadêmico (...). Uma das questões aqui envolvidas é, exatamente, a diferenciação que se estabelecerá entre os MBAs, cujos diplomas não são reconhecidos pelo Ministério da Educação e seus similares transformados em mestrado profissional os quais, por seu *locus* restrito às instituições de ensino superior, oferecem esta vantagem a qual, diga-se de passagem, é um atrativo que está capitaneando esta discussão entre MBAs e mestrado profissional na mesma área. (VIRMOND, 2002, p. 125).

No Anexo 1 do PNPG 2011-2020 – Proposta: Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional traz como objetivo:

Estimular a realização de projetos compartilhados de construção e testagem de modelos inovadores de educação profissional na pós-graduação *stricto e lato sensu* possibilitando articulações com o setor produtivo de diferentes esferas governamentais e organizações de representação da sociedade civil. Objetivos específicos: “a) contribuir para, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* de educação profissional que formem mestres, e doutores e com competência científica e tecnológica; b) estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País; voltadas a temas estratégicos, qualidade de ensino em graduação e pós-graduação e capacitação docente; c) ampliar a produção científica sobre questões relacionadas ao ensino, voltadas à Educação Profissional em todas as áreas; d) estimular o uso de tecnologias da informação e comunicação na oferta de modalidades à distância, presencial e semipresencial, pela construção e testagem de modelos de ensino para a graduação e pós-graduação profissional; e) promover o intercâmbio de conhecimento na comunidade acadêmica brasileira, estimulando o estabelecimento de parcerias (redes de pesquisa e/ou consórcios interinstitucionais) entre IES e Centros de Pesquisas nacionais e outras instituições nacionais e internacionais em especial da América Latina, Continente Africano e da Região Amazônica, capacitadas a desenvolver estudos acadêmicos, que, de forma articulada, desenvolvam programas de pesquisa sobre assuntos relativos à Educação Profissional; f) apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar no ensino profissional e gestão na graduação e pós-graduação”. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. II, 2010, p. 270).

Como observamos o PNPG 2011-2020, valoriza o trabalho, estimula a criatividade num sistema de fluxos articulados entre si e com outros níveis de ensino aprimorando a tecnologia, e entendendo que professores de educação básica e superior têm condições para ser formados em mestrados profissionais, dando uma resposta satisfatória à sociedade, pois já existem experiências exitosas no ensino de Ciências, que podem ser alcançadas em outras áreas estratégicas do desenvolvimento nacional.

Para o próximo decênio, além da qualificação, propõe-se um modelo de educação profissional valorizada em seu eixo de formação e com forte aceitação como ocorreu na formação acadêmica, com cursos em diferentes níveis que vão do ensino básico a pós-graduação, promovendo a formação de profissionais de várias áreas do conhecimento, sobretudo de professores para educação profissional, não perdendo de vista que a educação básica é uma das metas mais almejadas do PNPG 2011-2020.

Assim, se os mestrados profissionais estão conseguindo responder de forma satisfatória à sociedade, então por que a resistência em aceitá-los?

Tânia Fischer afirma:

(...) O mestrado profissional remete à ideia de mestria e ofício, ao saber em uso e a espaços de aplicação do conhecimento. O movimento de reconstrução da pós-graduação retoma o mestrado profissional como estratégia de formação para os setores não acadêmicos. (...). Vivemos a valorização da educação profissional; o mestrado, conforme definido por portaria normativa da CAPES, é uma estratégia de formação de avaliação no novo ciclo desenvolvimentista que experimentamos. (...). São necessários mais e melhores profissionais e o sistema de ensino brasileiro deve dar respostas estratégicas. O mestrado profissional pode ser uma delas. (FISCHER, 2010, p. 356).

O Edital Pró-Educação Profissional contempla todas as áreas, mas confere prioridade às seguintes áreas temáticas:

- 1- Modelos de Ensino Inovadores e Desenhos Curriculares na Graduação e Pós-Graduação profissional;
- 2- Desenvolvimento de ensino, recursos e tecnologias para uso didático;
- 3- Formação de professores na pós-graduação e estratégias de educação continuada;
- 4- Construção e Testagem de modelos de ensino de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado utilizando recursos de pedagogias virtuais e tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial e à distância;
- 5- Formação para empreendedorismo, inovação tecnológica e inovação social; com vistas ao desenvolvimento do país. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. II, 2010, p. 271).

Ressaltamos que a profissão docente¹⁰ é uma profissão dedicada ao conhecimento, e seu trabalho tem se proposto em transformar esse conhecimento em aprendizagem pelos seus

¹⁰ “A análise do trabalho docente nos mostrou que o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando,

alunos. Com isso é preciso que os professores aprofundem a sua competência profissional para exercer sua profissão a contento da nova política de desenvolvimento e o mestrado profissional vem a esse encontro:

(...) O currículo do Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, conforme evidenciado pelas normas da CAPES, está organizado com disciplinas que contemplem a área específica de conhecimento, a formação didático-pedagógica e a pesquisa relacionada às questões da prática. (...) A CAPES destaca em suas normas que o Mestrado Profissional deverá ter caráter de preparação profissional na área docente, focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, à escola e o sistema escolar. Deverá também contribuir efetivamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela ação em espaços educativos em que a atuação do professor é fundamental: escola, comunidade, associações científicas, etc. (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 806).

É importante compreender o mestrado profissional como um novo desenvolvimento profissional dos professores da educação básica. A frequência dos professores no mestrado profissional cria novas oportunidades de reflexão sobre suas aulas e possibilita a consolidação de uma nova postura criativa e integradora para a ação educativa, considerando que a prática da pesquisa no mestrado profissional, como objeto de investigação, pode influenciar diretamente na forma como o professor trabalha com conteúdo e atividades práticas no seu cotidiano escolar (CEVALLOS; PASSOS, 2012).

Realçamos que não se pode pensar em educação sem que haja comprometimento com esta formação (como curso) e produção de conhecimento (como pós-graduação *stricto sensu*) tem com a sociedade, pois precisa ser utilizado como instrumento para construção de uma vida digna e consciente. Dessa forma, Antônio Joaquim Severino argumenta:

(...) O conhecimento só se legitima como mediação para o homem bem conduzir sua existência. Cabe-lhe o compromisso de evidenciar a intencionalidade de nossa existência, para orientá-la rumo a uma qualidade de vida que esteja à altura de nossa dignidade de pessoas humanas. É por isso que seu compromisso fundamental é com a construção da cidadania, entendida hoje como a única forma decente de sermos plenamente humanos. (SEVERINO, 2006, p. 41).

No Fórum Nacional de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) reunido nos dias 05 e 06 de agosto de 2013, em Recife-PE, foi feita uma reivindicação ao Ministro da Educação para garantir que a área de educação fosse promovida a Prioridade I nos processos políticos e administrativos da CAPES. Além disso, explicitaram os seguintes princípios sobre a política do Mestrado Profissional em Educação (entabulados na reunião do FORPRED ocorrido em 08 de março de 2012, na UNB):

1- Trata-se de uma política de governo, portanto, são necessárias atenção e proposição em relação ao que virá a ser definido como política de Estado.

improvisando, adaptando). Consequentemente, não se pode separar a pedagogia de todo o ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, de seus resultados, de seus saberes e de suas técnicas, nem de sua personalidade e experiência.” (TARDIF, 2012, p. 149).

- 2- MPEdu é destinado aos profissionais de educação básica.
- 3- Mestrado Acadêmico em Educação é diferente do MPEdu. Embora sejam equivalentes em título e exigências de qualidade, devem ter indicadores diferenciados de avaliação. Isso implica encaminhar à discussão da episteme de nossa área.
- 4- O corpo docente do MPEdu deve ser constituído exclusivamente por doutores.
- 5- Formação deve ser desenvolvida com ênfase na pesquisa das práticas educativas, garantindo que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seja resultado dessa pesquisa.
- 6- Recomendamos que o MPEdu tenha algum nível de articulação com os mestrados acadêmicos (disciplinas e outras atividades conjuntas, por ex.). Isso não significa que o MPEdu tem que estar vinculado aos Programas que hoje desenvolvem Mestrado Acadêmico, mas pode estar nas Faculdades ou ligados às Pró-reitorias e essa decisão depende da autonomia de cada IES.
- 7- MPEdu deverá ter formação pedagógica. Isso significa defender que todos os Mestrados Profissionais, em formação pedagógica, tenham participação dos pesquisadores em educação. Incluindo os profissionais das áreas de ensino de disciplinas específicas, ministrando disciplinas e orientando os mestrandos.
- 8- Deve ser valorizado o MPEdu presencial.
- 9- Devem ser garantidas às condições de trabalho para que o profissional da educação possa realizar o curso de MPEdu.
- 10- Nas ações da ANPED¹¹ em conjunto com outras associações e sindicatos, deve ser defendido que as Secretarias de Educação e Escolas garantam condições de trabalho para que o profissional da educação possa realizar o curso de MPEdu.
- 11- Defender, nas ações da ANPED em conjunto com outras associações e sindicatos, que as Secretarias de Educação e Escolas estabeleçam condições de carreira docente para que o profissional egresso do MPEdu permaneça na educação básica. (BRASIL, 2013).

Em levantamento feito pelo Forpred a pedido da CAPES, constatou-se que os Programas de Pós-Graduação e Educação, em julho de 2013, possuíam 3.824 estudantes que são professores da Educação Básica em redes públicas, sendo 269 do Mestrado Profissional, 2.576 do Mestrado Acadêmico e 979 de Doutorado (margem de erro de 10 a 15%. (...) Atualmente a área da Educação conta com 23 Cursos de Mestrado Profissional credenciados pela CAPES, sendo a maioria em instituições públicas. O fato dos professores da Educação Básica (rede pública) que cursam MPs da área de Educação da rede pública não receberem bolsa, ao contrário de docentes de rede pública que cursam o MP oferecido pela CAPES, cria uma diferenciação de tratamento para uma mesma categoria. A partir da constatação desse cenário, o Forpred e a ANPED acreditam ser necessário aprofundar o debate sobre o Mestrado Profissional e suas possíveis contribuições para a melhoria efetiva da qualidade da educação, bem como sobre as possíveis diferenças existentes entre a formação oferecida no MP da área de Educação e das demais propostas existentes. (BRASIL, ANPED, 2012, p. 01).

Observamos que o mestrado profissional tem no PNPG 2011-2020 as melhores das diretrizes e intenções para que tenha êxito, ainda que as opiniões no sistema de educação se dividam, resta agora incluir a proposta do Doutorado Profissional¹² para formar profissionais

¹¹ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹² Como objetivo do Doutorado Profissional, FISCHER E WAIANDT (2012, p. 104) explicam: “O doutorado profissional (DP) deve merecer um apoio especial, estimulando-se a criação de cursos com desenho inovador, que preserve as características essenciais de um doutorado, mas que incorpore a prática como elemento estruturante das teorias. O doutorado é um novo desafio para a Academia, pois há uma forte aderência entre o que se espera de profissionais que estarão liderando estrategicamente o desenvolvimento brasileiro e o que a Universidade pode contribuir para a formação deles. A proposta de construir uma estrutura atual na pós-

de diferentes áreas, inclusive para a educação profissional. É evidente que há muitos desafios para a compreensão e formação de uma nova cultura que aceite o mestrado profissional inclusive como formação de recursos humanos porquanto há ainda resistências entre muitos professores e profissionais, mesmo com a expansão de cursos em todo o Brasil.

A propósito, no próximo item, trataremos das bases do mestrado profissional no interior do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.

1.2. Mestrado profissional à luz do atual PNPG

Perpassamos pelos planos anteriores para visualizarmos o que foi feito em cada um deles, em essencial.

O I PNPG (1975-1979) tinha como diretriz institucionalizar o sistema e garantir um financiamento estável nas universidades, racionalizando a utilização dos recursos e planejando a sua expansão. A política deste plano priorizava a capacitação dos docentes das universidades, a valorização das ciências e procurava evitar as diferenças regionais que causavam problemas, criando a necessidade de se avaliar as pesquisas ali realizadas. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1976, encabeçou esta tarefa, implantando a avaliação por meio de comissões de consultores, sendo que a primeira ocorreu em 1978. Dessa forma, a CAPES passou a ser a responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, assumindo a elaboração do II PNPG, tornando-se, assim, a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia como lhe atribuiu o MEC (Ministério da Educação).

Nessa época, o contexto político era o regime militar e o projeto seguiu ao lado de dura repressão que atingia as universidades, em que o professor sofria repressões como cidadão e era obrigado a colaborar com o Estado quer como acadêmico ou cientista, quando se deu, em nosso país, uma verdadeira revolução na pesquisa científica e no ensino superior. (BARRETO; DOMINGUES, 2012). A concepção educacional no contexto deste primeiro plano abarcava o desenvolvimentismo¹³ que criou um novo cenário para a educação brasileira.

graduação brasileira com dois eixos em fluxos interconectados com a graduação e o ambiente profissional pode possibilitar: a) a formação orientada por competências com entradas e saídas no sistema, flexíveis e articuladas; b) a migração intra e interinstitucional, podendo o estudante se mover entre as instituições, as regiões e os países, abrindo espaço para a cooperação nacional e internacional; e c) o apoio ao desenvolvimento local, regional e nacional, contribuindo para a formação de profissionais efetivamente qualificados.”

¹³ Ao refletirmos sobre a temática Brasil Nacional-Desenvolvimentista (1947-1964) fica-nos a impressão que as aspirações à “modernidade” foram o eixo central dos quarenta anos que se seguiram a Segunda Grande Guerra. Com efeito, o projeto Nacional-Desenvolvimentista se esgota na década de 60, sem incorporar parcelas

Cabia ao Estado adotar o planejamento, impondo a ele funções complexas numa sociedade marcada pela concentração de renda e sem ruptura da sua social face à evolução do capitalismo monopolista, em relação à ciência e sociedade.

As principais diretrizes do I PNPG foram:

- Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
- Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
- Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Para a execução das metas acima referidas, foram propostos três programas:

- Concessão de bolsas para alunos de tempo integral;
- Extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC;
- Admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias, em função da ampliação da pós-graduação. (BRASIL, MEC, CAPES, PNPG 2005-2010, p. 13).

O I PNPG, em se tratando do primeiro plano, deixou uma estrutura bem elaborada para o avanço da pós-graduação, estruturando e possibilitando a vinda dos planos posteriores.

O II PNPG (1982-1985) deu ênfase à qualidade do ensino superior, especialmente, da pós-graduação, institucionalizando e aperfeiçoando a avaliação, que já vinha sendo feita desde 1976. O objetivo principal do plano era o apoio aos programas em sua infraestrutura, proporcionando-lhes estabilidade e autonomia financeira com o objetivo de assegurar as pesquisas.

Este segundo plano manteve as ênfases do I PNPG, voltando à atenção para a qualidade nas atividades da pós-graduação que tinham como instrumento a avaliação, instituída desde 1976, aperfeiçoando-a e institucionalizando-a (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O III PNPG (1986-1989) foi o plano que ocorreu na época da Nova República, sendo, assim, previa que o desenvolvimento da pesquisa deveria integrar a pós-graduação ao Sistema

significativas da população brasileira ao projeto societário de civilização burguesa, tão caro às democracias ocidentais no século XX. Neste sentido, é desafiante observar na sociedade brasileira que os postulados constitucionais que garantem a educação como um bem da civilização indispensável para a cidadania não são, radicalmente, concretizados, tendo este impasse alcançado o século XXI. (CRUZ, 2006, p. 10).

Nacional de Ciência e Tecnologia, procurando solucionar os problemas tecnológicos, econômicos e sociais que se estava vivenciando, de responsabilidade do MEC da qual a CAPES integra, e visava ao sistema de educação como um todo. Foi a época do governo Sarney, marcado pela implantação da Nova República e da nova Constituição Brasileira, de 1988. As crises internas e externas, planos que não prosperaram, atingiram salários, universidades com as altas inflações, que corroía investimentos na educação, bem como na pesquisa e pós-graduação trazendo insegurança geral, impedindo os avanços em qualquer setor, inclusive na educação e na pós-graduação. (BARRETO; DOMINGUES, 2012). Em consequência, para a ciência e a tecnologia, bem como para a educação e para o sistema de pós-graduação não foi favorável para grandes avanços e realizações devido aos influxos da época e ambiente político. (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O IV PNPG, a sua versão definitiva, não ocorreu devido às sucessivas crises econômicas do fim da década de 90, comprometendo, desta maneira, o orçamento para a execução do IV PNPG e afastando as demais agências envolvidas na sua elaboração. Como resposta a essa situação de indiferença do sistema, o Presidente da CAPES, à época, assinou a Portaria n. 80/98 dispondo acerca dos cursos de mestrado profissional, com o objetivo de rever pressupostos, procedimentos, acompanhamento e avaliação. A CAPES, em 2001, assume que a pós-graduação deveria possuir duas vertentes: a acadêmica e a profissionalizante. A primeira visava formar pesquisadores, objetivando o doutorado. A profissionalizante deveria preparar para outras funções que não a pesquisa acadêmica, como cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados.

Características do Mestrado Profissional previstas na Portaria n.º 80/1998:

- 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;
- Relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer n.º 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação;
- 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. (BRASIL, ANPEd, 2013).

Esse Plano abarcava todo conjunto do sistema nacional de pós-graduação e incluía as instituições federais de ensino superior, as públicas estaduais e municipais, além das privadas.

Cumpramos uma consideração a respeito da pós-graduação *lato sensu*, os quais surgiram com o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965. Designa o curso que segue à graduação e tem objetivo técnico-profissional específico, sem abranger a totalidade do saber em que se situa a especialidade. É um curso

destinado ao treinamento do que compõe um ramo profissional. Sua meta é o domínio científico e técnico de uma área ou da profissão formando o profissional especializado. A especialização *lato sensu* pode ser eventual, ao passo que a pós-graduação *stricto sensu*, mestrados acadêmico e profissional e doutorado, é parte integrante do complexo universitário, que visam aos fins essenciais da universidade. A especialização *lato sensu* difere do mestrado profissional na medida em que a pós-graduação *lato sensu* pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimento, mas o mestrado profissional visa dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão. Ademais, a especialização oferece somente certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício uma especialidade profissional, podendo ser obtido até em instituições não universitárias, enquanto que a pós-graduação *stricto sensu* confere grau acadêmico, atestado de alta competência científica em determinado ramo do conhecimento. (ALMEIDA JUNIOR, 2005).

O IV PNPG não existiu de direito, só de fato, por não ter sido promulgado, tendo suas diretrizes adotadas pela CAPES. Foi a época do governo Collor, passando por Itamar Franco e inclusive os dois períodos de Fernando Henrique Cardoso. Por ter sido um período longo, foi um Plano que sofreu várias adaptações, considerando as pressões econômicas e políticas desse longo período (BARRETO; DOMINGUES, 2012). Conforme Dermeval Saviani (2008, p. 308), o legado educacional do regime militar resultou na pós-graduação:

(...) O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto do Parecer [n. 977/65]. Nele se encontra um tópico com o seguinte título: 'Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana' (Brasil, 1965, p. 74-79). Foi com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu*, centrada em dois níveis hierarquizados, o mestrado e o doutorado, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável ao segundo. (...). O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado. (SAVIANI, 2008, p. 308).

Embora a estrutura tenha se inspirado no modelo norte-americano, ressalte-se que houve também influência europeia dos programas aqui implantados, daí termos chegado ao modelo brasileiro rico e que constitui um privilégio para a produção científica. (SAVIANI, 2008).

Ainda, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), criado em 1951, promoveu em 1963 um contrato de cooperação com a Fundação Ford

possibilitando a colaboração de programas brasileiros de pós-graduação com universidades estrangeiras, concentrando na formação do ensino superior. (CUNHA, 2011).

Em meio às crises e perseguições nas universidades, o governo passa a colocar a política de C&T (Ciência e Tecnologia) a serviço do desenvolvimento econômico criando o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec) por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento para financiar estudos e projetos. Nesse período, o CNPq se volta para a formação de cientistas e aumenta o número de bolsas de pós-graduação no exterior. O CNPq colaborou com as reformas universitárias que vieram a consolidar nos anos de 1970. (CUNHA, 2011).

Desse modo, o IV PNPG se caracterizou pela expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, com a introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Foi um plano com muitos retoques e adaptações como reação às coerções políticas e econômicas. (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O V PNPG (2005-2010) procurou consolidar os mestrados profissionalizantes e objetivava fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação, formando docentes para todos os níveis de ensino e, ainda, para o mercado não acadêmico. Dessa forma, pretendia-se a flexibilização da pós-graduação, permitindo o crescimento do sistema com profissionais de perfis diferenciados, que pudessem atender aos setores acadêmicos e não acadêmicos, diminuindo as diferenças regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e, procurando atender, enfim, às novas áreas de conhecimento. Este plano se expandiu em quatro direções: na capacitação do docente para ensino superior, na qualificação de professores da educação básica, na especialização de profissionais para o mercado de trabalho, tanto público como para o privado, e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas, públicas e privadas.

Este Plano ocorreu durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva. Já era um plano mais maduro e mais institucionalizado, sem a intervenção do Estado e do mercado dos governos neoliberais (BARRETO; DOMINGUES, 2012). A ênfase na profissionalização veio a calhar com a exigência de formação que era demandada pelo desenvolvimento de forças produtivas, uma característica da tendência mundial, pleiteada por empresários, trabalhadores e governo. Dessa forma, a organização profissional e tecnológica, então, deveria ser estruturada pelo sistema público, ancorado em princípios constitucionais e pela Lei de Diretrizes e Bases, incluindo Federação, estados e municípios; setor público e privado; sistema S; universidades públicas e privadas; escolas; ONGs; cursos mantidos por grupos empresariais e ministérios e secretarias. Essa organização exigia flexibilidade e autonomia

para que a educação profissional vinculasse ao projeto de expansão econômico e social com intuito de atender os diferentes segmentos da população brasileira contribuindo para minimizar as diferenças sociais. (BRASIL, 2004). Fazia parte das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, o desenvolvimento de ações:

Incentivar a pós-graduação e, para tanto:

- a) Democratizar o acesso a esses cursos para os profissionais que já atuam na educação com a abertura de novas vagas.
- b) Expandir o programa de mestrado interinstitucional da Capes.
- c) Desenvolver um Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), para a educação profissional e tecnológica.
- d) Conceder incentivos financeiros para organizar cursos de pós-graduação na própria instituição.
- e) Criar mecanismos institucionais para a contratação de professores que substituam os que se afastam para a capacitação.
- f) Organizar núcleos de capacitação de docentes por região (especialização, mestrado, inclusive o profissional, e doutorado).
- g) Apoiar a criação de linhas de pesquisa aplicada sobre as questões que envolvem a educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação das redes públicas, bem como promover a devida articulação com os núcleos de pesquisa desenvolvidos pelas universidades, especificamente pelas faculdades de educação, no que tange às relações da educação com o trabalho. (BRASIL, 2004, p. 51).

Outra medida que visava à profissionalização era assegurar ao trabalhador a construir seu próprio caminho para sua formação, podendo escolher sua escolaridade que poderia transitar entre o formal e o profissional, de maneira que as políticas públicas assegurassem no próprio sistema de educação nacional. (BRASIL, 2004).

(...) A expansão da educação profissional e tecnológica está muito condicionada pela questão do financiamento e do estabelecimento de políticas públicas articuladas a partir das diversas esferas governamentais. Uma nova política pública de expansão deve levar em conta a necessidade de fortalecimento e do compromisso com a elevação dos níveis de escolaridade da população brasileira. (BRASIL, 2004, p. 54).

A educação profissional - ainda que amparada por setores empresariais – carecia da falta de respaldo das instituições públicas de ensino técnico-profissional devido a seus altos custos; em que pese esta constatação:

(...) O Conselho Nacional de Educação (1999), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, determinou a organização desta em vinte áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade. (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 217).

Ressaltando os cinco planos:

(...) cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a

flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim – conclui a Introdução – um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade acadêmica. (CAPES, PNPG 2011-2020, v. 1, p. 16).

O atual PNPG (2011-2020) é o sexto Plano e tem como herança os anteriores com seus legados históricos, que culminam nos desafios dando continuidade às propostas dos planos anteriores e introduz novas diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação. Criaram-se três Comissões com funções diversificadas, mas complementares: uma Comissão Nacional; uma Comissão Coordenadora; e uma Comissão Técnica, com o intuito de ouvir vários segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade. O plano é constituído de dois volumes: o primeiro com o Plano propriamente dito e, o segundo, formado pelos Documentos Setoriais, que foram os estudos elaborados por especialistas.

Ainda em relação ao atual plano, Barreto e Domingues (2012) enfatizam que o sistema de ensino, como um todo, inclusive a pós-graduação, bem como a economia mundial mudaram muito, tendo passado por um processo de desmaterialização, em que a geração da riqueza não mais depende exclusivamente da produção de bens físicos, industriais ou agrícolas. Houve o que os economistas chamam de financeirização ou informacionalização. Atentos a estes e outros aspectos além da economia, estudiosos chamam de “Sociedade da informação” e “Sociedade do conhecimento”, para se evidenciar que hoje, o capitalismo depende muito mais da aplicação do conhecimento e do uso de tecnologias intensivas.

A CAPES e seus Planos abriram caminho e protagonizaram na nossa educação uma radical mudança criando o SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação), num espaço de quarenta anos, nas universidades que estão acostumadas a medir suas ações num período maior, carregados na cultura, nos laboratórios e nos costumes, pois estamos diante de algo não comum na vida das instituições (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O atual PNPG possui 05 (cinco) eixos, conforme a Introdução do Plano (Vol. I):

1- a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das simetrias; 2- a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3- o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I¹⁴; 4- a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5- o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (BRASIL, 2010).

¹⁴ C,T&I: Ciência, Tecnologia e Inovação Brasileira.

Vê-se que o PNPG 2011-2020 propõe o crescimento do sistema, mas não em todas as áreas: é necessário escolher, crescer visando qualidade, combater as assimetrias, e vencer o conservadorismo do sistema, atento aos desafios e enfrentando as urgências.

Quanto ao mestrado profissional, dispõe o atual PNPG (Vol. II):

(...) A pós-graduação brasileira já foi pensada como um sistema com dois eixos de formação (acadêmica e profissional) sendo exercitado integralmente apenas o eixo acadêmico. É o momento de reimaginar a pós-graduação reconstituindo-a, a partir dos possíveis elos entre o que existe hoje e a proposta original. O elo principal é o mestrado profissional que tem uma trajetória difícil, com rejeições explícitas de algumas áreas e dificuldades em ser reconhecido e valorizado, talvez, por ser um corpo relativamente estranho no desenho do eixo acadêmico. O que se propõe, 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, 2010).

Por certo, observamos que a pós-graduação tem como concepção tácita a educação do cidadão qualificando-o para o trabalho e promovendo a sua inclusão social, atendendo o expansionismo do capitalismo, a competição e a globalização. Isso se faz necessário, porque o mundo do trabalho atualmente exige aplicação do conhecimento e uso de tecnologia de forma intensa, dado aos avanços tecnológicos e só a educação pode promover tal exigência de maneira objetiva e pronta. Então, educação, trabalho, tecnologia e inclusão social são requisitos essenciais para responder à globalização. Para tanto, os Planos Nacionais de Pós-Graduação têm-se revelado eficientes, embora não suficientes como consideramos acima, por vezes por falta de recursos ou recursos escassos, mas têm contribuído para preparar profissionais que se empenham para dar resposta a essas situações.

A história da pós-graduação brasileira sempre teve um pé no espaço acadêmico e outro na lógica das empresas, dos governos e das organizações sociais. (FISCHER, 2003). Assim, antes de tudo, o mestrado profissional traz a proposta de inovar¹⁵ e reconstruir o modelo tradicional de ensino.

O mestrado profissional já estava previsto na primeira regulamentação da pós-graduação brasileira. O Parecer 977/65¹⁶ do Conselho Newton Sucupira, do Conselho Federal

¹⁵ Jaume Carbonell (2002, p. 26) observa: “Quantas inovações não prosperaram e não abortaram no meio do caminho porque as ajudas e apoios foram retirados no curso seguinte, justamente quando a inovação começava a fazer efeito! Esta, para que a mudança frutifique, requer tempo e persistência, já que está submetida a lógicas altas e baixas e a fases de atividade intensiva e de pausa para refletir e renovar energias.”

¹⁶ Consta do referido parecer: “Entende o sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, ‘equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana’, fixando o Conselho ‘as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas’. Sugere, ainda, que ‘tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. (...)’ (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p. 162).

de Educação sugeria a criação de cursos com orientação profissional. Enuncia o Parecer 977/65 (2005, p. 164):

(...) A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (...). O aviso ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, sem síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

O Parecer 977/65 (2005, p. 166), ainda diferenciou a especialização da pós-graduação *stricto sensu*:

(...) A pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

No referido Parecer, o mestrado foi caracterizado como etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor, ou como grau terminal, tendo a dissertação final do curso de mestrado que revelar conhecimento seguro do tema escolhido e capacidade de sistematização. O grau terminal foi considerado para aqueles que desejam aprofundar a formação recebida na graduação, mas não almejam ou não podem se dedicar à carreira científica.

Os primeiros cursos de mestrado acadêmico iniciaram-se na década de 1970, cuja expansão ocorreu na década de 1980. Os anos 1990 trouxeram uma diferenciação progressiva, quando houve grande expansão dos cursos de especialização, rotulados como MBAs (sigla para *Master in Business Administration*, ou, em Português, Mestre em Administração de Negócios), voltados para um mercado desejoso por conhecimento e qualificação, época em que surgiu o mestrado profissional, como produto da expansão dos serviços de educação.

Foi em 1995 que a CAPES começou a refletir sobre o modelo de pós-graduação e regular a criação dos mestrados profissionais. Desde a primeira resolução, o mestrado profissional foi tido como um curso de natureza diferente, não como uma variante do mestrado acadêmico. Segundo a CAPES, as vertentes são assim definidas:

- a acadêmica – cujo propósito é formar pesquisadores, consubstancia-se na oferta do doutorado. Nessa vertente, cabe ao mestrado o papel de curso propedêutico, justificável nos casos em que essa etapa preparatória se revela necessária, face ao estágio de desenvolvimento da área de conhecimento no País ou em determinada região geográfica, ou para a superação de deficiências observadas na formação anterior dos alunos; e
- a profissional – cujo objetivo é a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados. O mestrado, neste caso, tem o caráter de curso terminal para a obtenção da habilitação pretendida. (FISCHER, 2003).

Para Marcos Virmond (2002, p. 126):

(...) O mestrado profissional enfatiza a atualização de conhecimentos em aspectos tecnológicos, de acordo com as áreas de concentração, em oposição ao que acontece no mestrado acadêmico no qual a atualização e o aprendizado visam preferencialmente à obtenção de resultados em pesquisa¹⁷.

O mestrado profissional responde ao momento em que a contemporaneidade prioriza o conhecimento técnico para atender a economia de mercado vigente.

Conforme dispõe o artigo 2º da Portaria nº 80/98:

Art. 2º - Será enquadrado como “Mestrado Profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

- 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, admitindo 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. (BRASIL, 1999).

¹⁷ É também o que entende Marcus Vinícius da Cunha (2011, p. 76): “(...) Quanto à educação, cabe-lhe o importante papel de trabalhar com os indivíduos que se encontram submersos nessa situação dicotômica, principal obstáculo para o pleno desenvolvimento da democracia.”

Em 2002, a CAPES propõe uma política que defina a natureza dos cursos de mestrado profissional e crie critérios de avaliação compatíveis. Segundo a CAPES, os mestrados profissionais deveriam ter as seguintes características:

- Associação clara e direta da estrutura curricular, e das experiências profissionais

oferecidas, às demandas atuais identificadas na sociedade ou, eventualmente, a serem induzidas. Isso envolve o desenvolvimento de mecanismos formais, para identificar tais necessidades e oportunidades, e mecanismos de avaliação, para assegurar a adequação de respostas às inevitáveis modificações de demanda ao longo do tempo.

- Construção do curso em torno de problemas do mundo real, a partir de interesses

comuns entre o setor acadêmico e as instituições envolvidas – sejam empresas, instituições governamentais ou não governamentais.

- Implantação e desenvolvimento do curso com o respaldo de esquemas eficientes

de intercâmbio com a sociedade e instituições, no sentido de contribuir ao desenvolvimento de seus produtos e serviços, por um lado, e, por outro, melhor qualificar os estudantes. (FISCHER, 2003).

Portanto, o mestrado profissional já nasceu regulamentado. Estão claras as exigências de uma base de pesquisa, produção científica e técnica e corpo docente. Porém, muitas foram as reações da comunidade acadêmica, encaminhadas ao Conselho Técnico da CAPES, quais sejam:

- o mestrado profissional poderia ser orientado por padrões de qualidade inferiores aos do mestrado acadêmico;
- o incremento do mestrado profissional poderia reduzir a oferta de mestrados acadêmicos;
- os títulos do mestrado profissional podem ser aceitos para ingresso na carreira docente. (FISCHER, 2003).

Outra crítica recorrente se refere ao trabalho final a ser requerido em um curso da natureza do mestrado profissional.

Vejamos o que explica Pedro Lincoln Mattos (1997, p. 164):

(...) A característica geral e básica dos mestrados profissionais é que contribuam **diretamente** para o processo decisório ou operacional da empresa. Se um trabalho construído em moldes próprios da academia corresponde à expectativa da empresa, mesmo quando esta o financia, ele é perfeitamente aceitável em mestrado profissional. (...).

Ela será julgada, sem dúvida, pelo corpo docente, sob diversos critérios relativos ao mundo da produção e da organização sob estudo. Mas deve sê-lo principalmente sob o critério da utilidade para a própria empresa, arbitrada por ela ou com ela negociada. O mestrado profissional é programa cooperativo de formação e pesquisa que só funciona bem se a academia estiver disposta a rever sua atitude em relação ao objeto de poder, o mestrando e seu produto. A academia não precisa abdicar de sua competência analítica e metodológica, mas aceitar que não lhe cabe a última palavra quanto à relevância do que está sendo feito. Não é difícil concluir daí quanto seriam de repensar-se os recursos de acompanhamento do trabalho (que hoje excluem a

empresa interessada), e até a composição das bancas examinadoras! (*grifo no original*).

Pedro Lincoln Mattos (1997, p. 168), ainda enfatiza que não há uma forma pré-definida de dissertação em mestrados profissionais, todavia há tipos básicos:

- a) As dissertações interpretativas. Elas proporcionam uma explicação de fatos ou situações externas ou internas à organização, dado o momento e o contexto desta. Aqui é possível se incorporarem estratégias acadêmicas de pesquisa, tendentes a interpretar a realidade exterior. A maneira de fazê-lo e o nível de generalidade da interpretação devem ser tais que o prosseguimento da solução rumo às decisões reais possa ser claro e consequente. Também é possível uma dissertação interpretativa, seguida já de conclusões e sugestões singulares para a ação administrativa, desde que restritas apenas à interpretação dada.
- b) As dissertações projetivas. Constituem desenvolvimento e/ou aplicação de políticas, de estratégias, de modelos conceituais, de processos técnicos (de administração de recursos humanos, de marketing, de finanças, de sistemas de informação, de consultoria de mudança, e outros), sempre explicados com base em sua estrutura conceptual subjacente. Elas não comportam hipótese (no sentido do método acadêmico) nem são objeto de teste. Envolve proposta, que é **justificada** internamente por sua consistência analítica e, externamente, pelo reconhecimento credenciado de seus elementos, bases e fontes, como qualquer dissertação.
- c) As dissertações avaliativas. Trata-se de revisão e análise de resultados de programas, de projetos, de políticas, de estratégias e outros, já implantados em algum momento do passado da empresa. Elas supõem a explicitação da base conceitual da avaliação (ênfase, critérios, indicadores) e se justificam, além disso, pela consistência analítica e qualidade dos dados levantados. (*grifo no original*).

À indagação de que o papel da dissertação de mestrado é produzir conhecimento?, Peter Spink (1997, p. 164) responde não, e explica que o mestrado é:

(...) um exercício estruturado de aprendizagem. (...). Atividades parecidas podem ser encontradas nas mais variadas profissões: elas ajudam a fixar o “saber como” e o “saber por que”. (...). Não é esperado que produzam conhecimento e isso não é um requisito nem um objetivo. (...).

Consequentemente, não há nenhuma razão para que uma dissertação em um mestrado dito profissional seja diferente – em termos substantivos – de qualquer outra dissertação. Pode ser diferente em forma e em estilo, pode focalizar certas questões mais que outras, pode incluir e privilegiar diferentes fontes e estratégias de coleção de dados, mas se ajuda a fixar o “saber como” e o “saber por que” e a avaliar a compreensão do candidato sobre seu papel neste “discurso crítico, movido pela fé na possibilidade humana do acerto”, será uma dissertação.

Acreditamos que, conforme Peter Spink (1997)¹⁸, um trabalho feito com honestidade, tendo por base a aprendizagem e a reflexão, como meio de ligação entre ideias, práticas e possibilidades, tem o direito de pertencer ao mundo acadêmico no seu sentido amplo e coletivo.

¹⁸ “Ao assumir o mestrado profissional, enquanto mestrado se assume sua dissertação, enquanto dissertação. A arte após os dadaístas é uma arte diferente, mas não no capítulo que se refere à sua produção – que, diga-se de passagem, pode ser reconhecida mesmo que ninguém a tenha definido – mas propriamente a arte como um todo. É esta a temática dentro da qual o mestrado profissional deve ser compreendido.”. (SPINK, 1997, p. 168).

Tânia Fischer (2003) nos alerta que, ainda que o mestrado profissional se encontre mal compreendido e mal absorvido pela comunidade acadêmica, o curso vem se estruturando como uma fusão entre os mestrados acadêmicos e os MBAs, porém, mais sedutor que os cursos de MBA, uma vez que permitem a docência.

O mestrado profissional encontra suporte fático na sociedade, pois a rápida evolução dos conhecimentos tem exigido formação avançada e atualizada; as organizações governamentais e não governamentais têm buscado elevação da qualidade e produtividade dos seus serviços. Com isso, as empresas vêm buscando profissionais com pós-graduação, de preferência mestrado para atender às exigências do mercado, e a sua abertura. Buscam-se cada vez mais formas de vinculação da Universidade com empresas, agências não governamentais e governo. (MESTRADO PROFISSIONAL, 1997).

No que concerne às demais normatizações envolvendo o mestrado profissional, temos as Portarias Normativas da CAPES, as quais estipularam o seguinte:

A Portaria Normativa nº 7/2009, já revogada, propunha que o mestrado profissional deveria articular conhecimento atualizado, metodologia específica e ter aplicação orientada para a prática profissional. Quanto à estrutura curricular, previa a inclusão de áreas correlatas como “legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética”, devendo contar com um tempo de titulação mínimo de um ano e no máximo de dois anos. Além disso, deve apresentar corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação. Como trabalho de conclusão de curso, previu várias formas: dissertação, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais, produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, *softwares*, estudos de caso, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, equipamentos e kits, projetos de inovação etc. Em relação à avaliação externa previu que poderia ser proposta por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisas, públicos e privados, atendendo aos requisitos de qualidade fixados e, em particular, demonstrando experiência na prática de pesquisa. (BRASIL, 2009).

A Portaria Normativa nº 17/2009 manteve os termos da Portaria nº 7/2009, somente estabelecendo alteração com relação à avaliação externa, para a qual os requisitos de qualidade seriam fixados *pela CAPES* e, em particular, teriam que demonstrar experiência na prática *de ensino e da pesquisa*. (BRASIL, 2009).¹⁹

¹⁹ Sobre as Portarias, Gideon Borges dos Santos e Virginia Alonso Hortale (2013, p. 01) afirmam: “A análise da linha histórica permite dizer que as indefinições iniciais vêm progressivamente dando lugar ao entendimento de

Em 2011, adveio a Portaria nº 289, de 21 de março de 2011 para dispor sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional. (BRASIL, 2011).

A Portaria nº 478, de 29 de abril de 2011 alterou a Portaria nº 289/2011 para estabelecer:

(...) Art. 1º. Criar a Bolsa de Formação Continuada destinada a professores da Rede Pública da Educação Básica, regularmente matriculados em cursos de Mestrado Profissional ofertados pelas instituições de ensino superior, devidamente aprovados pela CAPES.

Art. 3º. A concessão da Bolsa de Formação Continuada tem como abrangência os alunos matriculados a partir de 2011 nos cursos de mestrado profissional em funcionamento no país. (BRASIL, 2011).

A Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011 aprovou o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). (BRASIL, 2011).

Certo que o modelo dos cursos de mestrado profissional comporta novos arranjos curriculares, mais interdisciplinares e com formas mais criativas. Comportam a flexibilidade de formatos e o uso de novas metodologias de ensino, mais ativas. Além disso, há a vivência entre a teoria e a prática²⁰, em que a teoria contribua para lançar luz e reflexões à prática. Este perfil do curso se enquadra perfeitamente com o anseio de organizações complexas, híbridas e multiculturais que primam pela multiquificação.

Lívio Amaral, diretor de avaliação da CAPES, enfatizou:

(...) O principal objetivo do mestrado profissional é formar recursos humanos para atuar em setores não acadêmicos, transferir conhecimentos à sociedade, atender demandas específicas e arranjos produtivos para o desenvolvimento nacional, regional e local. Além disso, contribuir para ampliar a competitividade e a produtividade de empresas, organizações públicas e particulares. (BRASIL, 2013).

Como pudemos observar, todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação contribuíram para a atual estrutura da pós-graduação, que conta hoje com uma comunidade científica expressiva com sua produção intelectual.

O mestrado profissional, em sua ampliação tem objetivado a renovação e ampliação do conhecimento científico e tecnológico. O PNPG 2011-2020 levou em consideração o legado dos planos anteriores continuando a meta do crescimento com a qualidade do Sistema

que a identidade dessa modalidade de formação pressupõe práticas pedagógicas que promovam o estreitamento das relações entre a academia e o mundo do trabalho.”.

²⁰ “Interligar prática e teoria significa educar completamente; significa, em primeira instância, o desenvolvimento de uma democracia, o que acarreta um desenvolvimento não segregado de educação.” (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 256).

Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e incorporando novas estratégias, ações e políticas no propósito do aperfeiçoamento.

No próximo item analisamos a perspectiva pragmática presente no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.

1.3. Perspectiva pragmática presente no mestrado profissional

Pretendemos discutir a educação e, em especial, o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, priorizando o mestrado profissional, um dos grandes temas da Educação vigente, com base no pragmatismo educacional de John Dewey, o qual considera que o conhecimento é organizado por meio de situações que envolvem o indivíduo e o ambiente.

Para Dewey, a educação precisa ser adquirida como um processo ativo e construtor da experiência humana. Assim, exige-se que sejam observados alguns princípios como o da continuidade e da interação:

(...) O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (...). A ideia de que o processo educativo pode ser identificado como crescimento, quando compreendido nos termos de sua forma de gerúndio, *crescendo*. (DEWEY, 2011, p. 36, destaque no original).

E a interação que respeita às condições internas e as objetivas:

(...) A palavra “interação” (...) expressa o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e força educacionais. Esse princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições. Consideradas em conjunto, ou em interação, formam o que chamamos de *situação*. (DEWEY, 2011, p. 43, destaque no original).

O grande tema para Dewey é a experiência, nesse sentido ele faz uma crítica à escola tradicional que adota a herança cultural para valorizar a escola “nova” em que o interesse²¹ do aluno e experiência plena envolve a continuidade e a interação. Conforme a afirmativa de Dewey:

(...) Admito que, dentre todas as incertezas, existe um quadro de referência permanente: de que há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, ou seja, de que a nova Filosofia da Educação está comprometida com algum tipo de filosofia empírica e experimental. (DEWEY, 2011, p. 26).

²¹ Francieli Nunes da Rosa explica: “Tudo aquilo que rege o desejo de aprender, que auxilia o ensaio intelectual e que leva para alguém de nosso espírito é de alguma forma interesse.” (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 141).

Mesmo reconhecendo que Dewey viveu em outro tempo e em outro contexto e, portanto, está longe do interesse desta investigação afirmar que ele se posiciona sobre o mestrado profissional no contexto do PNPG 2011-2020, é possível observar certos pressupostos desta modalidade de formação nos escritos do pensador norte americano.

O mestrado profissional vem para atender aos reclamos da tecnologia e das empresas, e essa filosofia da experiência está em consonância para que haja obtenção do sucesso almejado. Segundo Dewey: “Existe uma diferença entre trabalhar e testar uma nova verdade ou um novo método e aplicá-lo a grande escala, tornando-o acessível às massas, isto é, tornando-o comercial” (DEWEY, 2002, p. 80). O que precisa é que tudo seja acomodado da melhor maneira:

(...) O desafio será fazer o ajuste e a sintonia entre a dinâmica da pesquisa, chegada a experimentações do novo e nada resignada a fronteiras e barreiras, e o *design* institucional do ensino, muitas vezes conservador e defasado. Trata-se, portanto, de abrir espaço para novas experiências e introduzir corretores de rota. (PNPG 2011-2020, Vol. I, p. 137).

John Dewey privilegia a experiência de tal forma que esse pensamento instaurará novos ângulos e novas perspectivas do real.

(...) Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma unidade social natural é exatamente a ausência desta componente de atividade comum e produtiva. (DEWEY, 2002, p. 23).

Isso nos remete a criação e constituição de novos problemas do pensamento. Para Dewey:

(...) A verdade nua e crua é que, na grande maioria dos seres humanos, os interesses distintamente intelectuais não são dominantes. O que predomina são os chamados impulsos ou inclinações práticas. (...) As modificações do nosso sistema escolar, que parecem muitas vezes (mesmo aos olhos dos mais ativamente empenhados nelas, já para não falar dos seus expectadores) não passar de meras mudanças de pormenor, são na realidade indícios e provas de evolução. (DEWEY, 2002, p. 34).

O mestrado profissional tem o condão de aliar-se no preparo para o mundo dos negócios, e desta visão Dewey já tinha sua posição como podemos observar quando faz a seguinte inferência:

(...) Se bem que deva existir uma relação orgânica entre a escola e os negócios, isto não quer dizer que a escola deva preparar a criança para qualquer negócio em especial, mas sim que deveria existir uma relação natural entre a vida quotidiana da criança e o meio dos negócios que a rodeia. À escola compete clarificar e liberalizar esta relação, tornando-a consciente, não pela introdução de estudos específicos, como a geografia comercial e a aritmética, mas mantendo vivos os laços naturais dessa relação. (DEWEY, 2002, p. 68).

A filosofia de Dewey percorre todos os segmentos sociais. Para Dewey: “O objetivo é o de mostrar em que é que a escola se deve tornar para sair do seu isolamento e assegurar a relação orgânica com a vida social de que temos vindo a falar”. (DEWEY, 2002, p. 70). E ainda lembrando que: “Vivemos num mundo onde todos estes aspectos estão inexoravelmente relacionados. Todos os domínios de estudo se desenvolvem das relações deste grande mundo comum” (DEWEY, 2002, p. 78).

O PNPG 2011-2020 volta, como novidade, um olhar mais profundo para o mestrado profissional, mas se preocupando significativamente também com o ensino básico. Essa sempre foi a preocupação da universidade, à época de Dewey, em outro contexto, porém ele já tinha essa preocupação, da educação nos níveis elementares, como podemos observar em seus escritos:

(...) Desejamos uma união ainda mais próxima e, neste sentido, a Universidade deverá colocar todos os seus recursos à disposição da escola elementar, contribuindo assim com a evolução de matérias válidas e métodos adequados. Por seu lado, a escola será o laboratório no qual os estudantes de educação veem demonstradas, testadas, criticadas e fortalecidas as teorias e as ideias e contatam com a evolução de novas verdades. Pretendemos que a escola esteja em relação com a Universidade de forma a constituir um modelo de trabalho de uma educação unificada. (DEWEY, 2002, p. 80).

Considerando a necessidade de uma melhor preparação do corpo docente da educação básica, foi necessário que os programas na pós-graduação se envolvessem com pesquisas. Para Dewey:

(...) Essa condição é satisfeita somente quando o educador considera ensinar e aprender como um processo contínuo de reconstrução da experiência, ou seja, quando o educador lança seus olhos para o futuro e vê cada experiência presente como uma força em movimento que influencia o que virão a ser as experiências futuras. Tenho consciência de que a ênfase que dei ao método científico pode ser distorcida, o que resultaria em considerá-lo apenas como uma técnica especial de laboratório de pesquisa, conforme conduzida por especialistas. Porém, o significado da ênfase dada ao método científico tem muito pouco a ver com técnicas especializadas. O que quis deixar claro é que o método científico é o único meio autêntico sob nosso comando para alcançar a importância de nossas experiências diárias no mundo em que vivemos. Isso significa que o método científico proporciona um modelo prático do modo pelo qual e das condições sob as quais as experiências nos levam para frente e para fora do nosso mundo sempre em expansão. (DEWEY, 2011, p. 91).

Nesse sentido, o método pragmático de conhecer, proposto por Dewey, possui um referencial teórico-metodológico necessário para a sua formação. (FÁVERO; TONIETO, 2011). Esses ensinamentos estão afinados com o pragmatismo:

(...) Para o pragmatismo, a realidade revelada pela experiência possui muito mais do que apenas aquilo que pode ser conhecido, pois se constitui numa abertura para o futuro. Ao assumir a posição naturalista, o pragmatismo defende a tese de que a realidade não é, apenas, qualquer coisa que se relacione com a mente ou nela esteja

contida; a realidade seria muito mais ampla e que, por isso, é possível o aumento do conhecimento humano, visto que ele se dá num contexto de “natureza experienciável”, mais vasto e extenso. Isso significa que a experiência é um processo de interação que se dá entre um sujeito e o mundo em que ele vive. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 84).

A educação segundo Dewey, que privilegia a experiência, pode ser assim resumida:

- (1) o aproveitamento pelo educando das experiências do passado construídas pela humanidade em diferentes épocas e locais, as quais são úteis a ele no presente e lhes são proporcionadas pela mediação dos educadores;
- (2) a construção pelo educando de novos conhecimentos e experiências, seja de forma individual, seja no seu grupo social, ou, ainda, pela incorporação da produção de outros grupos sociais;
- (3) o compartilhamento de todas as experiências entre todos os indivíduos e grupos sociais. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 233).

O mestrado profissional está intimamente relacionado com a prática e a experiência almejada por Dewey, que já trazia em sua época ensinamentos clássicos que transpuseram ao seu tempo:

(...) Os nossos professores demonstraram que na educação, como nos negócios, a melhor organização assegura-se através de uma atenção cuidada para com as divisões naturais do trabalho, interesse e formação. (...) É o trabalho e não o divertimento que tem sido o espírito e o ensino da escola; e que esta liberdade foi garantida sob estas condições de vigilância simpática e inteligente como forma de construir e fortalecer o caráter. (DEWEY, 2002, p. 151).

A experiência nos mostra, ao longo da história, que os benefícios do conhecimento são muito expressivos e devem merecer toda a atenção por parte dos educadores e vários setores da sociedade devem manter uma escuta privilegiada para ter ao lado desse processo a política de desenvolvimento.

(...) A educação tradicional tende a ignorar a importância do impulso e do desejo pessoal como forças de ação. Porém, isso não é motivo para que a educação progressiva identifique impulso e desejo com propósito e, dessa forma, menospreze a necessidade de observação cuidadosa, de um conjunto amplo de informações e de julgamentos adequados para serem compartilhados por seus alunos na formulação dos propósitos que irão direcioná-los em suas atividades. Em um esquema *educacional*, a ocorrência de um desejo e de um impulso não é o objetivo final, mas sim a oportunidade e a demanda para a formulação de um plano e de um método de ação. Tal plano (...) só pode ser formulado através do estudo das condições e da consideração de todas as informações relevantes. (DEWEY, 2011, p. 72, destaque no original).

Tendo como referência a filosofia de Dewey, vamos equacionar alguns pontos que podem ser analisados no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, no que se refere ao mestrado profissional.

O mestrado profissional surgiu a partir de uma observação cuidadosa e da formulação dos propósitos, de estudo das condições e das relevâncias para atender essa necessidade de

empresas e indústrias buscando o aprimoramento do conhecimento tecnológico. Para Dewey, essa visão, a partir de novos ângulos, de novos rumos é o que ele denomina experiência, que significa estabelecer uma relação entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. O mestrado profissional é estruturado com o fito de atender a essa evolução e abundância de mudanças nas diversas áreas do conhecimento com certa eficiência e rapidez que o momento exige para atender o setor empresarial e econômico do país.

Observamos que os mestrados profissionais não devem ser considerados inferiores aos mestrados acadêmicos e sim, uma modalidade importante que deve ser estruturada dentro de moldes voltados para a formação e a geração de tecnologia.

Os cursos de pós-graduação brasileiros refletem a organização da economia nacional, concentrando-se grande parte dos programas de mestrado e doutorado nas grandes cidades e nas regiões Sudeste e Sul, onde a demanda é maior e responsável pela estratégia produtiva e permite visualizar uma dimensão internacional em vista do crescimento que temos tido institucionalmente com um parque universitário nacional comprovadamente vigoroso.

Para o sucesso destes estudos deveria ser feito um diagnóstico, em todo território nacional para redesenhar as tarefas e metas das instituições a fim de atuarem com liderança nacional e propiciando um poder de atração internacional, desde que fossem observadas experiências e situações e os vários campos do conhecimento, o que exige uma metodologia muito eficaz.

A consolidação do Sistema de Educação Brasileiro representa uma oportunidade para que o Brasil assumira uma posição importante na formação de cursos de pós-graduação.

(...) O conhecimento científico-tecnológico, bem como a inovação por ele engendrada, são patrimônios sociais que permitem gerar desenvolvimento sustentável, ampliando a produtividade e a competitividade do país, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, através da aceleração da criação e qualificação de empregos, e democratizando oportunidades. (PNPG 2011-2020, Vol. I, p. 180).

Dewey preconiza:

(...) A insistência dos professores em considerar as experiências, os interesses e o conhecimento prévio dos alunos já foi apontada como responsável por excesso de sensibilidade e negligência ao método “científico”. Tais considerações são agora apoiadas pela investigação cognitiva que demonstra que o aprendizado é um processo de construção de sentido, independente de serem fatos novos e não familiares, à luz de ideias ou experiências familiares. Os aprendizes constroem conhecimento à medida que constroem mapas cognitivos para organização e interpretação da nova informação. (DEWEY, 2011, p. 138).

Assim está estruturado o mestrado profissional: foi pensado devido à necessidade; não houve nada que fizesse com que não desse certo; e, existe um método para executá-lo, que é oferecido pelo método científico, que não pode ignorar o lugar da inteligência no

desenvolvimento e no controle da experiência vivida e em constante movimento, conforme Dewey. (DEWEY, 2011).

O fato de o mestrado profissional ter uma direção diferente do mestrado acadêmico não tira o seu mérito, pois a estrutura é a mesma, e ele atende aos princípios fundamentais da experiência da continuidade e da interação contempladas para aquisição de novo conhecimento. “O grande problema da educação reside na forma de unificar estas diferentes partes”. (DEWEY, 2002, p. 64). A educação tida como contínua reconstrução da experiência domina a concepção de educação como preparo para o futuro por meio de estímulos externos e repetição do passado, pois reconstruir significa trabalhar e problematizar a experiência atual com base em experiências passadas, para projetá-las no futuro. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

A possibilidade do mestrado profissional significa um rearranjo do modelo do mestrado acadêmico, uma nova forma de propiciar conhecimento sedimentado ao que já estava consolidado visando o aspecto técnico. Na proposta educativa de Dewey: “O sistema educacional deve se movimentar ou para trás, buscando os padrões morais e intelectuais de uma era pré-científica, ou para frente, buscando uma utilização cada vez maior do método científico no desenvolvimento das possibilidades de crescimento e expansão da experiência”. (DEWEY, 2011, p. 93).

É imperioso compreender as forças sociais da atualidade com auxílio do conhecimento científico. Segundo Dewey:

(...) A importância de se levar os alunos à compreensão do conhecimento científico não se esgota com a percepção das questões sociais da atualidade que tais conhecimentos nos permitem ter. Os métodos científicos também indicam o caminho para medidas e políticas que poderão nos conduzir a uma melhor ordem social. As aplicações da ciência que produziram, em grande medida, as condições sociais atuais, não esgotam os possíveis campos de sua aplicação. Até o momento, a ciência tem sido aplicada de forma mais ou menos casual e sob a influência de objetivos que visam poder e vantagens pessoais – herança de instituições de uma época pré-científica. (DEWEY, 2011, p. 84).

Para John Dewey, o problema com a educação pode não estar na ausência de situações em que a relação causal esteja na relação entre os meios e as consequências, e sim, em situações em que não levem o aluno a perceber essa relação. Os estudiosos dão o nome de análise e síntese, em que os meios são selecionados e organizados em relação a um propósito. (DEWEY, 2011). A atividade inteligente envolve a seleção de meios dentro de uma gama de condições existentes (análise) a fim de alcançar um objetivo (síntese). O mestrado profissional percorreu essa lógica consolidando como um segmento importante no sistema educacional, vindo atender o anseio de profissionais e empresários que necessitam de pessoal especializado, sendo um recurso estratégico educacional do Século XXI.

Assim, ao lado do mestrado acadêmico prosperou o mestrado profissional por ter esse viés, de atender o setor econômico com pessoal altamente capacitado. Fato que se registra um aumento de mestrados profissionais a cada ano, o que significa que a experiência a cada ano se solidifica, como um segmento interessante. O mestrado profissional se faz presente em várias áreas, isso significa que houve aceitação nos segmentos como: ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da Terra, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar.

O número de cursos de mestrado profissional vem aumentando e esse aumento maior ocorre mais nas instituições privadas que federais, embora o grande aumento se dê nas instituições estaduais, evidenciando que a experiência em pós-graduação brasileira é inegavelmente de sucesso.

(...) A elaboração de um Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é uma oportunidade propícia para o levantamento de diagnóstico e metas que subsidiem o debate sobre a formação de mestres e doutores no Brasil na próxima década. Compreendo que tal premissa é vinculada à diversas demandas do povo brasileiro, propomos diretrizes que consigam reafirmar o norte do PNPG como sendo o avanço da qualidade da educação em todos os níveis, o desenvolvimento científico e econômico, a redução das desigualdades sociais e a soberania nacional. (PNPG, 2011-2020, Vol. II, p. 29).

O Brasil deve fortalecer o Sistema Nacional de Pós-Graduação por meio da cooperação de diferentes instituições tendo como parâmetros as políticas públicas para a ciência, a tecnologia e a inovação do país para que reverta no desenvolvimento econômico e social em diferentes regiões, sobretudo em regiões estratégicas como a da Amazônia, Pantanal, Cerrado e o Semiárido.

Observamos que, a concepção de Dewey que enaltece a experiência possibilita concebermos novas formas de aprendizado, novos signos, como ocorreu com o mestrado profissional, que privilegia a prática e a tecnologia nos seus ensinamentos, tomando por experiência o sucesso do mestrado acadêmico.

1.4. Educação profissional no campo da Educação

A história da educação, no período de industrialização do país, direcionada para a formação dos jovens para o trabalho, hoje conhecida como “educação profissional”, teve o trabalho como questão central para estabelecer relação entre o processo educativo e o profissional, com o intuito de abranger os jovens que estavam à margem da educação institucionalizada, que pretendia atender às classes populares. (BATISTA; MÜLLER, 2013).

A educação profissional iniciou-se em 1809, com a vinda da família real portuguesa e a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, a qual visava capacitar os órfãos portugueses em diversos ofícios. Mas as escolas de ensino profissional no Brasil foram criadas a partir de 1909, com ensino gratuito e tinham como objetivo preparar mão de obra para o mercado.

Houve um surto de industrialização a partir do Decreto nº 7.566/1909 quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, em dezoito capitais e uma na cidade de Campos, as quais foram dimensionadas dentro de uma economia pautada na agenda agrário-exportadora, e sua atuação voltada para as atividades industrial-manufatureiras, e a finalidade era retirar das ruas as crianças pobres e inseri-las no mercado de trabalho - era uma alternativa para as famílias pobres, enquanto as escolas de formação propedêuticas eram destinadas para os filhos da classe dominante, constituindo assim o dualismo da educação brasileira.

No início, as Escolas de Aprendizes e Artífices não tinham intenções pedagógicas que visavam ao desenvolvimento intelectual, tendo somente cunho social e beneficente. Aprender o trabalho foi um desafio para colonizadores e colonizados e, ainda hoje, o estigma do trabalho manual é associado ao trabalho escravo. (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/61)²² possibilitou-se a completa equivalência entre os cursos técnicos e propedêuticos; e se estabeleceu que todas as instituições de ensino ficariam subordinadas ao MEC. (BATISTA; MÜLLER, 2013).

Segundo o Parecer CFE nº 977/65²³, a pós-graduação foi determinada com dois eixos simétricos e complementares: o acadêmico e o profissional, porém somente o acadêmico acabou predominando na pós-graduação *stricto sensu*.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em 1970, por meio do Parecer CEE/SP nº 50/70, autorizou a instalação dos primeiros cursos de tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, possibilitando que o tecnólogo preenchesse a lacuna existente entre o engenheiro e a mão de obra especializada, podendo resolver problemas específicos ligados à vida industrial. (BRASIL, 2002).

²² “Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada.” (ROMANELLI, 2002, p. 181).

²³ “O parecer CFE nº 977/65 é texto fundador da pós-graduação sistemática no Brasil e, após ele, parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil.” (CURY, 2005, p. 18).

A Lei nº 5.692/71, ao alterar a Lei nº 4.024/61, determinou a profissionalização obrigatória no nível de ensino do então 2º grau, atual ensino médio, a fim de ajustar às novas exigências do país, com a formação de profissionais técnicos de nível médio, bem como com a formação de tecnólogos, em cursos superiores de pequena duração e carga horária mais reduzida. Houve, portanto, a extinção da separação entre escola secundária e escola técnica, instituindo-se um único currículo do segundo grau: técnico profissional. Porém, a Lei nº 5.692/71 foi extinta em 1982. (BRASIL, 2002).

Mais tarde, o Decreto nº 2.208/97 rompeu com a equivalência entre a educação geral e a profissional para estipular que apenas o ensino médio daria acesso ao ensino superior. De acordo com esse decreto, o nível tecnológico seria destinado aos alunos egressos do ensino médio e técnico para formação de tecnólogos em diferentes especialidades em nível superior. (BATISTA; MÜLLER, 2013).

Os cursos tecnólogos se alastraram a partir do Decreto nº 2.306/97, o qual estabeleceu competência para os Centros Universitários terem autonomia para criarem cursos superiores. (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

O Brasil vivia um momento difícil e necessitava de acumulação capitalista internacional, pós Segunda Guerra Mundial, passando também pela chamada Revolução Verde, que envolvia a modernização no setor agrícola em que os países do então terceiro mundo ocupavam papel de celeiro do planeta e ofereciam os alimentos para as economias avançadas. (BATISTA; MÜLLER, 2013).

Diante dessa necessidade, o mestrado profissional foi reconhecido pela Portaria nº 80/1998 e tinha como objetivo:

(...) 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. (BRASIL, 1998).

O Parecer CNE/CP nº 29/2002 estabeleceu as regras para a oferta de cursos de formação de tecnólogos. Dessa maneira, ensino médio e graduação estão preparados para as necessidades da educação profissional, embora a pós-graduação não tenha evoluído da mesma forma planejada nos dois eixos: o acadêmico e o profissional.

(...) O mestrado profissional, reconhecido pela Portaria nº 80/98, tinha como objetivo “a 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”. (...).

A ampliação (de seus objetivos) é fruto da política empreendida pelo governo federal a partir dos anos 2000 na tentativa de configurar a educação profissional como um eixo conformativo, institucionalizando-se tanto nos Institutos Federais de

Ciência e Tecnologia com todos os níveis de ensino (da educação básica à pós-graduação) quanto nas Instituições Educacionais públicas e privadas com os mestrados profissionais e cursos de pós-graduação *lato sensu* (que já eram oferecidos em grande escala desde a década de 1960). (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011, p. 08).

Na contemporaneidade, a educação profissional prima para que o profissional domine globalmente o processo produtivo. Preceitua o Parecer CNE/CP 29/2002 (BRASIL, 2002, p. 14):

(...) A nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição.

É vital a importância que a educação profissional empreende em termos de inovação²⁴ tecnológica, a qual também contribui em muitas melhorias para o país. Conforme consta do Parecer CNE/CP 29/2002 (BRASIL, 2002, p. 19):

(...) A tecnologia passa a constituir relevante diferencial de desenvolvimento econômico e social das nações. (...) A inovação tecnológica produz efeitos de vital importância no trabalho, no emprego e na renda das pessoas. Políticas públicas precisam ser elaboradas e implementadas tendo em vista tais efeitos.

O enfoque profissionalizante deve considerar a premência de qualificar profissionais ainda não inseridos no mercado de trabalho, bem como visar os indivíduos já inseridos no setor produtivo, mas que precisam se requalificar, a fim de prestar melhor serviço à sociedade e manter-se em harmonia com as exigências do mundo do trabalho. Além de que os currículos da educação profissional devam ser constantemente atualizados:

(...) Num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas, um dos grandes desafios é o da permanente atualização dos currículos da educação profissional. Para isso as áreas profissionais serão atualizadas, pelo CNE, a partir de proposta do MEC, que, para tanto, estabelecerá processo contínuo de atualização com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de especialistas das respectivas áreas. (BRASIL, 2002, p. 32).

Com o advento do Decreto nº 5.154/2004 houve uma mudança no sentido de integrar o ensino técnico de nível médio ao ensino médio, permitindo uma educação unitária e universal

²⁴ Conforme Mônica Piccione Gomes Rios e Ortenila Sopelsa (2013, p. 60): “A valorização da prática pedagógica inovadora dos professores constitui possibilidade de superação de práticas cristalizadas que têm se perpetuado no processo educativo. (...). [A inovação] resulta em uma mudança sistemática, intencional, consentida e planejada, no coletivo. Há, também, certo consenso na literatura sobre a complexidade dos processos de inovação educacional, o que justifica que sejam investigadas, na perspectiva de contribuir para minimizar as distorções que são feitas na prática, por causa das múltiplas interpretações que lhe são atribuídas.”.

possibilitando o domínio de conhecimentos científicos de diferentes técnicas que fazem parte do processo produtivo moderno.

O V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 teve como um dos objetivos “a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (BRASIL, 2004, p. 59), ampliando-se o alvo da pós-graduação brasileira, a fim de preparar pós-graduados para atuarem em empresas, órgãos de governo, organizações não governamentais e movimentos sociais. Esta ampliação foi fruto da política engendrada pelo governo federal a partir dos anos 2000 a fim de configurar a educação profissional como um eixo independente. (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

Os desafios de se colocar o Brasil como um país com maiores índices de desenvolvimento convergem para a necessidade de formar pessoas para atuarem em diversas áreas como energia, gestão metropolitana, meio ambiente, defesa, transportes e multimobilidade, produção de alimentos, usam de recursos hídricos e desenvolvimento de serviços como segurança e educação, conforme indicam os estudos preliminares do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Nesse processo de formar pessoas, destacamos a importância da pós-graduação profissional, a qual possibilita uma formação para variados mundos de trabalho, bem como forma profissionais aptos para a gestão. A esse respeito, afirma Tânia Fischer:

(...) Se um mestrado e doutorado acadêmicos podem viver e ser bem avaliados quase com atividades intramuros, desde que tenham conexões internacionais, este não é o caso de um mestrado profissional. Muito menos endógeno, esta modalidade de curso deve ser avaliada pelo impacto na formação de profissionais necessários ao contexto de referência e por indicadores de produção diretamente associados ao exercício da gestão, ou seja, que reflitam a qualidade da prática. (FISCHER, 2010, p. 374).

A educação continuada do cidadão, primando-se pela aquisição vertical de complexas competências, é fundamental para o avanço do país. Dessa forma, a agilidade e a qualidade na formação em educação profissional, ligados diretamente ao mundo do trabalho, viabilizarão a contribuição de recursos humanos necessários ao setor produtivo, ao mesmo tempo em que possibilita novos empreendimentos²⁵. (BRASIL, 2002).

²⁵ Neste sentido, diz ainda o Parecer CNE/CP 29/2002: “Nas novas formas de gestão do trabalho, cada vez mais presentes nas empresas e organizações modernas, os trabalhadores com tarefas repetitivas e escasso grau de autonomia estão sendo substituídos por trabalhadores com autonomia de decisão e capacidade para trabalhar em equipe, gerar tecnologias, tomar decisões em tempo real durante o processo de produção de bens e serviços, corrigindo problemas, prevenindo disfunções, buscando a qualidade e a adequação ao cliente, bem como monitorando os seus próprios desempenhos, dando respostas novas aos novos desafios da vida pessoal e profissional.” (BRASIL, 2002, p. 27).

Contudo, o maior desafio é que a educação profissional possa ser compreendida como uma educação continuada, que se inicia na educação básica e continua na educação superior, havendo uma articulação entre *lato* e *stricto sensu*, e uma requalificação da especialização e do mestrado profissional, dando abertura para novos doutorados.

O mestrado profissional, além de ser uma opção curricular, é também um recurso de expansão da pós-graduação do Século XXI, que incorpora a tecnologia possibilitando o ensino presencial e o ensino à distância. Para tanto, necessário que a educação profissional seja valorizada, ampliando-se estratégias em cursos de diferentes níveis, que vão do ensino básico à pós-graduação. (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

Os cursos profissionais e a pós-graduação profissional terão que ser reestruturados e articulados em um eixo simétrico ao eixo acadêmico, com o apoio de políticas públicas e estratégias de educação profissional. (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

Os mestrados em educação estão entre os mais procurados, o que torna as seleções cada vez mais concorridas e há migrações de candidatos de grandes centros ou de regiões mais desenvolvidas em busca de vagas mais acessíveis com menor concorrência nas regiões menos desenvolvidas. (MACHADO; ALVES, 2013).

Do ponto de vista da demanda das Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos de pós-graduação, houve um crescimento significativo do número de consultas sobre o posicionamento da CAPES em relação à modalidade de cursos de mestrado profissional, parecendo expressar o desejo de uma determinada clientela em identificar-se formalmente com essa nova modalidade de formação. (...). O mestrado profissional vem ocupar lacunas criadas por uma demanda latente, mais expressiva em determinadas áreas do conhecimento do que em outras, interessadas em avançar sob o aspecto de uma formação profissional altamente qualificada e também de uma produção intelectual com forte cunho de aplicação imediata, diferenciando-se daquela fundamentalmente acadêmica em função da clientela preferencial e do produto final a ser obtido. (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p. 128).

Devemos ressaltar que o PNPG 2011-2020 prevê, como meta, a melhoria de qualidade da educação básica no sentido de atender aquelas estratégias por meio da formação de professores, qualidade nos padrões curriculares, ensino e gestão, tudo dentro das atribuições da Diretoria de Educação Básica da CAPES (BRASIL, 2010). Portanto, deve merecer destaque que os dois eixos (acadêmico e profissional) sejam articulados e se estimule a criação do doutorado profissional. A ênfase deste futuro doutorado deve ser a prática como elemento estruturador das teorias. (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

Nestes tempos atuais, em que o país busca retomar ideais desenvolvimentistas, mostra-se mais desafiador e interessante formar profissionais para o mercado de trabalho, e não somente pesquisadores e professores. Certo que profissionais buscam, cada vez mais, práticas

inovadoras que possibilitam adequar a prática com as teorias²⁶. Assim, consideramos que o maior desafio aos programas profissionalizantes seja articular, de maneira orgânica, a prática com as teorias que a iluminam. (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011); (FISCHER, 2003).

Sob a perspectiva da Sociologia, observa Barbara Freitag (2005) que, para estudarmos a educação no contexto da realidade brasileira exige-se um referencial da sociologia e da economia da educação. Quanto ao conceito de educação e sua situação no contexto social, os autores, na maioria concordam que:

1. A *educação* sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;
2. Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, Igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica. (FREITAG, 2005, p. 33, destaque no original).

Os cursos profissionalizantes tendem a ver o sistema educacional como uma instituição que supre duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Essas funções estão conectadas para que a função global do sistema educacional garanta a continuidade das relações sociais de produção. O sistema educacional reproduz a estrutura de classes perpetuando de maneira diferenciada a “cultura”, ou seja, a ideologia da classe dominante. (FREITAG, 2005). Temos que:

(...) A educação não é alheia às transformações que se processam no modo de produção capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas por essa, de forma que os novos modelos e novas propostas pedagógicas são exigidos a acompanhar a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção”. (BATISTA; MÜLLER, 2013, p. 208).

Neste sentido:

O planejamento educacional constitui assim uma maneira de manipular “o exército industrial de reserva”, dando-lhe sua plena funcionalidade: fornecer a cada momento a força de trabalho necessária à expansão ou contenção da produção e degradar os salários. (...) a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. (FREITAG, 2005, p. 57).

A escola é tida como reforço da relação capitalista, e promove a divisão do trabalho, deixando os indivíduos em condição de explorados pela classe dominante. (FREITAG, 2005).

O peso da escola não pode ser sobre-estimado, ela não é a causa da falsa consciência, nem o fator que a perpetua. A causa determinante da condição de classe é a infraestrutura

²⁶ Neste sentido, Mônica Piccione Gomes Rios e Ortenila Sopelsa (2013, p. 58) afirmam: “Há consenso na academia que a articulação entre teoria e prática é fundamental ao processo de formação de profissionais e, em particular, dos professores. O aprendizado não ocorre apenas por meio dos discursos ancorados nos aportes teóricos.”

econômica. (FREITAG, 2005). “A ideologia da classe dominante se realiza historicamente, transformando-se em senso comum. É uma pedagogia política, que visa à transmissão de um saber, com intenções práticas.” (FREITAG, 2005, p. 68).

O capitalismo sob a aparência de mundo universal introduz na sociedade política e civil uma concepção no mundo da classe hegemônica, da burguesia aparentando defender todos os membros da sociedade, usa a escola como elemento de penetração na superestrutura e infraestrutura, criando por meio das escolas “fábricas de mão-de-obra qualificada”. A classe hegemônica procura fixar sua concepção de mundo tornando-a senso comum, de forma que a classe subalterna interiorize as normas e valores assegurados pela classe dominadora. O sistema educacional, propiciado pelo Estado, por sua vez, assegura essa intermediação entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum. (FREITAG, 2005). Para Barbara Freitag:

(...) O “senso comum” é, pois, a forma mais adequada de atuação das ideologias. A escola é um dos agentes centrais de sua formação. A implantação da legislação educacional na sociedade civil significa criar ou reestruturar o sistema educacional no “espírito da lei”, ou seja, de acordo com os interesses da classe dominante traduzidos em sua concepção de mundo e reinterpretadas na lei. (FREITAG, 2005, p. 74).

A política educacional não se restringe à legislação e à sua implantação, mas visa transformar o sistema educacional em um instrumento eficiente e capaz de manipular as classes dominadas ofertando-lhes a grande oportunidade com a criação de escolas técnicas profissionalizantes, atendendo os menos favorecidos em atenção ao desenvolvimento das forças produtivas, beneficiando diversos setores privados da indústria. (FREITAG, 2005).

Os cursos profissionalizantes se tornaram uma opção não para se preparar para o trabalho, mas para se livrar dele com um título acadêmico; são uma saída para que a classe subalterna consiga o tão almejado título de doutor. No nível superior ocorre algo parecido, porque muitas vezes os filhos de operários não cursam o que gostariam, mas o que lhes parece mais conveniente em termos de disponibilidade de horário e recursos. O sistema educacional reproduz as estruturas de classes, pois os menos favorecido estudam o que podem em relação a sua parca disponibilidade, enquanto os de classes favorecidas se beneficiam com os melhores cursos, que exigem maior disponibilidade de recursos. (FREITAG, 2005).

(...) Dessa maneira se dá às classes subalternas a ilusão de poderem ascender através do sistema educacional na sociedade, institucionalizando chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes. Cria-se assim uma alta motivação para o estudo, que é sistematicamente frustrada. (FREITAG, 2005, p. 121).

Nesse século, o setor econômico reivindica do sistema educacional mão de obra adequada para aumentar a produtividade das empresas e políticas públicas que assegurem o desenvolvimento do país, frente a um consumidor mais exigente com padrões de qualidade dos produtos, independentemente das condições sociais e tecnológicas. (FREITAG, 2005).

Essa avidez por tecnologia traz consequências adversas. Diz Bauman:

O progresso tecnológico – de fato, o próprio esforço de racionalização – tende a anunciar cada vez menos, e não mais, empregos. (...). No mundo do desemprego estrutural ninguém pode se sentir verdadeiramente seguro. Empregos seguros em empresas seguras parece parte da nostalgia dos avós; nem há muitas habilidades e experiências que, uma vez adquiridas, garantam que o emprego será oferecido e, uma vez oferecido, será durável. Ninguém pode razoavelmente supor que está garantido contra a nova rodada de “redução de tamanho”, “agilização” e “racionalização”, contra mudanças erráticas da demanda do mercado e pressões caprichosas mas irresistíveis de “competitividade”, “produtividade” e “eficácia”. “Flexibilidade” é a palavra do dia. (BAUMAN, 2001, p. 185).

Barbara Freitag argumenta:

Para isso a economia da educação precisa enfatizar que a educação só é investimento quando prepara os indivíduos para o trabalho. Não é mais um processo de transmissão de cultura geral de humanidades, de saber universal. A educação é instrumentalização para o trabalho. Ela é investimento quando prepara o indivíduo profissionalmente a fim de que seja mais produtivo na empresa que o contrata. Portanto, não é mais um processo que *liberta* o indivíduo do trabalho (especialmente manual) e, conferindo-lhe o título de doutor, o eleva à classe dominante, mas um processo que o habilita para o trabalho, para aí então ascender na hierarquia ocupacional, mediante melhores salários. (FREITAG, 2005, p. 182, destaque no original).

Ao longo dos anos, a escola sempre liderou o processo de formação e desenvolvimento atendendo aos interesses econômicos. Quanto às desigualdades sociais na sociedade capitalista, elas se tornaram mais evidentes, pois se criou a doce ilusão que todos sairiam vencedores por meio da escola, o que não ocorreu. Ainda que a educação seja um meio eficiente de transformação, outros envolvimento implicam para se chegar ao pleno sucesso, continuando a ser elitista. (ZIENTARSKI; OLIVEIRA; PEREIRA; SAGRILLO; DRABACH; MORAES, 2014).

O PNPG 2011-2020, ao privilegiar a educação profissional, ressalta o mestrado profissional, bem como a relevância da experiência. No próximo capítulo, tratamos da experiência na visão de John Dewey baseando-nos na sua obra *Experiência e Educação* (2011), que contém fundamentos consolidados de experiência e podem ser utilizados em qualquer sistema educacional que exija como fonte a experiência.

CAPÍTULO 2 - John Dewey e o conceito de experiência

Nesse capítulo, fizemos uma breve trajetória biográfica de John Dewey (1859-1952), com o propósito de evidenciar o seu conceito de experiência, e o pragmatismo como concepção educacional.

Conforme o ensinamento de Dewey (2011, p. 26):

(...) A crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. Experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra. Algumas experiências são deseducativas. (...). O efeito de uma experiência não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador. É sua tarefa proporcionar situações para que as experiências, embora não provoquem resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para experiências futuras.

2.1. Breve biografia de John Dewey

Os dados biográficos de Dewey aqui estudados, por vários autores, preferencialmente, teve como base a obra do Doutor em História e Filosofia da Educação Marcus Vinícius da Cunha intitulada “John Dewey: uma Filosofia para educadores em sala de aula”, estudioso contumaz de Dewey.

John Dewey nasceu em Burlington, principal cidade do Estado de Vermont, no extremo oeste dos Estados Unidos, em 20 de outubro de 1859. Filho de um proprietário de armazém, na sua infância e juventude não teve um estímulo à escolarização por parte da família, sendo que o seu interesse pela educação foi percebido por ele mesmo criando laços estreitos com a escola.

Sua família era protestante, mas não foi nos ensinamentos teológicos que Dewey encontrou a sua base de apoio para seu pensamento e sim na comunidade em que vivia onde a experiência democrática ressaltava a vivência igualitária.

John Dewey ingressou na Universidade de Vermont aos 15 anos. Ali sofreu muita influência de Thomas Henry Huxley (darwinista), ao cursar a disciplina Fisiologia passando a desejar que o mundo e a vida fossem organizados à semelhança das propriedades do organismo humano. A partir dessa época começou a se interessar por Filosofia.

Em 1879, concluiu o bacharelado em artes e passou a lecionar na sua região. Com a orientação de H. Torrey, seu ex-professor, quando iniciou seus estudos filosóficos e, em 1882, Dewey ingressou na Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, num momento

histórico marcante - fim da guerra civil, desenvolvimento da indústria e do comércio, fatores que influenciaram seu pensamento. Doutorou-se em 1884, com uma tese a respeito da Psicologia de Kant.

Na universidade Johns Hopkins, manteve um contato próximo com G. S. Morris, que também era de Vermont, sob sua influência iniciou estudos sistemáticos de Hegel, quando encontrou orientação segura no terreno das ideias, fornecendo a Dewey elementos que completavam os anseios que foram despertados por Huxley – a busca da unidade orgânica a perpassar o universo.

Em 1884, ingressou na Universidade de Michigan, a convite de Morris, e permaneceu até 1894. O ambiente democrático dessa instituição, que privilegiava a responsabilidade e a liberdade, contribuiu para o seu pensamento se solidificar.

Em 1884, Dewey, conheceu Alice Chipman, com quem se casou dois anos mais tarde. Alice tendo ficado órfã muito cedo, foi criada pelos avós maternos que incentivavam a liberdade. Alice também herdara dos avós postura crítica quanto as condições e injustiças sociais. Com ela, a visão de Dewey sobre a vida deixou de ser teórica e passou possuir uma conotação com os problemas que o cercavam.

Depois da chegada de Dewey a Michigan, a Universidade recebeu dois professores que vieram de Harvard, A. H. Loyd e G. H. Mead. A partir de 1890, por influência de Mead, que considerava a função do cérebro e do sistema nervoso como princípios que regulavam os fatores objetivos da vida, Dewey apreendeu a noção de que a mente é uma instância de função instrumental, encarregada de mediar as relações do organismo com o meio social.

Ainda em Michigan, Dewey leu os escritos de William James, *Princípios de Psicologia* (1890), e passou a recomendá-lo aos seus alunos. James ensinava que a consciência é melhor quando se utiliza a “continuidade”, que implica estados transitórios, “processos”, e não “elementos” parados. James e Mead sustentavam que a mente era uma instância de mediação entre o organismo e o meio social.

William James, George Herbert Mead e John Dewey são considerados os fundadores do pragmatismo cujos princípios básicos podem assim ser resumidos:

(...) O pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria experiência. Para os pragmatistas, o terreno em que se dá a transmissão do conhecimento, particularmente a escola, pode tornar-se um campo fértil de experimentação de teses filosóficas. (CUNHA, 2011, p. 20).

As suas experiências pedagógicas em Michigan o levaram para a Universidade de Chicago, onde ingressou em 1894, quando pôde verificar a aplicabilidade prática de suas ideias por meio de um laboratório de ensino, que ele criou, garantindo a liberdade de ação aos professores e alunos, e criando novos métodos e técnicas pedagógicas. Porém, seus ensinamentos abalaram o ensino tradicional fundamentado na ordem, na disciplina e na passividade dos estudantes.

Dewey, durante a estada em Chicago, conviveu na Hull House, organização de assistência social dirigida por Jane Adams, e acabou por aprofundar as suas convicções na forma de convivência humana baseada em princípios democráticos.

Em 1904, Dewey rompeu com a Universidade de Chicago por causa do laboratório-escola que fundou e onde permaneceu por 10 anos. Lá fundou suas principais ideias educacionais. São dessa época as obras: *Meu credo pedagógico* (1897); *Escola e Sociedade* (1899); *A criança e o currículo* (1902) e *A situação educacional* (1902).

Em 1905, John Dewey ingressou na Universidade de Colúmbia, em Nova York, graças a amigos da época da Universidade de Johns Hopkins, onde permaneceu até 1930, chegando a categoria de professor emérito. Nessa época, Dewey deu atenção à lógica e à epistemologia com o objetivo de melhor esclarecer suas ideias educacionais. São dessa época as obras: *Como pensamos* (1910); *Democracia e educação* (1916); *Ensaio sobre lógica experimental* (1916); *Reconstrução em filosofia* (1920); *Experiência e natureza* (1925); *A busca da certeza* (1929) e *Lógica: a teoria da investigação* (1938). (FÁVERO; TONIETO, 2011; CUNHA, 2011).

A obra *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo* apresenta a filosofia da educação de John Dewey e o processo experimental tendo como centro a educação da criança. (DEWEY, 2002).

Reconstrução em Filosofia e Experiência e Natureza são obras que têm como objetivo demonstrar as duas tomadas filosóficas do projeto de Dewey: a historicista presente em sua obra *Reconstrução em Filosofia* e a científica e metodológica presente em sua obra *Experiência e Natureza*. (NASCIMENTO, 2012).

Na sua obra *A busca da certeza (The quest for certainty)* Dewey desenvolve uma discussão cujo objetivo é propor a expansão do método investigativo das ciências experimentais para o dos juízos morais. A questão central da obra é o posicionamento da filosofia como instrumental na busca de soluções dos problemas humanos. (LOPES, 2010).

Democracia e educação trata-se de uma obra clássica de Dewey. Democracia é um tema recorrente para Dewey, mas aqui ele a trata sistematicamente. Para ele, a sociedade é

constituída por um grupo e sua integração depende de interesses comuns, interação e reciprocidade cooperativa com outros grupos. Democracia é mais que uma forma de governo, é um *modus vivendi* associado de experiências comuns e conjuntas. A educação requer democracia, ou seja, liberdade (VIDE EDITORIAL, 2014).

Experiência e Educação é uma obra que cuida da educação e é dedicada aos estudiosos interessados no amplo conhecimento da educação. Essa obra será estudada, em vários momentos no decorrer da dissertação, visto ser o mestrado profissional o centro do estudo e requer da experiência muito para o seu sucesso segundo o Sistema Nacional de Pós-Graduação e como segmento profissional em várias áreas da Educação.

Dewey vem sendo reconhecido como um dos mais importantes filósofos e educadores do século XX. Sua obra completa totaliza 37 volumes e é composta de vários temas relevantes para a filosofia e para a educação. Para ele, o aprendizado é um processo contínuo, que dura a vida inteira, com isso a educação é um processo imprescindível para o ser humano, porque, como filósofo e educador, ele acreditava que o mais significativo de um aprendizado é propiciar solução habilidosa de problemas. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

Em 1935, foi fundada a *John Dewey Society*. Esta sociedade ainda existe e representa um patrimônio histórico e educacional para os norte-americanos, pois mantém o compromisso legado por Dewey para o uso da inteligência crítica e reflexiva nas soluções dos problemas da educação e cultura. Dewey proclamou o caráter social da escola e a interdependência entre a escola e a sociedade, cuja importância é assegurada por essa organização na América de hoje. A sociedade reúne-se anualmente em Chicago com a Associação Americana de Faculdades de Formação de Professores (AACTE) e patrocina uma conferência anual, a John Dewey Memorial, na reunião anual da Associação para Supervisão e desenvolvimento Curricular (THE JOHN DEWEY SOCIETY, 2014).

John Dewey faleceu em 1º de junho de 1952, em Nova York, aos noventa e dois anos de idade, deixando uma vasta obra publicada entre livros, artigos para revistas especializadas de assuntos variados, além dos filosóficos e educacionais, fazendo ainda estudos de arte, religião e política.

Depois desta breve incursão na vida e obra de John Dewey, adentraremos no próximo item no conceito de experiência com base nos ensinamentos de Dewey, tendo como norte a obra *Experiência e Educação*.

2.2. O conceito de experiência no pensamento de John Dewey

A importância do conceito de experiência no contexto da presente dissertação deve-se ao fato de a experiência educacional plena envolver continuidade e interação entre o aluno e o que está sendo estudado. O estudo do conceito de experiência mostra-se relevante a fim de demonstrar que deve haver uma conjunção entre herança cultural e interesse do aluno. A esse respeito, argumenta Maria Luísa Branco:

(...) Toda e qualquer experiência afeta as experiências posteriores, pelas atitudes que condiciona, mas, também, pelo impacto que tem sobre as condições objetivas dessas experiências posteriores. Nesse sentido, a característica da continuidade recolhe a complexidade temporal inerente à experiência. A interação, por sua vez, refere-se às trocas que ocorrem entre o organismo e o meio envolvente. Traduz, por conseguinte, o aspecto espacial daquela. A experiência (sempre feita na primeira pessoa) é, ainda, o resultado de uma combinação peculiar entre um elemento ativo (fazer a experiência) e um elemento passivo (“sofrer” a experiência). Fazer uma experiência implica “sofrer” as consequências dela. (BRANCO, 2010, p. 603).

A educação tradicional (de Platão) é compreendida como um conjunto de informações, habilidades formuladas no passado, sendo que a principal tarefa da educação é transmitir essas informações ou conhecimentos às novas gerações. O objetivo primordial da escola tradicional é preparar o jovem para responsabilidades e que tenha sucesso na vida. Dessa forma, a escola pretende transmitir os melhores conteúdos de estudo, bem como as condutas mais apropriadas da geração passada para a atual. Os livros didáticos são os representantes desse conhecimento e da sabedoria do passado e os professores são os responsáveis diretos pela transmissão desse conhecimento pronto e acabado; essa é a dinâmica da escola tradicional. (DEWEY, 2011).

(...) A “velha educação” fez a opção pelo “programa escolar”, ou seja, o que de mais significativo o processo educativo pode fazer às crianças e jovens é colocá-los em contato com o saber produzido pela humanidade, para que posteriormente cada um siga o seu caminho; a “nova educação” fez a opção pela experiência e o interesse das crianças, onde o mais importante é deixar que o processo aconteça por si mesmo e nesse sentido o programa escolar não é dado, mas gestado pelos próprios educandos. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 100).

Em sua obra, *Experiência e Educação*, Dewey refere que o surgimento da escola nova ou progressiva veio consolidar o descontentamento com a escola tradicional, que faz da educação quase que uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. A distância entre esse conhecimento pronto e acabado em relação aos alunos é tão grande que precisam de professores para mediar tal transmissão. Aprender significa adquirir um conhecimento que já está nos livros e na cabeça das gerações passadas, portanto um conhecimento estático. É

considerar que o futuro é igual ao passado, ou o mesmo que desconsiderarmos a evolução da sociedade, pois o mundo requer movimento, e isto é regra. (DEWEY, 2011).

Para Dewey, a escola nova privilegia a liberdade, o descompromisso com o passado e ainda, desconsidera qualquer tipo de organização, mesmo a organização de currículos, métodos e matérias. Só se preocupa com o presente e o futuro; o conhecimento do passado não tem nenhuma importância para a educação, somente a experiência serve de base à teoria educacional que preza pela liberdade do aluno. Dewey enfatiza:

(...) Temos que investigar como o fato de conhecer o passado pode ser traduzido em um instrumental poderoso para lidar efetivamente com o futuro. Podemos rejeitar o conhecimento do passado como um *fim* da educação e, assim, apenas enfatizar sua importância como um *meio*. Ao fazê-lo, porém, nos colocamos diante de um novo problema no contexto educacional: como poderá o jovem se tornar conhecedor do passado de forma que tal conhecimento seja um agente poderoso na avaliação da vida atual? (DEWEY, 2011, p. 25, destaques no original).

Para Jorge Alexandre Bieluczyk:

(...) A filosofia de John Dewey está alicerçada no conceito de experiência, que abre novos horizontes de compreensão do mundo e do ser humano. Assim o pensador norte americano procura manifestar um pensamento filosófico livre dos elementos dogmáticos e metafísicos encontrados na filosofia clássica e moderna. (...). A experiência passou por uma reelaboração conceitual, autoconstitutiva e autorreguladora, deixando de ser empírica e tornando-se experimental. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 160).

A experiência é um privilégio do homem graças a sua capacidade cognitiva de perceber, imaginar e pensar as coisas vividas, por isso ele é capaz de reconstruir as experiências do passado por meio do pensamento reflexivo, podendo reformular seus significados diante da inadequação ou ineficiência que lhes foram atribuídos no passado. O pensamento reflexivo é diferente do pensamento desordenado, desregrado. Para Dewey, o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar, pois nele se pensa melhor no assunto e lhe dá uma consideração consecutiva. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

Para Dewey, esse método empírico que comanda o pensamento reflexivo é o único capaz de propiciar justiça em sua totalidade, pois essa experiência imediata e primária do conhecimento é refinada pela reflexão proveniente de uma experiência secundária e mediada pelo pensamento sistemático. Essa investigação reflexiva aproxima ciência e filosofia, livrando os seus significados imediatos e primários de conhecimentos contidos no senso comum. Esse conhecimento reflexivo foi pretendido por Dewey como fim da educação, privilegiando o pensar reflexivo como um método de aprender pela investigação científica. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

A rejeição à filosofia e à prática da educação tradicional é um problema educacional para os que acreditam na nova educação, porque a experiência e o experimento não são autoexplicativos, fazem parte de um problema que precisa ser explorado. Para saber o que significa empirismo, precisamos compreender o que é experiência. Não podemos achar que qualquer experiência seja educativa, elas podem também ser deseducativas ou ainda, impedir ou distorcer qualquer amadurecimento em futuras experiências. Podem produzir indiferença, insensibilidade e incapacidade limitando assim conhecimentos futuros por não serem bem compreendidas. Podem também ser prazerosas, mas contribuir para a formação de atitude negligente e preguiçosa modificando a qualidade de experiências futuras. A experiência está associada ao autocontrole²⁷, caso contrário proporciona resultados inesperados. (DEWEY, 2011).

A experiência deve ter como princípio a continuidade da experiência. A filosofia da educação como teoria deve ser formulada em palavras, em símbolos. Ela é um plano para direcionar a educação, construída com base no que deve ser feito e como deve ser feito. A educação na escola progressiva necessita de organização baseada em ideias de experiência e deve proceder mais ou menos ao acaso, ou ser direcionada por ideias articuladas e coerentes buscando uma filosofia da educação baseada na experiência. (DEWEY, 2011).

O que se percebe é que os métodos e as relações da educação progressiva são mais difíceis em relação aos da escola tradicional, o que ilustra a filosofia dos extremos, “ou isto ou aquilo”, porém o que se quer na nova escola é *não* fazer o que se faz nas tradicionais. Na escola progressiva é necessária uma *teoria* coerente da experiência para indicar a seleção e organização (intelectual e moral) de conteúdos e métodos educacionais apropriados para o trabalho das escolas. (DEWEY, 2011). “Os limites da experiência são morais e intelectuais, em razão dos defeitos de boa vontade e conhecimento. Em si, a experiência não possui defeitos, pois possui uma autogestão inteligente”. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 161).

Os princípios da teoria da experiência ajudam a direcionar sua aplicação. O princípio da continuidade ou *continuum* experiencial que tenta discriminar as experiências de valor educativo das que não tem esse valor é usado para criticar a educação tradicional e também para iniciar e conduzir um tipo diferente de educação. Dewey supõe ser o movimento progressivo mais de acordo com o ideal democrático e de natureza humana que o povo está

²⁷“O ensino que privilegia a autonomia dos estudantes possui especificidades e exigências próprias, vistas como condições imprescindíveis para o sucesso e bons resultados. As crenças e atitudes dos pais, assim como, a forma de ensinar dos professores influenciam enormemente a autorregulação dos estudantes.” (FREIRE, 2009, p. 278).

comprometido em relação ao método da escola tradicional que é absoluto e rígido. (DEWEY, 2011).

John Dewey explica a razão dessa preferência:

(...) A questão que gostaria de levantar diz respeito a por que preferimos os métodos mais humanos e democráticos ao invés dos métodos rígidos e autocráticos. E quando digo “por que”, me refiro às razões por preferi-los e não somente às *causas* que nos levam a essa preferência. Uma *causa* pode ser a de que fomos ensinados não só pela escola, mas pela imprensa, pelas tribunas, pelos palanques, pelas nossas assembleias legislativas que a democracia é a melhor de todas as instituições sociais. Tivemos que assimilar essa ideia a partir de tudo o que nos cerca, de tal forma que ela se tornou, através do hábito, parte de nossa estrutura mental e moral. Porém, causas similares levaram outras pessoas, em ambientes diferentes, a preferências bastante diversas – a preferir, por exemplo, o fascismo. A causa de nossa preferência não é a mesma coisa que a razão pela qual *deveríamos* preferi-la”. (DEWEY, 2011, p. 34, destaques no original).

Ainda, a respeito da continuidade, explica Maria Luísa Branco: “A melhor exemplificação do princípio da continuidade consiste no crescimento, pois, numa experiência educativa, a continuidade traduz-se no desenvolvimento que possibilita a prossecução da construção do conhecimento”. (BRANCO, 2010, p. 603).

As organizações democráticas proporcionam melhor qualidade de experiência humana, o que diz respeito à liberdade individual e da decência e delicadeza nas relações humanas. (DEWEY, 2011). Os hábitos interessam à formação de atitudes, este princípio é o mesmo quando o *hábito* é interpretado biologicamente. O hábito traz como característica o fato de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre. A concepção ampla de hábito implica a formação de atitudes emocionais e intelectuais; nossas sensibilidades básicas e nosso modo de reagir às condições variadas que nos deparamos na vida. (DEWEY, 2011).

O princípio da continuidade proporciona o crescimento que esteja conectado com uma experiência educativa. Maria Luísa Branco afirma:

(...) O crescimento pressupõe imaturidade e esta ao mesmo tempo que se refere à ausência da maturidade comporta a possibilidade de desenvolvimento e de crescimento. O imaturo é aquele que ainda não amadureceu mas que possui a capacidade de amadurecer. (...). O erro da concepção tradicional de educação não reside no focar-se na preparação para o futuro (essa preparação é igualmente inerente à concepção da educação como crescimento, enquanto neste se intersectam o presente e o futuro), mas em ignorar as potencialidades do momento presente como catalisador das energias da aprendizagem. É necessário aproveitar as “forças” que, nas crianças e nos jovens, se centram no presente, aproveitando os estímulos contidos nas situações com as quais os alunos são confrontados, em detrimento do recurso ao adiamento da gratificação ou às penalizações externas, preconizadas pela educação tradicional. (BRANCO, 2010, p. 602).

O perigo é esse crescimento pender para direções desfavoráveis e crescer para o lado do mal. Exemplo: o homem que rouba, cresce e se torna um exímio ladrão. Mas estamos focando a educação. Importa se a educação atrasa ou promove crescimento em geral. Dewey afirma que “quando o crescimento em uma direção particular conduz ao crescimento contínuo, ele satisfaz ao critério de educação como crescimento, pois o conceito deve ter aplicação universal e não especializada e limitada”. (DEWEY, 2011, p. 37).

Ensina Jorge Alexandre Bieluczyk:

(...) Com base na conceituação deweyana em torno do princípio da continuidade, pode-se perceber uma ideia aberta que alicerça o que está por vir com um conjunto de significados extraídos da própria ação. Assim, desvincula-se a experiência da negatividade e do isolamento, ligando cada prática a um conjunto experiencial que possibilita a significação do mundo e da vida humana. A continuidade também é uma resposta ao dualismo que admite uma concepção descontínua entre o sensível e o inteligível, corpo e alma, natureza e cultura, razão e experiência. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 163).

A ausência de rigor em excesso pode afetar de forma negativa a educação, pois o princípio da continuidade se aplica a todos os casos, mas o *modo* como se aplica influencia na qualidade da experiência. A tolerância em relação à criança pode torná-la incapaz de enfrentar certas situações, fazendo com que ela procure só o que gostaria, sem esforço e sem saber superar possíveis obstáculos, de forma a limitar sua capacidade. O educador deve direcionar a experiência, pois toda experiência é uma força em movimento. A tarefa do educador é observar em que direção trilha uma experiência. O fracasso na avaliação da experiência acarreta deslealdade ao próprio princípio da experiência. “A deslealdade opera de dois modos. O educador não compreende o que deveria ter obtido através de suas próprias experiências passadas e também não acredita no fato de que toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação”. (DEWEY, 2011, p. 39). O educador deve ter habilidade para avaliar quais atitudes produzem crescimento contínuo e quais são prejudiciais aos alunos, a fim de compreender o que está se passando pela mente dos que estão aprendendo. Essa habilidade por parte dos pais e dos professores garante um sistema educacional de difícil condução em relação aos padrões da educação tradicional (DEWEY, 2011).

A experiência não se processa só internamente na pessoa. É certo que as experiências se processam no interior da pessoa por influir na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Porém, o que existe externamente também influi em nossas experiências como, por exemplo, se fossem destruídas as condições externas da experiência civilizada, como transportes, estradas, ferramentas, utensílios, mobiliários, energia elétrica, regrediríamos pelo menos por um tempo. Argumenta Dewey:

(...) Quando esse fato é ignorado, a experiência é tratada como algo que se passa exclusivamente dentro do corpo e da mente de um indivíduo. Não deveria ser necessário dizer que a experiência não ocorre em um vácuo. Há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências que são constantemente alimentadas por esses elementos. Ninguém questionaria o fato de que uma criança que mora em uma favela tem uma experiência diferente de uma criança que mora em um lar de uma família de classe média alta; que a criança da zona rural tem um tipo de experiência diferente em relação ao tipo de experiência da criança da zona urbana, ou que um menino do litoral tem experiências diferentes das de um menino do sertão. (...). O educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas. (DEWEY, 2011, p. 40).

Na educação tradicional podemos ignorar todos esses problemas, mas em um sistema educacional alicerçado na experiência e fiel aos seus princípios exige-se essa conexão entre experiência e educação. Essas exigências ao educador tornam a educação progressiva mais difícil de ser dirigida do que o sistema da educação tradicional. (DEWEY, 2011).

Dewey também sustenta que as condições temporárias podem influenciar todo o processo educacional. Não que as condições objetivas possam ser eliminadas, bem como que as condições internas sejam as principais, mas são condições temporárias e que conduzem todo o processo educacional. (DEWEY, 2011).

Os pais devem ser responsáveis para proporcionar ordem para as necessidades da criança. As condições devem ser ordenadas de forma definitiva a fim de que a *interação* com os estados internos imediatos sejam possíveis. (DEWEY, 2011).

O que um indivíduo aprende no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade torna um instrumento para compreender e lidar com uma situação posterior. Caso a experiência se rompa, ela fica desordenada e dividida. Quando um indivíduo tem uma personalidade integrada, as sucessivas experiências são integradas e possibilitam a construção de um mundo relacionado entre si. (DEWEY, 2011).

A continuidade e a interação dão a medida do valor da experiência. O educador deve se preocupar diretamente com as situações em que a interação ocorre. O indivíduo é um dos fatores dessa interação juntamente com as condições objetivas. As condições objetivas, em certa medida, podem ser reguladas pelo educador. “Condições objetivas” inclui, além das palavras faladas, o tom de voz, equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos, jogos, bem como a organização social em que a pessoa está inserida. (DEWEY, 2011).

O valor educacional deve atender às necessidades do aprendiz. A matéria para possuir um valor educativo deve estar relacionada ao estágio de desenvolvimento de quem aprende. Além disso, as matérias devem estar adaptadas às necessidades e capacidades dos indivíduos a fim de que uma experiência tenha valor educativo. (DEWEY, 2011).

O ensino não deve ser isolado, segregado. O ensino deve estar conectado com as demais experiências a fim de preparar o aluno para as experiências do mundo real. (DEWEY, 2011).

(...) Na realidade, é tirada do aluno a sua capacidade inata de aprender que, acima de tudo, o torna capaz de enfrentar as circunstâncias naturais no curso de sua vida. (...) De que vale obter certa quantidade prescrita de informação sobre geografia e história; conquistar a habilidade de ler e escrever, se nesses processos o indivíduo perde sua própria alma: perde sua capacidade de apreciar o que realmente tem valor; de perceber o valor relativo das coisas; perde o desejo de aplicar aquilo que aprendeu e, acima de tudo, perde a habilidade de dar sentido as suas experiências futuras conforme elas ocorrem? (DEWEY, 2011, p. 50).

Uma das falácias pedagógicas é a noção de que uma pessoa aprenda apenas o que está estudando no momento. Quanto às aprendizagens paralelas elas são às vezes mais importantes do que as lições de ortografia, de geografia ou de história. O mais importante a se formar é despertar o desejo do indivíduo continuar aprendendo. Se isto não ocorrer, houve falta de preparação por falta do educador. A preparação pressupõe ajudar o aluno a experimentar tudo para o qual já está capacitado. (DEWEY, 2011). Dewey esclarece:

(...) Sempre vivemos o tempo em que estamos e não algum outro tempo, e é só extraíndo de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência presente que estaremos preparados para fazer o mesmo no futuro. Essa é a única preparação que realmente conta ao longo da vida. (...) Porém, a relação do presente com o futuro não é uma questão de um ou outro extremo. De alguma maneira, o presente sempre afeta o futuro. As pessoas que deveriam ter alguma ideia dessa conexão entre o presente e o futuro são as que já alcançaram a maturidade. Consequentemente, recai sobre essas pessoas a responsabilidade de estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes que produza um efeito favorável sobre o futuro. A educação, como crescimento ou amadurecimento, deve ser um processo contínuo e sempre presente. (DEWEY, 2011, p. 50).

Dewey entende que para que se desenvolvam escolas com base na experiência de vida demanda uma compreensão da experiência. Dewey considera ainda que planos e projetos educacionais que tratem a educação em termos de experiência de vida estão comprometidos com uma filosofia da experiência. (DEWEY, 2011). John Dewey entende que a escola nova depende de um sentido de comunidade:

(...) O educador é responsável pelo conhecimento de indivíduos e de matérias que possibilitarão a seleção de atividades que contribuem para a organização social em que todos os indivíduos têm a oportunidade de participar de alguma maneira, sendo as próprias atividades compartilhadas o principal elemento de controle. (DEWEY, 2011, p. 57).

Os princípios de continuidade e interação alicerçam a filosofia da experiência tal qual uma filosofia ligada à vida humana. (FÁVERO; TONIETO, 2011). Dessa forma:

(...) Ao apresentar uma filosofia da experiência, Dewey não pretende reduzir a filosofia ao senso comum, mas busca defender uma filosofia que leve em conta a

vida no processo de investigação científica e na legitimação dos seus resultados. Nesse sentido, a mudança de método filosófico é o caminho para abordar a vida humana, significando e responsabilizando-se com essa. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 165).

Nas escolas progressivas a dificuldade do controle está ligada ao pouco planejamento e não ao fato de as crianças serem difíceis de trabalhar. É necessário o planejamento prévio, porém o educador deve planejar de forma flexível e direcionada. Quando ocorrem falhas no controle das escolas progressivas, Dewey acredita que elas surjam por falta de planejamento prévio do trabalho que criarão situações que visam a exercer controle sobre o que os alunos fazem e como fazem. Mas Dewey acredita que a ideia de planejamento prévio rígido seja desnecessário, recomendando que o educador planeje de forma flexível e direcionada para o contínuo desenvolvimento dos alunos (DEWEY, 2011).

É provável que se o professor fizer esse planejamento de forma rígida e inflexível ele acabe resultando numa ordem que, mesmo sendo realizado com cuidado e respeito à liberdade individual, ele possa configurar como algo alheio e externo ao aluno. O educador deve atender às capacidades do grupo particular de indivíduos de forma a propiciar experiências que os satisfaçam e desenvolvam suas capacidades. O planejamento deve ser flexível o suficiente para favorecer a individualidade de experiência e, consistente o suficiente para direcionar o desenvolvimento das capacidades dos alunos (DEWEY, 2011).

O professor deve agir como líder do grupo e não como um autoritário. Cabem algumas palavras sobre as atribuições do professor no exercício de sua profissão. Com base no princípio de que o desenvolvimento da experiência é fruto da interação e a educação é um processo de natureza social. É impossível excluir o professor, não reconhecendo sua participação como membro do grupo, ou melhor, como membro mais amadurecido do grupo e com a responsabilidade de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a vida do grupo enquanto comunidade. Quando os alunos constituíam uma *turma*, o professor exercia a sua atividade como um agente externo, e como aquele que direciona os processos de troca em que todos participam. Quando a educação tem como propósito a experiência e a experiência educativa é tida como um processo social, o professor deixa a sua posição de chefe para ocupar a posição de líder das atividades do grupo. (DEWEY, 2011).

Os métodos tradicionais premiavam a passividade e a aceitação, e essa demonstração física dessa passividade pelos alunos era valorizada como critério de recompensa. A necessidade de liberdade externa varia de um indivíduo para outro, a tendência é diminuir com a maturidade, embora a ausência de liberdade impeça mesmo a pessoa com maturidade a

manter contatos que propiciam novos materiais para exercitar sua inteligência. Essa questão de quantidade e qualidade da atividade como meio que promove o crescimento do aluno deve mobilizar a reflexão do educador em todos os momentos do desenvolvimento. Porém, a liberdade em excesso é prejudicial. É um erro grande a liberdade ser tratada como fim. A liberdade deve ser um aspecto positivo da condição humana. A limitação que é o lado negativo da liberdade deve ser valorizada como meio para propiciar uma liberdade que é poder: poder de formular propósitos, de julgar, de avaliar, de selecionar e organizar. (DEWEY, 2011).

A liberdade está associada ao autocontrole; o propósito e a organização dependem da inteligência. Essa liberdade que identificamos o poder de formular propósitos e executá-los ou de colocá-los em prática acontece instintivamente. (DEWEY, 2011).

Para Dewey:

(...) Eu acredito que não há nada mais correto na Filosofia da Educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do aluno na formulação dos propósitos que direcionam suas atividades no processo de aprendizagem, assim como não há maior defeito na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na construção dos propósitos que envolvem o seu estudo. Porém, o significado de propósitos e fins não são termos auto evidentes e nem autoexplicativos. Quanto mais sua importância educacional é enfatizada, mais importante se torna a compreensão do que é um propósito; de como ele surge e de como funciona na experiência". (DEWEY, 2011, p. 68).

A observação não é suficiente, temos que compreender o *significado* do que observamos, do que vemos. Somente podemos estar cientes das consequências por meio de experiências prévias. Quando as situações são conhecidas em função de experiências anteriores, não precisamos parar para lembrar quais foram às experiências. Porém, nas situações pouco conhecidas, não podemos prever quais serão as consequências das condições observadas, a menos que existam em nossa mente experiências passadas, refletindo sobre estas e aferindo o que há de parecido entre elas e a experiência presente, podemos formular um juízo do que podemos esperar da experiência presente. (DEWEY, 2011).

Uma condução do professor exercita a inteligência dos alunos e estimula a liberdade. O professor deve identificar as oportunidades e tirar proveito delas (DEWEY, 2011).

Dewey sustenta:

(...) A sugestão do professor não é um molde para um resultado forjado, mas um ponto de partida para ser desenvolvido em um plano através de contribuições a partir da experiência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. O desenvolvimento ocorre através de trocas recíprocas em que o professor recebe, mas também não tem medo de dar. O ponto essencial é que o propósito cresce e toma forma através do processo de comunicação e inteligência social. (DEWEY, 2011, p. 74).

Dewey considera que a organização progressiva das matérias e conteúdo curriculares devem se pautar pelos seguintes princípios:

Primeiro princípio: “o conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida”. Várias observações foram feitas sobre as condições objetivas envolvidas nas experiências e como elas proporcionam ou dificultam o desenvolvimento das experiências. Essas condições objetivas têm sido identificadas como: matérias de estudo e com a aprendizagem ou conteúdos dos cursos que frequentam. A educação quando é criada em termos de experiência, uma consideração se destaca das demais. O que pode ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer das ciências naturais, deve originar de materiais que pertençam ao alvo da experiência da vida cotidiana. Nesse ponto, as propostas educacionais atuais se diferenciam dos processos pedagógicos que partem de fatos e verdades que se encontram fora do ambiente das experiências vivenciadas pelos alunos e dessa forma tem que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências. Essa é uma das razões do sucesso dos novos métodos educacionais. (DEWEY, 2011, p. 75).

Segundo princípio: “os conteúdos das matérias de estudo devem ser desenvolvidos progressivamente de acordo com a maturidade do aluno”. O primeiro passo é encontrar o material para a aprendizagem no círculo de experiência do aluno. O próximo passo é o desenvolvimento progressivo do que já foi experimentado, de maneira mais ampla e rica e de forma mais organizada. (DEWEY, 2011, p. 76). Assim:

(...) O conhecimento adquirido com essas experiências entra em conexão com novos objetos e acontecimentos que requerem novas capacidades, ao mesmo tempo em que o exercício dessas capacidades refina e amplia o conteúdo dessas experiências. As dimensões vitais de espaço e tempo são expandidas. (DEWEY, 2011, p. 76).

As escolas novas têm o primeiro princípio como base; o segundo princípio é mais difícil de ser compreendido. Não será necessário insistir sobre a primeira das condições. Essa constitui o princípio fundamental da mais recente teoria da educação: toda instrução deve iniciar das experiências que os alunos já possuem e fornecer o ponto de partida para o aprendizado futuro. (DEWEY, 2011).

As novas experiências devem estar ligadas com experiências antigas. O princípio da continuidade não nos leva a algo diferente da experiência anterior, seja adequadamente satisfeita por proporcionarmos novas experiências, ela proporciona mais habilidade e facilidade com situações já conhecidas. É necessário que os objetos e acontecimentos estejam relacionados com a experiência anterior. É tarefa do educador selecionar as coisas ao

estimular novas observação e julgamento, que ampliarão experiências futuras. O professor deve considerar o que já foi alcançado, não como algo fixo, mas como um instrumento para novos conhecimentos que produzam novas procuras a partir da capacidade de observação e do uso inteligente da memória. A responsabilidade do professor nesse processo de desenvolvimento deve ser constante. (DEWEY, 2011).

A educação tradicional tem suas raízes no passado. O fato dos estudos da escola tradicional serem constituídos por matérias selecionadas e organizadas com base no que era julgado pelos adultos como útil para o jovem no futuro, o conteúdo a ser aprendido encontrava-se fora da experiência da vida do aluno. Esse conteúdo tinha a ver com o passado, pois era aquilo que era considerado útil no passado. Como reação a essa posição criou-se uma posição oposta diante dessas circunstâncias, a ideia de que a educação correta deve produzir seu material a partir da experiência presente e capacitar os alunos para lidar com problemas presentes e do futuro transformou-se na ideia de que as escolas progressivas podiam ignorar o passado. Dewey afirmou:

(...) O indivíduo precisa recorrer à memória do seu próprio passado para compreender as condições em que ele individualmente se encontra, também as questões e problemas da vida social presente estão em conexão tão íntima e direta com o passado que os alunos não podem estar preparados para compreender tais problemas e nem a melhor forma de lidar com eles sem explorar suas raízes no passado. Em outras palavras, o princípio correto de que os objetivos do aprendizado no futuro e sua matéria imediata estão na experiência presente só pode surtir efeito na medida em que a experiência presente seja alongada para trás. E somente poderá se expandir para o futuro se essa experiência for ampliada a ponto de incluir o passado. (DEWEY, 2011, p. 80).

Carina Toniato e Altair Alberto Fávero explicam a relação com as experiências passadas:

(...) As experiências passadas nada mais são do que os “conhecimentos historicamente elaborados”, que no discurso educativo e pedagógico denominamos conteúdos. Esse é o material do passado sobre o qual poderemos investigar. Agora, só podemos investigar algo que nos é colocado como problema, pois do contrário, diante do que nos é apresentado como dado, explicado, concluído, só temos o que aprender, e não problemas a investigar, algo a fazer. Quando temos problemas a investigar e a tarefa de descobrir o seu uso para a nossa vida, temos o espaço pedagógico e educativo de “reconstrução da experiência” e de projeção das experiências futuras. (FÁVERO; TONIATO, 2011, p. 95).

A seleção e a organização da matéria de estudo são fundamentais para o aprendizado. Porém, o problema de seleção e organização da matéria curricular passará a ser motivo de severas críticas se o movimento da educação progressiva ignorar esses processos como fundantes para o aprendizado. A improvisação de ocasiões especiais impossibilita que o

processo de ensino-aprendizagem se torne invariável e sem vida, contudo o material não pode ser escolhido ao acaso e acidentalmente. (DEWEY, 2011).

O aprendizado deve se desenvolver a partir de experiências que deem origem a uma busca por informação e novas ideias. O que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas nas experiências dos alunos devem ser utilizadas como origem de problemas. Na escola tradicional, a origem dos problemas está fora da experiência dos alunos. Embora o crescimento dependa de dificuldades a serem vencidas por meio do exercício da inteligência. É da responsabilidade do educador prestar atenção a duas coisas: primeiro que os problemas surjam das experiências que estão acontecendo no presente; segundo que essas experiências despertem nos alunos a necessidade de busca de informações e novas ideias. Novos fatos e novas ideias tornam-se base para novas experiências. O processo é em espiral, pois contínuo. (DEWEY, 2011).

Para Denaura Salete Giacomelli:

(...) Para se perpetuar a vida social não exige somente esse ensinar e aprender que constituem a educação; exige, pelo seu próprio modo de ser, um processo de vida coletiva. É por meio da educação que a sociedade se perpetua, ou seja, é pela educação que as gerações transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta, logo, podemos dizer que a educação é o processo pelo qual o indivíduo cresce, desenvolve-se, amadurece. Poderíamos, pois, dizer que esse processo de crescimento se opera por uma constante reorganização e reconstrução da experiência. A atividade educativa não opera no vazio é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do ambiente em que o indivíduo vive. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 178).

O educador não deve partir de um conhecimento já organizado e oferecê-lo em doses para os alunos, mas considerar e preservar o centro social e humano da experiência que o aluno possui. (DEWEY, 2011).

As hipóteses possibilitam a atividade intelectual. O método científico experimental dá importância às ideias mais do que outros métodos. Não é considerado experimento no sentido científico uma ação que não seja direcionada por uma ideia. No momento que essas ideias passam a ser consideradas como verdadeiras, não existe motivo para submetê-la a exame minucioso. Como verdades fixas serão aceitas como solução do problema. Se persistirem na hipótese devem continuar a ser testadas e revisadas. (DEWEY, 2011).

O método científico prioriza as experiências cotidianas. O método científico é o único meio verdadeiro sob nosso alcance para alcançarmos a importância das experiências do mundo em que vivemos. A adaptação da experiência com níveis diversos de maturidade é um problema para o educador e o aspecto desse problema é a formulação de ideias, a aplicação, a observação e a organização dos fatos e ideias para serem utilizadas no futuro. Seja qual for o

nível da experiência, não temos outra escolha, a não ser utilizarmos o método científico ou ignorar a inteligência no desenvolvimento e no controle da experiência. (DEWEY, 2011). Mas segundo Dewey, as experiências educativas devem propiciar a expansão da matéria de estudo e o método científico deve explorar a importância da experiência cotidiana.

A experiência perde o significado quando não envolve as atividades da vida e não proporciona a educação. Esse é o mandamento maior em seus ensinamentos. O sistema educacional deve movimentar-se em vários sentidos, buscando uma utilização cada vez maior do método científico no desenvolvimento e expansão da experiência. (DEWEY, 2011).

O único obstáculo para a nova educação será a falta de confiança dos educadores nos preceitos que a governam. Porém, confiante na educação, Dewey escolheu o caminho da experiência. A única possibilidade do fracasso é o de que a experiência e o método experimental não sejam adequadamente aplicados. (DEWEY, 2011).

O que, afinal, merece ser chamado de educação, segundo Dewey?

(...) A questão básica consiste na natureza da educação sem nenhum adjetivo pré-fixado. O que queremos e do que precisamos é de educação pura e simples e obteremos progresso mais seguro e rápido quando nos dedicamos a descobrir apenas o que é educação e quais condições devem ser atendidas para que a educação possa ser uma realidade e não um nome ou um rótulo. É por essa única razão que enfatizei a necessidade de uma sólida e segura filosofia da experiência. (DEWEY, 2011, p. 95).

Dewey nos apresenta uma educação fundada numa filosofia da experiência. Esclarecemos que educação e experiência não são sinônimas. Existem experiências deseducativas. A experiência propalada por Dewey é a que estabelece uma conexão orgânica entre educação pessoal e educação, bem como exige que a sua aplicação se pautem dentro dos princípios da aprendizagem por meio da organização das experiências pessoais, dentro de métodos e materiais educacionais adequados.

No próximo item, observamos o pragmatismo a partir da concepção de John Dewey, uma filosofia centrada na ideia de que a verdade de uma doutrina consiste no fato de que ela seja útil e propicie algum êxito.

2.3. O pragmatismo como concepção educacional de John Dewey

A presente dissertação apresenta a doutrina filosófica do pragmatismo²⁸ como concepção educacional de Dewey. É importante destacar que o pragmatismo é uma reação à

²⁸ Richard Sennett (2009, p. 319) observa: “Em nossa época, a perícia artesanal encontra acolhida filosófica no pragmatismo. Por mais de um século, esse movimento tem procurado conferir sentido filosófico à experiência

filosofia conhecida como tradicional de Platão que vincula a questão do pensamento e exalta o poder da razão humana. Nesses sistemas existe a separação entre corpo e mente e teoria e prática. Para o pragmatismo não há como separá-los, pois esses elementos formam um todo indivisível e indispensável no ato do conhecimento. (CARVALHO, 2011).

A função da escola é abolir esses dualismos e formar uma comunidade de investigação por meio de experiências pautadas na ordem e no respeito que poderá ser chamada de sociedade democrática.

(...) Se queremos uma sociedade democrática, livre dos dualismos, é necessário que comecemos dentro da escola a nos livrar dos dualismos propostos pelo pensamento conservador, ou seja, da ideia de rotular os estudantes em inteligente e ininteligente. A função da escola é trazer tais temas a repensar suas práticas e conteúdos para serem discutidos com os educandos, mostrando que todos têm direito a serem educados tanto para um trabalho útil quanto para o desenvolvimento intelectual. (...). Dewey deixa isso claro quando diz que a experiência, e seu processo de reconstrução, num ambiente democrático, é o que vai aniquilar com o problema do **dualismo**²⁹ pedagógico. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 146).

A palavra pragmatismo foi usada pela primeira vez por Peirce (1839-1914), mas William James seria o verdadeiro pai do pragmatismo (1842-1910), ao aplicar o pragmatismo a um conjunto de ideias em seu livro *Pragmatismo* (1907). Porém, coube a Dewey (1859-1952) dar grande impulso ao pragmatismo³⁰ por meio de conferências e publicações. As novas ideias defendidas por Dewey tinham como centro a educação, pela ação, esforço e interesse da criança. Coube a Dewey reescrever e atualizar as ideias defendidas por Peirce e James sobre o pragmatismo com uma tomada política em que favorece a democracia e a educação, temas esses que perduram com intensa atualidade. (SOARES, 2007).

Todos eram norte-americanos e tiveram nas suas investigações objetos de seus interesses. Peirce focou a lógica; James a Psicologia experimental e Dewey a Psicologia

concreta. O movimento pragmatista teve início no fim do século XIX, na forma de uma reação americana aos males do idealismo na Europa, exemplificados em G. W. F. Hegel, na visão do primeiro pragmatista, C. S. Peirce. Peirce buscava, pelo contrário, encontrar a chave da cognição humana nos pequenos atos cotidianos; era movido pelo espírito da experimentação científica do século XVII, tal como acontecera com o empiricismo de Hume no século XVIII. Desde suas origens, o pragmatismo preocupava-se tanto com a qualidade da experiência quanto com os fatos concretos no campo de ação.”

²⁹ Dualismo. “No pensamento de Descartes (1596-1650), perspectiva segundo a qual o pensamento e a matéria são substâncias independentes e incompatíveis.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1087).

³⁰ Ensina Miguel Reale (1999, p. 169): “Reduzir o critério da ‘verdade’ ao critério do ‘útil’ é, porém, empobrecer a problematidade do pragmatismo. O pragmatismo não é uma redução simplista do verdadeiro ao útil. O que o pragmatismo sustenta é que devemos resolver o problema do conhecimento e do alcance do conhecimento reconhecendo que a teoria se insere ou se integra como momento da ‘ação’ ou da vida prática, a tal ponto que os ‘elementos formais’ da Lógica são ‘formas de dada matéria’, consoante expressiva maneira de dizer de John Dewey. Uma verdade só é verdade porque vai ao encontro das exigências vitais do homem; e essas exigências só se aquilutam no plano da ação e não no plano teórico da especulação, seccionado das circunstâncias existenciais.”

social por compreender a utilidade da filosofia na sociedade progressista e democrática. (SOARES, 2007).

Essa referência não objetiva compará-los ou confrontar suas ideias, mas identificarmos Dewey como legítimo herdeiro sustentando essa filosofia pragmática³¹ e por ter sido o que mais atingiu e influenciou o campo da educação e o campo da política. Todos tiveram o empirismo³² como referencial pragmático, ou seja, o conhecimento advindo da experiência funcionando como centro da inteligência humana. (SOARES, 2007).

Na sua obra *Experiência e Educação*, Dewey anuncia com suas palavras: “*Experiência e educação* lhes apresenta fundamentos sólidos com base nos quais será possível construir um sistema educacional que respeite todas as fontes de experiência, fundamentado em uma filosofia positiva, e não negativa, da experiência e da educação”. (DEWEY, 2011, p. 17, destaques no original).

O conceito de experiência é o mais valioso aos pragmatistas. Para eles, as experiências não podem ser colocadas em oposição às explicações racionais. As experiências nos deixam colocar em prova as sugestões propostas pela mente. Para os pragmatistas, a verdade é algo passível de mudança, algo dinâmico e mutável. (CARVALHO, 2007).

Outro ponto a se destacar é que o conhecimento deve ser adquirido por meio de bases científicas e que modifique a realidade humana. O critério de verdade é determinado pelas consequências de uma ideia, da eficácia ou não dos resultados da experiência. O pragmatista não rejeita as hipóteses, pelo contrário dá ênfase a elas para que possam ser testadas e apresente bons resultados à sociedade. Para o pragmatista, a verificação do conhecimento deve passar pelo método científico. (CARVALHO, 2011).

Dewey afirmou:

³¹ “Filosoficamente, o pragmatismo sustenta que, para trabalhar bem, as pessoas precisam de liberdade do vínculo meios-fins. Por trás dessa convicção filosófica está um conceito que, em minha opinião, unifica todo o pragmatismo. É o conceito de *experiência*, palavra de conotações mais vagas em inglês do que em alemão, que a divide em duas, *Erlebnis* e *Erfahrung*. A primeira designa um acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima, a segunda, um fato, ação ou relação que nos volta para fora e antes requer habilidade que sensibilidade. O pensamento pragmático insiste em que esses dois significados não devem ser separados.” (SENNETT, 2009, p. 321, destaques no original).

³² “David Hume é considerado a maior expressão do empirismo. (...). Hume estava convencido de que a ciência da natureza humana era mais importante do que qualquer outra ciência, justamente em virtude de que qualquer investigação científica depende, necessariamente, da natureza do homem. (...). Observamos a contribuição do empirismo para a ciência moderna, na medida em que se constrói sim uma ciência objetiva, com coerência interna suficiente que tem sustentado a produção do conhecimento científico há mais de duzentos anos. O empirismo é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das ciências naturais e também das ciências humanas, uma vez que estabelece como critério de verdade a experiência sensível que consiste em ferramenta da construção de um conhecimento seguro e tipicamente humano. Evidente que seguro aos olhos do empirista.” (MENDONÇA, 2009, p. 11).

(...) Podemos generalizar pragmaticamente que todo conhecimento é prospectivo em seus resultados, exceto no caso em que as noções e as teorias, depois de terem sido primeiramente prospectivas em suas aplicações, passam por teste que as verifiquem. Teoricamente, entretanto, mesmo tais verificações ou verdades não poderiam ser absolutas. Elas se baseariam em certeza prática ou moral, mas sempre estão sujeitas a correções devido a consequências futuras não percebidas, ou em virtude de fatos observados que foram desconsiderados. Toda proposição a respeito da verdade é realmente, em última análise, provisória e hipotética, embora um grande número dessas proposições tenha sido frequentemente verificado sem falhas, de modo que estamos justificados em seu uso como se elas fossem absolutamente verdadeiras. Mas, logicamente, a verdade absoluta é um ideal que não se pode realizar, ao menos não até que todos os fatos tenham sido registrados, ou “ensacados”, como fala James, quando não será mais possível fazer outras observações e outras experiências. (DEWEY, 2007, p. 235).

No ambiente escolar a moral é tida como um estado de espírito interior como resultados e atos exteriores. Esses dualismos históricos, no entender de Dewey, fazem parte de um tradicionalismo presente nos princípios da educação em que teoria e prática³³ são separadas prejudicando o aprendizado do educando, colocando o aluno ora no campo teórico, ora no campo prático, quando deveriam ser próximas e uma influenciar a outra de forma a colocar o educando em liberdade frente às experiências. Para Dewey, liberdade intelectual só é viável nas experiências e nas suas reconstruções. A democracia entendida como reconstrução acontece a partir das experiências comuns entre educador, educando e políticas educacionais em que a escola possa conduzir o ambiente num clima democrático, fazendo com que os indivíduos façam parte também de uma sociedade democrática. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

(...) A escola moderna deve estar imbricada num espaço democrático, no qual se exija o respeito à personalidade tanto do educador quanto do educando e que possa criar disposição para que os estudantes consigam, por meio do diálogo, construir processos do saber. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 149).

Os pragmatistas adotam a elaboração de hipóteses e dão ênfase para que elas possam ser testadas e conseqüentemente auferir bons resultados para a sociedade. O pragmatismo é importante à verificação de um corpo de conhecimentos e este deve passar obrigatoriamente pelo método científico. Outro quesito significativo no pragmatismo é que o homem é dotado de uma natureza social e este é o motivo pelo qual só consegue pleno desenvolvimento na convivência em sociedade e se compromete com ela. Essa filosofia trouxe muitas

³³ Cláudio Almir Dalbosco (*apud* HENNING, 2010, p. 45) argumenta: “(...) A dicotomia entre empírico-teórico é uma falsa dicotomia, pois pesquisas de natureza teórica precisam ter um mínimo de ‘senso de realidade’ e pesquisas de natureza empírica, um mínimo de ‘senso reflexivo’. (...). Conclui-se, portanto, que não há o empírico sem o teórico e vice-versa, sendo que um dos problemas centrais da pesquisa educacional é o de como relacionar, da melhor forma possível, isto é, do modo mais coerente e orgânico possível, o empírico e o teórico.”.

contribuições no modo de pensar moderno, principalmente no que diz respeito à educação e na vida em sociedade. (CARVALHO, 2011).

Conforme Rodrigo Augusto de Souza (2004):

(...) O pragmatismo estabelece um novo mundo. Seus pensadores haviam constatado uma defasagem muito grande da filosofia e da educação, para mencionar os campos que apenas nos interessam, em relação ao mundo atual. Os Estados Unidos no insurgir do pensamento pragmatista vivenciavam o desenvolvimento acelerado do capitalismo industrial da segunda metade do século XIX. Recém-saído da sangrenta guerra civil, o país experimenta um momento de reconstrução, calcado sobre os ideais liberais, tão caros à filosofia inglesa. Nada mais adequado para um contexto como esse que uma filosofia e uma educação que viessem a contribuir com soluções práticas, que auxiliassem como instrumentos para os indivíduos, na solução de seus problemas vitais mais urgentes.

O mundo moderno exige um pensar inteligente e que este pensar se transforme em uma ação inteligente e de acordo com o interesse dos indivíduos. O pragmatismo propicia consequências práticas, se traduz em forma de pensamento o que está capacitado de produzir, vinculando uma ação sobre a realidade. O pragmatismo reforça o valor prático dos conceitos aplicados nas experiências. O pensamento é um caminho para que possamos mudar a realidade. (SOUZA, 2004).

Para Dewey:

(...) A razão, ou o pensamento, em seu sentido mais geral, possui uma função real, criativa e construtiva, muito embora limitada. Se formarmos ideias gerais e as colocarmos em ação, produzem-se consequências que não seriam produzidas de outra forma. Sob essas condições, o mundo será diferente daquilo que teria sido se o pensamento não tivesse intervindo. (DEWEY, 2007, p. 236).

O pragmatismo se notabilizou como uma filosofia do século XX e suas raízes se ancoram nas tradições filosóficas inglesas, europeia e da antiguidade grega. A revolução científica e o iluminismo deram impulso ao pragmatismo que aproveitou várias ideias de pensadores como, por exemplo: Bacon, Locke, Rousseau e Darwin. De Bacon (1561-1626), o pragmatismo teria herdado o método indutivo; de Locke, a ênfase na experiência, mas não aceitou a separação mente e corpo presentes no modelo de Locke; de Rousseau, a conexão entre natureza e experiência e o entendimento de criança como uma pessoa em desenvolvimento e; de Darwin, que a educação de uma pessoa está relacionada ao desenvolvimento biológico e social. Os pragmatistas desenvolveram uma concepção relativista e utilitarista, que rendem até hoje aos estadunidenses a fama de utilitaristas, liberais e conservadores. (SOARES, 2007).

(...) Um dos propósitos dos pragmatistas é dar conta do aumento da experiência e do conhecimento humano, pois entendem a experiência como uma abertura para o futuro, o que nos dá a possibilidade de fazermos previsões ou selecionarmos os

meios adequados para realizar determinada experiência, levando em consideração os elementos obtidos nas experiências passadas. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 82).

Dewey assume que a experiência nos leva às leis da natureza. A experiência permite contato com a natureza e com o meio ambiente, que compõem o material experienciado pelo homem da ciência e ou por qualquer homem, porque a experiência e o conhecimento não estão apartados em algo não natural, mas estão contidas nas experiências ordinárias do dia a dia. Para Dewey: “o conhecimento tem a função de estabelecer conexão entre o sujeito e o mundo que ele vive”. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 88).

A filosofia pragmática de John Dewey realça a democracia e o liberalismo como elementos marcantes na história da educação, resultando reformas educativas, fora as teorias práticas e educacionais no seu país e em todo mundo. Para ele, a educação é fundamental na democracia. Dewey foi um cidadão atuante na política social do seu país, por isso sua filosofia não tratava isoladamente os problemas da educação, sempre os relacionava com a política. Ele era um observador da vida social, e concebia a função da educação e da escola relacionadas à vida social. Entendia que cabia a educação formar, modelar os seres na maneira desejada da atividade social. O processo educacional só tem sentido quando temos o tipo de sociedade que desejamos. Para tal, partimos das experiências concretas da sociedade já existente, para o modelo que almejamos, sem, portanto criarmos com nossa imaginação, assim, preservamos a educação moral indispensável ao desenvolvimento e ao progresso. (SOARES, 2007).

Dewey entende que a democracia seja a única forma de acabar com as divisões ou separações existentes e isso nos leva a pensar que ele acreditava no fim dos dualismos existentes na sociedade como aperfeiçoamento da democracia que promove a igualdade que tenha um compromisso com a liberdade. A inteligência livre proporciona o método direcionado à ação social. Pela inteligência as pessoas se apropriam do conhecimento acumulado pela humanidade e se apropriam do método mais adequado para mudar sua vida. Dewey admite o mundo em constante movimento, portanto em constante mudança que deve ser gradual. (SOARES, 2007).

Observa José Romulo Soares: “Para Dewey, o que separa o sujeito liberal do sujeito revolucionário é o fato de que o segundo é adepto do uso da ação violenta, enquanto o primeiro utiliza o método do uso da organização inteligente da ação, para intervir na realidade”. (SOARES, 2007, p. 56). Dewey entende que a experimentação leva à reflexão: “O método de inteligência manifestado no método experimental requer que não se percam de vista as ideias, as atividades e as consequências observadas.” (DEWEY, 2011, p. 91).

O método da inteligência deve usar da relevância dos símbolos e em especial a linguagem que é a grande invenção da humanidade. Dewey exalta o método científico e a tecnologia, pois estes causaram a verdadeira revolução social, embora não alcançou a todos, pois muitos não tiveram acesso a esses privilégios. (SOARES, 2007).

Para Dewey, a filosofia política caminha passo a passo ao lado da filosofia educacional e defende uma escola democrática, participativa e criativa em benefício do conhecimento. Para ele, a educação é vida e se mostra como necessidade da própria reprodução humana. Com isso educação e experiência se entrelaçam no processo de formação humana. Conforme o filósofo pragmático, a vida e a experiência dos antepassados precisam chegar às novas gerações por meio da educação o que implica esforço e reflexão. Para ele, educação é desenvolvimento, porque educar é transformar. A educação deve estar ligada aos interesses individuais e da sociedade e, entende a educação como atividade formadora que tem o efeito de elevar o indivíduo em consonância com as necessidades da atividade social. (SOARES, 2007).

Argumenta Rodrigo Augusto de Souza:

O pragmatismo pode ainda ser considerado uma tendência ao antiintelectualismo, contrário ao racionalismo e às filosofias que primam por “soluções verbais”. Ele é um método, não tem dogmas, nem doutrina estabelecida para sempre, é somente seu método. Relaciona a verdade com a cognição, o conhecimento pragmático nos permite crer nisso. Verdades são ideias e por isso parte de nossa experiência. Toda ideia se origina enquanto sugestão, mas nem toda é uma ideia. A sugestão se torna ideia quando é examinada com referência a sua aptidão funcional; sua capacidade como meio para a solução da situação dada. A verdade é o conhecimento útil, que serve aos indivíduos em vista de sua ação. Um sinal da verdade pragmática é o estabelecimento de relações que nos levam a outras partes da experiência. (SOUZA, 2004).

Para Dewey, a verdade não está nos valores absolutos, mas na prática alcançada pela ação inteligente. O método de inteligência defendido por Dewey, o reflexivo, concilia a ciência com a filosofia da educação. A educação reorganiza a experiência, formando seus educandos para a vida associada. (SOUZA, 2004).

O pensamento pedagógico de Dewey formou as bases para a ciência experimental da educação. O objetivo é compreender o significado da experiência humana para adquirir o conhecimento. Dessa forma, o processo educacional está ligado ao desenvolvimento psicológico do educando. A escola deve se estruturar de acordo com o desenvolvimento dos seus alunos e de acordo com seus interesses de modo a permitir que se realize a experiência. (SOUZA, 2004).

Dewey identifica problemas da educação moderna como a liberdade, a autonomia e a autoridade frente aos métodos. Numa teoria inteligente, a filosofia da educação resolve

controvérsias e concilia oponentes, isso introduz novos conceitos e novas práticas. Sendo a educação uma necessidade vital do indivíduo e de função social cabe a ela tornar os indivíduos preparados para lidar com as exigências do futuro. Essas ideias Dewey as obteve por meio da educação tradicional e a progressiva, da primeira se apoiou na herança cultural e da segunda no estímulo do interesse do aluno e dos problemas da sociedade em mudança. A experiência educativa é aquela que conduz a experiências posteriores, considerando as diferentes realidades em que o indivíduo está inserido. (SOUZA, 2004).

Cabe ao educador dispor a experiência de tal forma que ela esteja de acordo com interesse do educando e ainda de maneira que seja agradável para que o educando sinta interesse para adquirir novo conhecimento. A experiência não tem fim em si mesmo, ela deve servir aos outros, à sociedade. A experiência precisa ser contínua, pois há um *continuum* experiencial, considerando que a escola progressista não se detém a conhecimentos e tradições estabelecidas e nem mesmo a hábitos institucionais. O *continuum* experiencial serve para discriminar experiências de valor educativo e experiência sem valor educativo. Isso favorece a democracia, ou seja, a liberdade e a utilização de métodos mais humanos, porque toda experiência se utiliza de experiências passadas e modifica as experiências seguintes. (SOUZA, 2004). Assim:

(...) Esses “interesses”, na teoria de Dewey, eram de base psicológica, mas gerados por situações da experiência humana com o meio ambiente – a *experiência da vida*, ou seja, a experiência psíquica e social diversificada. Em Dewey, esse conceito ganhou um aspecto dinâmico, ontogeneticamente falando: um processo que se desenvolve da criança para o adulto. A criança é diferente do adulto, dizia Dewey, mas não porque ela “pensa mal” ou “errado”, mas porque “pensa diferente”: interesses e motivações específicos de sua vida infantil são mais importantes para ela do que conceitos, ideias e teorias postas logicamente ou historicamente. (...). Mas não são os conceitos em si que devem ser postos como importantes para ela e para o homem, em um mundo contingente, em um mundo em constante mudança com um futuro pouco previsível. O que seria necessário para a criança e para o adulto seria o aprendizado de como lidar com a mudança, com a mudança constante. Assim, para Dewey o aprendizado da resolução de problemas valia mais do que propriamente os problemas em si e cada uma de suas soluções. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 15, destaque no original).

Dewey reforça que para o êxito da experiência deve haver interesse. Francieli Nunes da Rosa explica:

(...) Interesse significa atividade unificada e integrada (eficiência e disciplina – objetivos e meios). Para todo interesse tem-se um objetivo, mas erramos quando dizemos que o objetivo é o que dá existência à atividade pessoal. Papel, pincel, tinta, lápis interessam ao desenhista, porque o ajudam a realizar a sua já existente capacidade artística, por exemplo. Neste caso o interesse é algo próprio do desenhista e o objetivo é o quadro desenhado, ou seja, aquilo que é buscado pelo exercício intelectual e físico. O erro muitas vezes está nas pessoas que aplicam mais existência pessoal ao objetivo, neste caso o quadro desenhado, do que na capacidade pessoal do indivíduo, neste caso o artista. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 141).

A continuidade é um princípio universal da experiência. O processo educativo requer crescimento, não físico, mas moral e intelectual. Esse crescimento precisa ser dirigido e numa determinada direção e exige interação. A interação propicia a continuidade, e a experiência só é educativa quando houver sentido para a vida e se distancia da abstração. O educador tem que garantir a experiência de modo a considerar o respaldo social que toda experiência deve ter. Para Rodrigo de Souza:

(...) O educador deve dirigir a experiência do jovem, sem imposição. Ele é quem vê quais são as experiências que levam ao crescimento. O professor deve se familiarizar com as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais, etc., da comunidade local onde atua para poder utilizá-las como recursos educativos. Assim a educação progressiva é mais difícil que a tradicional uma vez que a experiência educativa deve ser interpretada, através da interação com o meio social para perceber sua força educativa. Quantas vezes não vemos pessoas, que mal tiveram escola, se afirmarem superiormente? A falta de escola, de longe de prejudicá-la, fez-se talvez uma vantagem. A educação como preparação sacrifica as atividades e as potencialidades presentes em favor de um imaginário e suposto futuro. (SOUZA, 2004).

Ainda, vejamos o que explica Maria Luísa Branco:

(...) Ao educador é exigida uma “visão prospectiva”, no sentido de conseguir descortinar, naquilo que já é possuído pelos estudantes, o que pode constituir um instrumento de abertura de novos campos/horizontes, ou seja, o que pode atuar como fonte de novas exigências em termos de poderes de observação e uso inteligente da memória, assegurando a conexão no crescimento intelectual. O que Dewey pretende é, pois, que os professores não apresentem verdades já estabelecidas via exposição, mas que ensinem *indiretamente*, que estruturam aulas onde eles e os seus alunos identifiquem problemas genuínos e, como resultado, estabeleçam conexões com a matéria do curso. Tomando de empréstimo a terminologia Deweyana, ele quer que os professores ajudem os estudantes a construir as suas próprias continuidades e interações com o currículo. (BRANCO, 2010, p. 606, destaque no original).

O projeto educativo de John Dewey está ligado em experiências de vida que se tornam possíveis por meio de uma teoria inteligente, ou seja, de uma filosofia de experiência. (SOUZA, 2004).

Conforme Marcus Vinícius da Cunha:

(...) O que Dewey nos legou, antes de mais nada, foi um método para que pensemos a realidade que nos cerca e para que busquemos organizar a escola em função disto. Esse método requer, em primeiríssimo lugar, uma atitude amplamente democrática a ser adotada pelo educador, o que se traduz em uma crença obstinada no potencial da educação como instrumento de equalização das oportunidades de acesso aos bens culturais e tecnológicos produzidos pela humanidade. Não se trata de acreditar que a educação conduzirá esse ou aquele movimento revolucionário, mas sim que o educador tem em mãos a oportunidade de colocar as futuras gerações em sintonia com as realizações sociais mais relevantes, seja no âmbito do avanço científico, seja no terreno dos movimentos sociais. (CUNHA, 2011, p. 78).

Dewey, além de ser um clássico da educação, continua sendo um referencial interessante de ensino.

No Capítulo 3, intitulado “Concepção educacional do PNPG à luz do pragmatismo de John Dewey”, fizemos um confronto desses ensinamentos pragmáticos e como eles confrontam com o que enuncia o PNPG 2011-2020, em particular, no que diz respeito ao mestrado profissional.

CAPÍTULO 3 – Concepção educacional do PNPG à luz de John Dewey

3.1. Concepções educacionais dos Planos anteriores e o pragmatismo

Visualizamos a possibilidade de aprimoramento do ensino por meio da experiência que, conforme Dewey, só será válida se contribuir para a qualidade das experiências posteriores e isto ocorreu no PNPG 2011-2020, como podemos observar nas suas próprias conclusões e recomendações:

- (...) - formação e aperfeiçoamento dos quadros de pessoal dos governos federal, estaduais e municipais, assim como de quadros técnicos especializados para os diferentes segmentos do setor privado e da sociedade civil organizada;
- apoio à construção de modelos de ensino híbridos, articuladores dos espaços acadêmicos e profissionais;
- **apoio à difusão de modalidades de pós-graduação em educação profissional** considerando critérios de equalização de ofertas nos diferentes pólos de desenvolvimento do país: com este propósito, deverão ser incentivados a criação e o desenvolvimento de programas profissionais para formar especialistas, mestres e doutores que respondam às necessidades de desenvolver competências profissionais requeridas;
- **ampliação do foco da educação tecnológica e formação profissional** como uma estratégia integradora de múltiplas ações formativas em cursos de diferentes níveis, do ensino básico à pós-graduação;
- **ênfase na educação profissional** reconhecendo a natureza e especificidade da produção científico-tecnológica e técnica com a qualificação pertinente, espírito crítico e capacidade **reflexiva**, permitindo o discernimento dos impactos nos contextos em que as instituições formadoras operam [...]. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I, p. 301, grifos nossos).

Tomando como parâmetro Dewey, e sendo um dos propósitos dos pragmatistas o aumento da experiência e do conhecimento humano, a produção do conhecimento foi sempre baseada na “reconstrução” de experiências anteriores, como projeção em futuros modos de ação e redirecionamento de novas experiências, as quais simplesmente mudam a direção da atividade que já fluía. São princípios que o homem projeta como direção para a ação reconstrutiva; não são dogmas definitivos, são hipóteses que podem ser rejeitadas, corrigidas e ser bem sucedidas para proporcionar o propósito pretendido. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

O pragmatismo coloca o pensamento a serviço dos fins práticos, que podem até eventualmente serem os mesquinhos interesses econômicos ou pecuniários; paralelo a essa valorização desenvolve-se um raciocínio crítico que diz respeito às consequências do modo que vivemos. (CUNHA, 2011).

Na sequência de planos, o I PNPG (1975-1979) tinha como concepção a melhoria da capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema

universitário. No II PNPG (1982-1985), continuou essa preocupação com a formação de recursos humanos qualificados e se enfatizou a relevância da avaliação e a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. O III PNPG (1986-1989) deu um relevo especial às estratégias dos planos anteriores principalmente no desenvolvimento da pesquisa na universidade e preocupou-se com os desequilíbrios regionais. O IV PNPG (1996), apesar de não ter sido um plano escrito, consolidou os propósitos dos planos anteriores como a formação de recursos humanos visando ao mercado de trabalho, qualificação do corpo docente e o desequilíbrio regional. (PNPG 2005-2010, 2004).

Dewey afirmou:

(...) O professor, mais do que qualquer outro profissional, tem que olhar para o futuro com uma visão de longo alcance. (...). O educador que faz conexão entre educação e experiências reais torna-se responsável por tarefas mais sérias e mais difíceis. Ele deve estar atento às potencialidades das experiências para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências e deve usar o conhecimento dessas potencialidades como critério para a seleção e organização das condições que influenciam na experiência presente dos alunos. (DEWEY, 2011, p. 78).

O PNPG 2005-2010 foi mais proveitoso porque solidificou experiências passadas, tornando mais fácil de discernir os novos caminhos a seguir. Partiu do princípio que o sistema educacional representa papel importante no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país, pois representa uma referência institucional fortemente responsável pelos recursos humanos qualificados e pelo desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade brasileira. A pós-graduação tem a missão de produzir profissionais qualificados para os diversos segmentos da sociedade e contribuir para a modernização do país. Assim, o referido Plano teve como um dos seus fundamentos, além da expansão do sistema, garantir qualificação do sistema de ciência, tecnologia e educação e do setor empresarial. Foram tratados temas como: regionalização, cooperação internacional, modelos de pós-graduação e atuação das agências de financiamento a partir da evolução histórica da pós-graduação brasileira para que resultasse em crescimento e incentivo no número de titulados mestres e doutores. (BRASIL, CAPES, 2004).

Conforme Marcus Vinícius da Cunha:

(...) A verdadeira força revolucionária da sociedade é representada pela aplicação do método científico e pela tecnologia que vem sendo produzida por seu intermediário; porém, toda a riqueza e os benefícios oriundos do avanço científico tem sido condicionados pela forma de apropriação característica do sistema capitalista. (CUNHA, 2011, p. 74).

O sucesso da expansão e da qualidade do sistema de pós-graduação se deve ao processo contínuo de avaliação criado em meados dos anos setenta organizado pela CAPES e realizado por seus pares. Segundo Dewey: “Toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes”. (DEWEY, 2011, p. 29).

Ao longo do estudo do Plano 2005-2010 foi diagnosticado que a expansão deveria ocorrer em quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para atender as instituições de Ensino Superior; a qualificação de professores para atender a educação básica; a especialização de profissionais para atender o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para atender as empresas públicas e privadas. (BRASIL, CAPES, 2004).

O texto salienta a importância da qualidade do ensino para a educação básica forte, de forma equânime e democrática para que possa haver conseqüentemente uma pós-graduação estruturada no princípio da igualdade de oportunidades. Esse PNPG (2005-2010) foi o primeiro plano a se preocupar com a educação básica, em relação à responsabilidade da pós-graduação e à formação de seus docentes, marcando uma mudança nos objetivos do sistema de pós-graduação e de responsabilidade da CAPES. (FRANÇA, 2012).

A Constituição Federal de 1988 traz em seu Capítulo IV “Da Ciência e tecnologia”, o apoio ao desenvolvimento científico, em seu artigo 218:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§1º. A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§2º. A pesquisa tecnológica voltará-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º. O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§4º. A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos (...).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) retoma e explicita os princípios constitucionais da educação. Assim, em seu art. 3º, inciso IX, põe “a garantia de padrão de qualidade” como princípio do ensino.

(...) A CAPES, Fundação articulada ao Ministério da Educação – MEC, tem legalidade, tradição, competência, compromisso e responsabilidade com esse padrão de qualidade. Por isso, enquanto Órgão da União cabe a ela o papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de sua presença sistemática e qualificada do ensino superior, máxime na pós-graduação, tendo, em relação a

todos os programas e aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o papel de assegurar a validade nacional dos diplomas. (BRASIL, CAPES, 2004, p. 23, *destaques no original*).

Dessa forma, o V PNPG (2005–2010), chegou num momento mais favorável, de forma que ele ambicionava também mais, e trouxe em seu bojo muitas propostas de diretrizes gerais. O objetivo primeiro foi, além da qualidade, visando sanar as assimetrias, obter um crescimento equânime, implementado por políticas públicas voltadas para a ciência e a tecnologia.

Diante de um quadro de grandes assimetrias, como do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados, ela existe também em relação às disciplinas, como a pouca presença de alguns programas em cursos de doutorado como em Medicina, Enfermagem, Farmácia, Farmacologia e temas de interesse regional, como é o caso dos diferentes biomas e ecossistemas complexos da região Amazônica, da Caatinga, do Cerrado e do Pantanal, não priorizados de maneira suficiente.

Outra questão foi em relação às propostas para nível superior e pós-graduação em relação à modalidade de Educação a Distância (EaD) que foi estimulada no primeiro documento (PNPG), já o V PNPG menciona a EaD apenas em duas oportunidades: a primeira indicando que as agências deveriam incentivar projetos inovadores para esse tipo de ensino e depois como proposta para a formação de corpo docente da educação básica. Desse modo, o ensino à distância parece não ser “a” solução para expansão da pós-graduação. (FRANÇA, 2012).

O PNPG 2005-2010 previu como objetivos para os próximos anos: “(...) o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos.” (BRASIL, CAPES, 2004, p. 58). Com a redefinição do mestrado, reforçou a iniciação científica na formação do pesquisador que resultem na produção científica ou tecnológica.

A preocupação com a educação básica deveu-se à qualificação deficitária do corpo docente, principalmente no ensino fundamental, buscando na pós-graduação formação qualificada de docentes e aproveitando das iniciativas de sucesso existentes no país. Segundo Dewey:

(...) Cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou mais difícil agir nessa ou naquela direção. Além disso, toda experiência exerce, em algum grau, influência sobre as condições objetivas sob as quais novas experiências ocorrem. (DEWEY, 2011, p. 37).

O PNPG 2005-2010, frente à necessidade de reforçar o sistema de pós-graduação, fixou-se como prioridade fortalecer as bases científicas, formar docentes para todos os níveis de ensino e quadros para mercados não acadêmicos - a novidade foi a diversificação do sistema e proposição de novos modelos como o mestrado profissional, experiências com EaD (Ensino à Distância) e cooperações institucionais.

(...) Somaram-se demandas de regulamentação e padronização das atividades de pós-graduação (I PNPG), de melhoria da qualidade dos cursos (II PNPG), desenvolvimento da pesquisa na universidade (III PNPG), descentralização da gestão e adequação ao novo modelo de avaliação de cursos (IV PNPG) e de diversificação do sistema através da proposição de novos modelos (V PNPG). Diante disso, a autonomia administrativa e pedagógica que os gestores e docentes do *stricto sensu* gozavam no início da pós-graduação no país ficou cada vez mais reduzida, seja por conta das avaliações da Capes, seja pela necessidade de atender cada vez mais demandas, seja pela necessidade de submissão de projetos a diferentes editais para arrecadação de recursos para os programas ou mesmo pelas contingências de uma vida institucional mais democrática e, por consequência, mais “compartilhada”. (FRANÇA, 2012, p. 64).

Assim, o PNPG 2005-2010 foi o primeiro plano a indicar como responsabilidade da pós-graduação a educação básica e a formação de seus docentes, de responsabilidade da CAPES e que o PNPG 2011-2020 em continuidade ao quinto plano, deu ênfase a este propósito e também objetiva combater as assimetrias, dar impulso à inclusão social nas revisões no sistema de avaliação e se empenha na busca da internacionalização.

A CAPES, assumindo a tarefa de formar novos pesquisadores, começou a investir na formação de mestres e doutores para áreas do conhecimento estratégicas para contribuir no desenvolvimento econômico e social do país. Então, a CAPES, que tinha inicialmente a preocupação de garantir aos pesquisadores que desenvolvessem suas pesquisas com eficiência, passou a estimular os programas de pós-graduação com a preocupação das demandas da sociedade. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I).

(...) Isso implica na necessidade de um novo contrato entre ciência e sociedade, um trabalho voltado para a garantia de que o progresso científico se oriente para a resolução dos reais problemas que afetam a humanidade. Um contrato que deverá envolver, portanto, todos os segmentos da sociedade. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I, p. 157).

Este aspecto articula-se com o pragmatismo e com a concepção de experiência:

(...) O conhecimento, para o pragmatismo, se dá por uma atitude anti-intelectualista, isto é, negando qualquer tipo de razão transcendental, racionalismo ou idealismo. Lembremo-nos de que o pragmatismo é um tipo de empirismo, mas não preso às emoções e aos fatos observáveis e às leis científicas a partir deles formuladas. Sendo assim, o pragmatismo retira o conhecimento do plano metafísico e o coloca nas mãos dos indivíduos, vinculando-o ao plano pragmático, útil à vida. Embora sendo empirista, o pragmatismo não é um tipo de positivismo. (SOUZA, 2012, p. 230).

Essa relação ciência-sociedade só será possível se todos os cidadãos tiverem uma formação e cultura científica que possam compreender, administrar, integrar e enfrentar a vida cotidiana. Isso exige conhecimento e método adotados por cientistas em suas pesquisas. Com isso nos deparamos com os desafios: por um lado necessitamos ampliar a base científica, de modo a acompanhar os desenvolvimentos científicos e, por outro, fazer com que esses acontecimentos sejam colocados ao alcance de todos, principalmente das crianças e dos jovens. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I). Diante desse cenário, a educação básica se apresenta como uma estratégia digna de atenção do Sistema Nacional de Educação, em especial, do Sistema Nacional de Pós-Graduação, contemplada como assunto estratégico no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), apontada com urgência do desenvolvimento de ações especiais para promover a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica.

A educação como um direito e como processo de formação contínua e permanente amplia a tarefa dos professores e exige que eles sejam capazes de articular diferentes conhecimentos à prática social e ao desenvolvimento das competências para o mundo do trabalho. Entre as principais questões, refere-se ao papel do professor e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. Há quem defenda uma concepção centrada no “fazer” reforçando a formação prática do professor e, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica”, reforçando a ampla formação do professor. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I).

Conforme Carina Tonieto e Altair Alberto Fávero:

(...) Essa habilidade de resolver problemas talvez seja o que capacita os indivíduos a agir do modo aprendido quando a situação assim os exigir. A capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidade e resolver problemas de modo a perceber as continuidades e as relações talvez seja para Dewey o que de mais rico e frutífero a educação como “reconstrução da experiência” possa oferecer aos estudantes. (FÁVERO, TONIETO, 2011, p. 99).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, em seu artigo 61, parágrafo único, preconiza a associação entre teoria e prática:

(...) A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre **teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (grifos nossos).

Com todos esses apelos percebe-se a necessidade imediata de se realizarem estudos para dirimir as incertezas e definir conteúdos e procedimentos que devem ser desenvolvidos na educação básica para se ter a tão sonhada educação de qualidade. Outro desafio para concretização dessa perspectiva se trata da priorização da educação e formação de professores como políticas públicas de Estado. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I).

Estabelecido o trabalho como centro nos processos de formação humana e consideradas as finalidades da educação básica, a integração entre educação geral e profissional pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio para atender os jovens que trabalham. (KUENZER, 2010). Para o PNPG 2011-2020 esta é uma questão difícil a ser enfrentada: ampliação do acesso a propostas que não atendem a participação social e produtiva dos que vivem do trabalho não é suficiente, embora urgente e necessária, a qualidade não pode prejudicar a expansão da oferta. Deve-se construir uma proposta de ensino médio sem cair na sedução de projetos reduzidos de conhecimentos, negando a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, articulando rigorosamente teoria e prática, partindo da prática social e dos processos de trabalho.

Então, a formação da docência para a educação profissional deve ser uma meta a ser considerada pelo atual PNPG, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* pela oferta de formação pedagógica nos cursos específicos ou como área de concentração e linha de pesquisa nos cursos das áreas de educação. (KUENZER, 2010).

A lógica que sustenta esta proposta nos leva a constatar uma concepção instrumental, pragmatista e utilitarista (GUERRA, 2013).

(...) Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (...). A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas. (MACHADO, 2008, p. 15).

Dessas transformações tecnológicas, a tecnologia passa a ser assumida como um valor positivo *a priori*, gerando a superioridade da racionalidade tecnológica sobre a racionalidade ética. (MOURA, 2008).

No Brasil, faz parte da educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante e integrado ao ensino médio; do ensino técnico articulado com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica.

O sentido do ensino médio integrado expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral³⁴ dos sujeitos, como o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho como realização humana, a ciência como os conhecimentos produzidos pela humanidade e a cultura como valores éticos e estéticos que conduzem a sociedade. (MEC, 2007).

Com essa variedade de situações e com a dispersão das situações praticadas, os professores atuam com o mínimo de orientação pedagógica e técnica, precisam desenvolver comportamentos socialmente responsáveis com relação à produção e consumo da tecnologia. É preciso que saibam trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais, educar de forma inclusiva, dialogar com diversos campos do conhecimento e inserir sua prática educativa em todos os níveis de conhecimento e contexto social. (MACHADO, 2008).

Com essa concepção de que a educação é responsável pelo trabalho e responsável pelo desenvolvimento do país, somos levados a repensar o papel da educação e a ponderar suas possibilidades e limitações.

É urgente que o professor tenha uma formação específica que o aproxime das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional, no sentido de estabelecer conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica. Diante desse quadro existem duas possibilidades para a formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. (MACHADO, 2008).

A educação se realiza em consonância com a lógica do mercado, como um bem de consumo imediato, em obediência a lógica mercantilista, pragmática e instrumental em que a pós-graduação seja preparada para responder às necessidades do mercado. Percebemos, assim,

³⁴ “Entendo que o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns *princípios* que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.” (LOMBARDI, 2011, p. 362).

que o mestrado profissional tem como foco a formação de profissionais com qualidade técnica para atuar no setor produtivo buscando solucionar problemas concretos (GUERRA, 2013).

A principal característica do mundo, nesse século, é a mudança contínua e acelerada pelas novas tecnologias, cujos efeitos resvalam em todo o planeta e em toda vida do homem em sociedade. Assim, é preciso pensar o futuro da Educação Superior, nos valores e princípios articulando ações e estratégias num mundo em constante mudança. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012). “São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas na atividade de trabalho.” (MACHADO, 2008, p. 15).

Dessa forma, a preocupação com a qualidade e o trabalho perpassa todos os níveis do sistema escolar, ficando patente que a dicotomia qualidade/trabalho, resulta numa concepção incrustada no PNPG 2011-2020 e que atende ao sistema educacional e conforta o sistema capitalista, pois o trabalho destaca-se pelo seu forte poder interventivo na economia, fazendo do ensino profissionalizante um sucesso em todos os níveis, e o mestrado profissional um sucesso em vários segmentos, considerando a aceitação e seu crescimento, decorrentes de experiências anteriores.

(...) Com base em informações da CAPES, até o mês de outubro de 2012, o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* havia sido elevado para 5.126. Desse total, os cursos de mestrado profissional respondiam por 8,9%, os cursos de mestrado acadêmico, por 57,1% e o doutorado, por 34,0%. No entanto, se consideradas as taxas de crescimento de cada modalidade, desde o primeiro ano de reconhecimento pela CAPES até 2012, é possível verificar que os cursos de mestrado profissional apresentaram a impressionante taxa média de crescimento de 22,4% ao ano. Esse resultado é muito superior às taxas médias anuais de 6,5 e 4,9% alcançadas pelos cursos de mestrado acadêmico e doutorado respectivamente. (PEROBA, 2013, p. 122).

Os esforços realizados pelos sistemas educacionais nas esferas administrativas federal, estadual e municipal foram importantes para melhorar a qualidade e a ampliação do acesso, mas resultaram insuficientes na qualidade e não conseguiram garantir a permanência, como no caso do ensino médio em que as taxas de evasão são muito altas. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I). Daí a iniciativa da CAPES de ampliar ações em prol da melhoria de qualidade do ensino médio, mobilizando a pós-graduação nos níveis mestrado e doutorado. (BRASIL, PNPG 2011-2020, Vol. I).

A almejada qualidade da educação para o preparo do trabalho no atual Plano verifica-se pela própria ficha de Avaliação de Programa de Mestrado Profissional, Triênio 2008-2010, quando responde a pergunta: “A que será que se destina? Atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados, em consonância com a política industrial brasileira e o

necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo” (GUERRA, 2013).

O propósito desta modalidade de pós-graduação é formar profissionais com qualidades técnicas para atuar no setor produtivo e sua formação contribui para agregar competitividade e produtividade a empresas e organizações, públicas e privadas. Recomenda-se que o conhecimento seja atualizado, e objetiva-se a construção de um conhecimento instrumental, de rápida utilização e aplicação, tendo em mira o campo de atuação profissional. (GUERRA, 2013).

3.2. Incidência do termo experiência no Plano atual

Almejamos verificar se o termo experiência contido no PNPG 2011-2020 coincide com o conceito deweyano, segundo o qual: “O conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida. (...). Essas experiências e as capacidades desenvolvidas a partir delas fornecem o ponto de partida para todo aprendizado futuro.” (DEWEY, 2011, p. 75).

Na primeira parte, ou seja, Volume I, o Plano propriamente dito, houve 28 (vinte e oito) incidências do termo experiência.

A primeira incidência do termo experiência no Plano acontece na Introdução, na página 19 (dezenove) do texto que aborda outras estratégias que poderiam integrar à Agenda, exatamente quando sugere que: “Estimuladas por seu êxito, outras **experiências** poderão ser incentivadas pelos órgãos de governo, resultando na criação de programas similares para o Cerrado, os Pampas, o Pantanal, a Amazônia e a Mata Atlântica”. (PNPG 2011-2020, Vol. I, p. 19, destaque nosso).

Conforme os ensinamentos de Dewey, segundo a análise de Cunha (2011), o conhecimento possui um caráter “operante”, que dá ao homem a característica de não se limitar a contemplação passiva e desinteressada das coisas, de forma que ele busca novos conhecimentos. (CUNHA, 2011).

Outras incidências do termo experiência ocorrem nas páginas 125, 127 e 129 (cento e vinte e cinco; cento e vinte e sete; e cento e vinte e nove) do Volume I, no item 5, “Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira”:

5.1. “Introdução”. O sistema de avaliação da CAPES é uma **experiência** bem sucedida, a despeito das imperfeições, e pode ser aperfeiçoado, ajustando-se às mudanças e necessidades do conjunto das áreas do conhecimento. (...)

5.2. “Distorções e necessidades de ajuste”: À exceção das Escolas de Medicina e de Direito – com **experiências** de doutorado direto, e das Estaduais paulistas, cuja pós-graduação data de algumas décadas antes – o sistema federal de pós-graduação teve

dois grandes momentos que acabaram por repercutir na avaliação: 1- a criação dos cursos de mestrado, a partir dos anos 70, que eram verdadeiros mini doutorados; 2- a criação do doutorado, a partir dos anos 80, e especialmente 90. (...). Em que pese a consciência e o reconhecimento de que o sistema de pós-graduação e o de avaliação que o acompanha são uma **experiência** exitosa, é necessário introduzir corretores de rota no conjunto, em atenção à sua complexidade, à sua maturidade e à sua dinâmica interna, com vistas ao plano decenal 2011-2020.

5.3. “Princípios e recomendações”. Dando-se certa liberdade, o físico cria o termo novo CUDOS, significando cada letra: Comunalismo (a pesquisa científica deve ser socialmente construída, conduzida no espaço público e com seus resultados publicizados), Universalismo (a ciência visa ao universal e não tem pátria), Desinteresse (a ciência tem valor intrínseco e está acima dos interesses particulares dos cientistas), Originalidade (a pesquisa científica deve estar marcada pela busca do conhecimento novo e da originalidade) e Ceticismo (*Organized skepticism*, segundo Merton: as proposições da ciência devem ser acatadas com reservas e averiguadas o tempo todo, ao se submeterem ao crivo da **experiência**). (PNPG 2011-2020, Vol. I, p. 125, destaques nosso).

Conforme Dewey, no que diz respeito aos conceitos e conhecimentos que formamos, Marcus Vinícius da Cunha explica:

(...) A atividade reflexiva não se submete a qualquer instância que não seja definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e, complementarmente, pela capacidade genuinamente humana de ajustamento às condições oferecidas pelo meio. (CUNHA, 2011, p. 33).

O PNPG vigente utiliza a experiência para testar suas hipóteses e obter resultados de suas pesquisas, Dewey sugere que a reflexão filosófica também seja alvo de investigação, de maneira que sejam confirmadas ou modificadas a partir de nova orientação e da clareza que consigam para introduzi-las. (CUNHA, 2011).

Assim poderíamos chamar de alicerce do problema, uma teoria baseada na experiência e na seleção de experiências presentes, que irão ajudar a influenciar novas experiências que estão por vir. Essa característica mostra que toda a experiência modifica quem a vive e afeta todas as qualidades das experiências subsequentes, em consonância com o princípio da continuidade da experiência em Dewey (FÁVERO; TONIETO, 2011).

Ao longo do item 6, das páginas 133 a 143 (cento e trinta e três a cento e quarenta e três), “A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação”, temos as ocorrências do termo experiência, quais sejam:

6.1. “Introdução”. Os órgãos do governo que financiam a Pós-Graduação brasileira e a agência responsável pela avaliação do sistema – a CAPES – estarão às voltas, na nova década, com a Grande Área Multidisciplinar, uma área da pesquisa caracterizada pela expansão acelerada, vista por muitos como algo crítico e preocupante; mas que, reconhecidamente, abarca, naquelas **experiências** bem sucedidas, problemas estimulantes, de ponta do conhecimento, propiciando novos e instigantes desafios intelectuais. (...). E ainda, levando-se em conta a necessidade de, em um ambiente acadêmico refratário a novas **experiências**, encastelado nas especialidades e imerso numa cultura pesadamente disciplinar, alojarem-se os grupos de pesquisa Inter e Multidisciplinares em espaços institucionais adequados. (...).

6.2. “Histórico”. Para a CAPES as **experiências** com programas pluridisciplinares remontam a fins dos anos noventa do século passado, com a criação em 1999 da Área Multidisciplinar. (...). O desafio será o ajuste e a sintonia entre a dinâmica da pesquisa, chegada a experimentações do novo e nada resignada a fronteiras e barreiras, e o *design* institucional do ensino, muitas vezes conservador e defasado. Trata-se, portanto, de abrir espaço para novas **experiências** e introduzir correntes de rota.

6.3. “Situação atual”. O diagnóstico dessas novas áreas do conhecimento leva, por um lado, a reconhecer-se seu grande potencial científico, a julgar por seu forte crescimento no último decênio e pela existência de **experiências** ricas e inovadoras, até mesmo naqueles campos do conhecimento não formalmente incluídos na Multi ou na Inter, como a Bioinformática. (...). Alguns problemas são conhecidos: a exigência de diploma na área disciplinar, dificultando aos candidatos oriundos de programas e cursos Inter e Multi a participação em concursos de admissão de professor; as revistas hiper-especializadas e os comitês ultradisciplinares, que barram a veiculação da produção acadêmica contendo elementos outros que não apenas aqueles disciplinares; os comitês e pareceristas das agências, quase todos disciplinares e pouco dispostos a reconhecer tanto a pertinência quanto a relevância de **experiências** não estritamente disciplinares. (...).

6.4. “Recomendações”. Se não é claro que faz sentido um Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar, à diferença da pesquisa, no qual o Multi é recorrente, o carro-chefe do sistema deverá ser as **experiências** Interdisciplinares, para as quais devem prevalecer alguns parâmetros ou padrões: 1– a instauração de programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa que promovam a convergência de temas e o compartilhamento de problemas, em vez da sua mera agregação ou justaposição; 2– a existência de pesquisadores com boa ancoragem disciplinar e formação diversificada; 3– a instituição da dupla ou até mesmo tripla orientação, conforme os casos específicos; 4– a flexibilização curricular, em molde supra-departamental. (...). Para tanto, o SNPQ deverá considerar como altamente recomendável a modelagem de novos arranjos institucionais, favorecendo a criação de programas de pós-graduação ou de linhas de pesquisa a partir de **experiências** bem sucedidas em iniciativas como os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia, coordenados pelo CNPq, bem como o seu congênere da FAPESP³⁵, criado em 2000, com o nome Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPIDs) (...). O curso de fato está incluído em um dos comitês disciplinares de Ciências biológicas, Genética no caso, depois de ser hospedado por algum tempo no CA de Informática; porém, ele foi criado na então Área Multidisciplinar e encerra a questão Multi e Interdisciplinar em seu interior, podendo, em razão de seu êxito, juntamente com outras **experiências** contribuir para a definição de algumas das diretrizes a serem acordadas para a Grande Área. No plano mundial, há excelentes exemplos de **experiências** exitosas nas melhores universidades do mundo, em especial nos Estados Unidos, destacando-se, entre outras, as áreas Ambiental e de Desenvolvimento Urbano e Regional, no MIT, e a área de Informática das universidades de Cornell e Canegie Mellon, com dois cursos Multi agraciados com o conceito A: 1– O *PhD Program in Neural Computation*, na segunda, e o *PhD in Information Sciences* na primeira, associando aspectos cognitivos, sociais e tecnológicos da modelagem e estocagem da informação. Essas **experiências** se constituirão em modelo para o sistema e servirão de guia para os demais programas. (...). Vendo nas **experiências** Multi e Interdisciplinar algo avançado e de ponta – e, como tal, algo cujo apoio, ao se criar um programa de pós-graduação, deverá ser visto como um prêmio ou um sinal de reconhecimento –, a CAPES dará prioridade para o credenciamento de propostas provenientes de departamentos consolidados ou de programas disciplinares bem avaliados ou oriundos de grupos de pesquisa envolvidos com atividades de excelência, como os INCTs³⁶, PRONEX³⁷ e CEPIDs³⁸. (...). Todavia, em todas essas

³⁵ FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

³⁶ INCTs: Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (pertencem ao CNPq).

³⁷ PRONEX: São núcleos de estudo formados por pesquisadores de alta competência. No mínimo três pesquisadores pertencem ao CNPq.

³⁸ CEPIDs: Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (apoiam a FAPESP).

situações deverá prevalecer o lema: não há **experiência** Inter ou Multidisciplinar bem sucedida, sem a **experiência** ou sem um conhecimento Disciplinar forte – então, se não há base e lastro Disciplinar, o Programa – que por vocação e natureza deve ser voltado para a excelência e gerar um adicional de saber – deverá ser instado a mudar sua proposta e estrutura ou mesmo ser descredenciado. (destaques nosso).

A escola deve se preocupar com o ambiente para que ele resulte em seu desenvolvimento, de forma que possa contatar com outras concepções de mundo, que possibilite novos tipos de conhecimento adquiridos por meio da convivência entre os jovens de várias raças, religiões e costumes, e que possibilitem, nesse contato com os diversos meios existentes, desenvolver seus padrões e julgamentos pela própria experiência. Para Dewey, reconstruir a experiência faz parte do processo da aprendizagem. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

(...) A filosofia tem a tarefa de auxiliar na busca de novos modos de ação diante dos acontecimentos que afetam sua forma estabelecida de vida. (...) Uma sociedade que necessita absorver as mudanças que se processam de forma contínua e que continuamente precisa rever suas formas padronizadas de vida. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 127).

Devido o estudo mais detalhado da Mutidisciplinaridade e Interdisciplinaridade, esses conceitos estão no documento de área da CAInter³⁹, faz-se necessário a conceituação, de acordo com o que está no próprio PNPG 2011–2020, na página 135, bem como é novamente exposto na Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa – Relatório Final 2013, página 58:

Entende-se por **Multidisciplinar** o estudo que agrega áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, no qual cada área ainda preserva sua metodologia e independência. (...).

Entende-se por **Interdisciplinaridade** a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (*destaques no original*).

Nas páginas 169 e 175 (cento e sessenta e nove e cento e setenta e cinco) do Plano:

8.5. “Formação e valorização dos profissionais da Educação Básica”. A LDB, no seu artigo 61, preconiza a associação entre teoria e prática no inciso I e no inciso II- o aproveitamento da formação e **experiências** anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (...).

8.8. “A gestão das escolas e dos sistemas educacionais”. A **experiência** mostra que é possível alcançar melhorias significativas da qualidade de ensino desenvolvendo boas práticas, adequadas à situação da comunidade de cada escola. (destaques nosso).

Conforme a concepção deweyana, na leitura de Cunha (2011):

O ambiente escolar não é o único local onde ocorre o processo educativo. A escola é isto sim um local privilegiado para a educação, especialmente organizado e racionalmente planejado para oferecer aos educandos um meio social simplificado

³⁹ CAInter: Coordenação de Área Interdisciplinar da CAPES.

que retrate, de modo purificado e equilibrado, a ampla e complexa sociedade maior. (...). Dewey concebe o meio social como algo constantemente mutável e, por esta razão, incapaz de fornecer parâmetros definitivos para o comportamento individual. (CUNHA, 2011, p. 45).

Ainda, John Dewey sobre a escola: “Não há necessidade de se preparar o educando para o futuro. Se no presente a escola propiciar experiências duradouras e saudáveis para o desenvolvimento da criança, esta será capaz de lidar com o futuro, seja ele o que for”. (CUNHA, 2011, p. 50).

A escola não pretende perpetuar a sociedade com defeitos, ela visa uma constante melhoria, de forma a transmitir aos educandos um saber mais consistente do que o dos antepassados, promovendo um ambiente de harmonia e integração social. O ambiente escolar deve oferecer condições para o indivíduo libertar-se e realizar sua própria identidade, porque a capacidade de aprender reflete a constituição de atitudes e experiências que refazem a própria personalidade. (FÁVERO; TONIETO, 2011).

No item 9.3., “Recursos Humanos nas Empresas”, na página 190 (cento e noventa) do PNPG 2011-2020, Volume I, temos uma ocorrência do termo experiência, com o seguinte teor:

Também é importante ressaltar a **experiência** da FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), que inicialmente buscou aumentar a integração Universidade-Empresa por meio de Chamadas Cooperativas (nas quais o recurso era destinado à Universidade para projetos cooperativos com as empresas), embora poucos desses projetos tenham realmente contribuído para essa integração. (*destaque nosso*).

No entendimento de Marcus Vinícius da Cunha: “A concepção de que a verdadeira experiência é aquela que se realiza junto à coletividade, por meio de ações que envolvem cooperação; só compreendemos a natureza do conhecimento e do próprio pensamento quando enxergamos sua natureza eminentemente social”. (CUNHA, 2011, p. 70).

No item 10.2.2.8., “Biomassa”⁴⁰, na página 203 (duzentos e três) do PNPG 2011-2020, Volume I, temos duas ocorrências do termo experiência: “Quase todas as **experiências** com biomassa para a geração de energia são baseadas na utilização de resíduos e de resíduos de combustíveis (principalmente madeiras/resíduos de madeira e resíduos agrícolas). (...). O uso comercial de plantações para geração de energia é limitado a algumas **experiências** isoladas.”. E no item 10.2.6., “Amazônia”, na página 209 (duzentos e nove) do PNPG 2011-2020, Volume I, temos mais uma ocorrência do termo experiência, no seguinte texto: “O estado do Pará tem feito esforços para criação de novos laboratórios e de novas empresas;

⁴⁰ Conforme a definição inserida no Plano (2010, p. 202): “A biomassa é uma fonte de energia limpa utilizada no Brasil. Ela reduz a poluição ambiental, pois utiliza lixo orgânico, restos agrícolas, aparas de madeira ou óleo vegetal para produzir energia.”.

essa **experiência** pode servir de ponto de partida para iniciativas mais abrangentes.”. (destaques nossos).

“Dewey preconiza a urgência de um planejamento cooperativo e democrático da produção, de modo a colocar a ciência e a tecnologia a serviço das necessidades vitais do homem; o grande obstáculo à frente dessa meta é o próprio sistema individualista tradicional que determina uma visão particularista dos benefícios oriundos do trabalho”. (CUNHA, 2011, p. 75). A filosofia de Dewey requer reflexão para interpretar as condições sociais e econômicas do momento. Segundo Marcus Vinícius da Cunha ela é um “formulário a ser usado cegamente”, e como filosofia clássica encaixa em todas às épocas. (CUNHA, 2011, p. 78).

Na página 249 (duzentos e quarenta e nove) do PNPG 2011-2020, Volume I, no item 11.8., “Presença internacional de algumas empresas”, temos uma ocorrência do termo **experiência**, no texto que segue:

Embraer⁴¹: Ocupa atualmente a terceira posição mundial como fabricante de aviões de passageiros e jatos executivos. Com 40 anos de **experiência** em projeto, fabricação, comercialização e pós-venda, a Empresa já produziu cerca de 5.000 aviões, que hoje operam em 88 países, nos cinco continentes. (primeiro destaque, no original; segundo, destaque nosso).

A **experiência** é um meio seguro para o sucesso, conforme expõe Marcus Vinícius da Cunha: “(...) Os processos de produção e distribuição são o fator mais importante em determinar as atuais relações dos seres humanos e dos grupos sociais entre si.” (CUNHA, 2011, p. 85).

No item 13.2.5.5., “PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutorado”, página 290 (duzentos e noventa) do PNPG 2011-2020, temos uma ocorrência do termo **experiência** a seguir:

Absorção temporária de novos doutores, com relativa **experiência** em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (P,D&I), para atuarem em projetos de pesquisa e desenvolvimento em áreas estratégicas, visando reforço à pós-graduação e aos grupos de pesquisa nacionais, bem como a renovação de quadros nas universidades e instituições de pesquisa para execução de ensino em nível de pós-graduação, orientação e pesquisa. (destaque nosso).

Ainda, no item 14.3, “Inter(Multi)disciplinaridade”, na página 296 (duzentos e noventa e seis), do PNPG 2011-2020, Volume I, temos a ocorrência do termo **experiência**, num único momento:

Estímulo às **experiências** multi e interdisciplinares por parte das instituições de ensino e pesquisa, para as quais devem prevalecer alguns parâmetros ou padrões: (a) a instauração de programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa que promovam a convergência de temas e o compartilhamento de problemas, em vez da

⁴¹ Embraer: Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A.

mera agregação ou justaposição; (b) a existência de pesquisadores com boa ancoragem disciplinar e formação diversificada; (c) a instituição da dupla ou até mesmo tripla orientação, conforme os casos; (d) a flexibilização curricular, em moldes supradepartamental. (destaque nosso).

Cabe, nesse momento, uma reflexão feita por Diego Bechi:

(...) O processo pedagógico de cunho reflexivo desperta o desejo pela pesquisa, contribuindo para que cada ser humano seja sujeito produtor de conhecimentos. (...). Para entender a importância desse processo, basta analisar criticamente as transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas em termos de produção e disseminação de conhecimentos. Com o desenvolvimento das chamadas “tecnologias da informação”, iniciado em meados do século XX, o conhecimento passa a ser produzido de forma rápida e cumulativa. Todos aqueles que têm acesso aos novos veículos de informações, seja em casa, seja no trabalho, podem divulgar e popularizar seus conhecimentos. A internet, por exemplo, diminui as distâncias entre as pessoas no que tange à disseminação de experiências e de concepções, tanto que hoje a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Diante dessas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo, o sistema de ensino precisa, urgentemente, criar as condições necessárias à construção de um novo paradigma educacional. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 192).

O termo experiência esteve presente em todas as ocorrências em que se deu o conhecimento. O conhecimento para que seja exitoso necessita desse experiencial, em qualquer segmento como vimos: na educação, na economia e na indústria e, para tal, requer atenção de todos os segmentos interessados no resultado desse êxito, como empresas e instituições aliadas no sucesso da educação. Entretanto, o sentido de experiência em evidência no PNPG em estudo, que prioriza a qualificação profissional, embora citado diversas vezes no Plano, constatamos que não é o conceito de experiência de Dewey, que ressalta a vivência: “As propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências *vivenciadas* pelos alunos e que, por isso, enfrentam o problema de ter que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências.” (DEWEY, 2011, p. 75, grifo nosso).

O próximo item 3.3., “Mestrado Profissional como experiência: política pública experimental” relacionamos estes aspectos até agora evidenciados.

3.3. Mestrado profissional como experiência: política pública experimental

É preciso elucidar que Dewey não adotava uma educação diferenciada para trabalhadores ou para as crianças da classe operária, isso demonstra sua coerência com sua meta de romper a dicotomia entre trabalho e cultura. As referências de John Dewey sobre a instrução dos trabalhadores direcionam na ênfase da ciência para aumentar o pensar reflexivo,

e a sua perspectiva democrática leva a uma pedagogia que proporcione o pensamento reflexivo para todos, seja operários ou burgueses. (CUNHA, 2001).

O enfoque de Dewey é social, justamente o que interessa nos dias de hoje:

(...) Dewey propõe transmitir aos operários – ou aos jovens trabalhadores – conhecimentos científicos e não meramente técnicos, conhecimentos que levem à compreensão da relevância social do trabalho, para que seja possível superar o estado de degradação imposto pelo capitalismo. Dewey sugere que a escola dedique-se a ensinar matérias importantes para a vida profissional, mas que estas matérias ultrapassem o nível de simplificação do saber que as indústrias requerem. Não se trata, portanto de qualificar para o trabalho, com a conotação de adestramento que a expressão hoje possui e conforme já era praticado na época de Dewey. Quando se dispõem a habilitar profissionalmente, as escolas acabam fornecendo apenas um “preparo técnico para as indústrias e profissões do modo como são exercidas atualmente”, servindo portanto como “apêndices da indústria e do comércio” e contribuindo para “perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de atuar como meio para a sua transformação”. Para Dewey, então, as escolas devem transmitir conhecimentos relevantes para dar significação mais ampla – científica, intelectual e moral – ao trabalho, o que será relevante para alterar a sociedade industrial existente. (CUNHA, 2001, p. 105).

Para Dewey, o ensino profissionalizante, sendo ministrado lado a lado com a educação humanística, dá ênfase ao dualismo⁴² que existe no sistema educacional vindo a reforçar a dicotomia entre cultura e ocupações práticas. Esse pensamento deweyano de sociedade democrática pretende eliminar a distinção entre trabalho e cultura substituindo pelo envolvimento cooperativo de todos na produção em benefício do crescimento pessoal e da sociedade. (CUNHA, 2001).

Segundo Marcus Vinícius da Cunha:

Se é verdade que a educação escolar transmite conteúdos alienantes e impróprios para formar a consciência transformadora, é preciso reverter esse quadro e colocar a escola a favor de um mundo melhor, o que implica ministrar conhecimentos científicos relevantes e não aceitar o simples treinamento mecânico para funções que estão em voga no momento. (...). Ele acredita no poder da ciência que, uma vez dominada pelo trabalhador, possibilita libertá-lo da condição de apêndice da máquina a que é submetido no capitalismo. (CUNHA, 2001, p. 106).

Dewey pretendia uma educação que desenvolvesse nos trabalhadores o desejo e a faculdade de participarem da direção social e que suas aptidões servissem para tornarem senhores de seus destinos na indústria. Que a instrução fornecesse não só aos operários, mas a todos os jovens que se submetessem a ela, conhecimentos sobre o mundo da produção, da política, das máquinas e dos homens e que contribuísse para mudar a ordem social, não sendo

⁴² **Dualismo:** *FIL*. Padrão recorrente de pensamento (...) que busca compreender a realidade e a condição humana dividindo-as em dois princípios básicos, antagônicos e dessemelhantes (p. ex., forma e matéria, essência e existência, bem e mal, aparência e realidade etc.). Oposto de *monismo*.” (HOUAISS, 2001, p. 1087).

a pedagogia, portanto, uma forma de sujeição dos jovens e sim um canal para que fossem transformadores da realidade. (CUNHA, 2001).

Para Marcus Vinícius da Cunha: “A concepção de nosso autor sugere que a formação científica humaniza o homem e contribui para alterar a ordem industrial e social vigente. (...). A filosofia deweyana, situada nos dias atuais, é ideológica, não utópica.” (CUNHA, 2001, p. 109).

Conforme notícias da imprensa abaixo, o mestrado profissional está ganhando espaço. No momento da pesquisa, por exemplo, várias políticas públicas⁴³ foram constatadas promovendo esse segmento. Assim temos:

A CAPES aprovou o Mestrado Profissional em Saúde Coletiva do Instituto de Saúde do Estado de São Paulo em 2010, com o objetivo de capacitar profissionais da Saúde para a prática transformadora no âmbito da Saúde Coletiva, sendo que a área de concentração do programa é “Gestão e Prática de Saúde”, visando solucionar problemas e a proposição de inovações para o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio do método científico e da atualização do conhecimento. O curso tem a duração de dois anos e é gratuito, para tanto, o candidato deverá ter nível superior e atuar, independentemente do vínculo empregatício, em serviços de Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS, no Estado de São Paulo.

O mestrado profissional exige certa experiência do candidato a uma vaga. Assim:

(...) A obtenção de resultados honestos, perante a amplitude e inteireza da experiência, depende da utilização do método empírico. Este método, sistematicamente defendido por ele, é o único que toma a experiência como ponto de partida para o pensamento filosófico, não separando o objeto experienciado de suas operações e condições. Desta maneira, o método empírico não é dualista. (SANTOS; HENNING, 2012, p. 43).

Com o objetivo de aliar a educação ao ritmo profissional, vários cursos foram contemplados para propiciar aos jovens e profissionais a oportunidade de aprimorar seus estudos. Como exemplo, temos o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA):

(...) Um programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Estado da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação (...) que visa a produção de conhecimentos, atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área de educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais. O curso tem como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política, e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da educação de jovens e adultos (UNEB, 2014).

⁴³ Para Eloísa de Mattos Höfling (2001, p. 31): “(...) As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.”

Conforme histórico do Curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos:

(...) A criação de um Mestrado Profissional em EJA na Bahia contempla, assim, uma demanda importante da educação brasileira, ou seja, a educação de jovens e adultos, até então muito discutida e analisada, mas que ainda apresenta poucas ações relativas a uma formação adequada do(a) profissional que atua(rá) nesse segmento. Nessa direção, o MPEJA pretende ser um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do(a) profissional da EJA em que a relação teoria-prática terá um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino (UNEB, 2014).

A notícia sedutora na educação resultou o PROFMAT (Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional)⁴⁴:

(...) A Diretoria de Educação a Distância da CAPES em apoio à Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) na constituição de uma Rede Nacional para a oferta do programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) informa que receberá as propostas de adesão ao referido programa, para oferta no âmbito do Sistema UAB, em atendimento a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, CAPES, PROFMAT, 2014).

A experiência do PROFMAT tem se mostrado satisfatória, de forma que foi também instituído o PROFLETRAS na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O Programa de Mestrado Profissional em Letras tem como alvo docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em Letras e que lecionam língua portuguesa no ensino fundamental. O PROFLETRAS tem como objetivos: aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental e o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letras. O PROFLETRAS busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação⁴⁵ na sala de aula. Esse professor deverá responder pelos desafios educacionais contemporâneos e visando a práticas sociais mediadas pela linguagem (UERN, 2014).

O PROFLETRAS busca concretizar os seguintes objetivos:

- qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *online* e *offline*;
- instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;

⁴⁴ “O PROFMAT é o primeiro e único programa de mestrado profissional *stricto sensu*, na modalidade semipresencial para professores do ensino médio em atividade, reconhecido e financiado pela CAPES.” (BRASIL, MEC, 2014).

⁴⁵ Como aponta Jaume Carbonell (2002, p. 28): “As inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores. Qual é, então, o papel do Estado ou de qualquer outro poder público? Basicamente, tomar as medidas necessárias de política educativa e dotar a escola pública dos recursos necessários para que os professores possam levar a cabo as inovações sob as necessárias condições de qualidade.”

- indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- salientar as funções referenciais e metacognitivas da língua de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição (UERN, 2014).

Nesse segmento, a UEL – Universidade Estadual de Londrina-PR, abriu, em 2013, inscrições para o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, aprovado pela CAPES. O objetivo é a formação continuada de professores em línguas estrangeiras/adicionais promovendo desenvolvimento e avaliação de métodos. O curso é direcionado a profissional com pleno domínio de seu objeto de ensino, que poderá atuar em escolas públicas e privadas de ensino regular, institutos de idiomas, ensino personalizado, editoria, revisão de textos, e outros (AEN, 2014).

Um programa de dimensão maior em 2013 foi o Ciência sem Fronteiras, anunciado pela presidente Dilma Rouseff, que oferece bolsas de mestrado profissional no exterior, sendo que as primeiras bolsas serão oferecidas nas principais universidades dos Estados Unidos. As bolsas atendem às áreas de engenharias; ciências exatas (matemática, química, física, biologia e ciências médicas); ciências da computação; ciências da área de energia e ciências da natureza. Além da nova modalidade, a oferta de bolsas prevê graduação-sanduiche educação profissional e tecnológica e pós-graduação – doutorado-sanduiche, doutorado pleno e pós-doutorado.

(...) Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPQ e CAPES -, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (BRASIL, Ciência sem Fronteiras, 2014).

Confrontando os objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras e o pensamento de Dewey, por meio da interpretação dos especialistas Santos e Henning (2012), que consideram que os seres humanos estão experienciando o tempo todo e que experiência é vida, temos:

(...) As coisas estão todas interconectadas entre si por meio de diversos tipos de relações. Por essas razões, o conhecimento científico pode muito melhorar, enriquecer, elucidar e multiplicar as experiências ordinárias de cada um, de maneira a colaborar com o progresso da sociedade. (...). Considerando o subjetivismo presente nos indivíduos – principalmente em relação às diversas formas em que as experiências podem ocorrer – no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve promover situações participativas em todos os momentos de suas aulas, de forma a proporcionar oportunidades para que seus alunos se expressem e compartilhem os conhecimentos entre si, visto que esses modos de compartilhamento de experiências e conhecimentos, “intercâmbios sociais”, enriquecerão significativamente as experiências de cada um. (SANTOS; HENNING, 2012, p. 45).

Outros segmentos também se voltaram para o Mestrado Profissional, como o “Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais” – FOPROF:

(...) entidade de caráter permanente voltada para articulação e proposição de políticas acadêmicas, tecnológicas, de inovação e de inserção social, comprometida com a formação de profissionais para o desenvolvimento de novas tecnologias e aperfeiçoamento de processos e produtos, contribuindo para a capacidade técnica e científica em atendimento às demandas geradas pelo mundo do trabalho (FOPROF, 2014).

O FOPROF foi criado em 2006 no I Encontro do Fórum dos Mestrados Profissionais com docentes e pró-reitores de IES públicas e privadas interessados no Mestrado Profissional e na formulação de novos cursos. A função do FOPROF é descobrir novas propostas de mestrado profissional com a seguinte preocupação:

(...) Se no passado, nas áreas ditas profissionais: engenharia, economia, direito, medicina, administração (...) – o docente era aquele que ensinava, porque sabia fazer, e mais recentemente, nos últimos 60 anos, o docente-pesquisador ensina porque pesquisa. Então se apresenta ao mundo acadêmico um novo desafio docente, que o Mestrado Profissional, convida a realizar é **pesquisar o saber fazer, para inovar as técnicas e os métodos, formar agentes transformadores da sociedade, para promover uma maior inserção social da própria universidade.** (FOPROF, 2014, *destaque no original*).

O FOPROF incluiu na Programação do seu VII Encontro Nacional a reflexão sobre alguns programas em Mestrado Profissional como: ITA-EMBRAER e IPEN-USP. O FOPROF está também elaborando um Projeto de Lei para apreciação do Congresso Nacional para instituir financiamento dos cursos de pós-graduação, articulado com MEC⁴⁶, MCT⁴⁷, CAPES, os tribunais federais e a AGU⁴⁸. Isso se deve porque a Portaria 80 da CAPES

⁴⁶ MEC: Ministério da Educação.

⁴⁷ MCT: Ministério da Ciência e Tecnologia.

⁴⁸ AGU: Advocacia-Geral da União.

determinou sua “vocação para o autofinanciamento”, se escassos ou inexistentes, tanto que a Portaria Normativa nº 17 ratificou que os Mestrados Profissionais são política pública de Educação Superior.

O Mestrado Profissional em Engenharia Aeronáutica ITA-EMBRAER⁴⁹ tem o objetivo de suprir seus quadros de engenheiros com conhecimento aeronáutico, motivo dessa parceria entre o ITA e a EMBRAER, quando, em 2002, criou um Programa de Mestrado Profissional em Engenharia Aeronáutica, a fim de aliar um elevado padrão técnico e acadêmico ao contato com profissionais experientes da área de projetos aeronáuticos em sintonia com as necessidades da empresa (RIZZI; ANDRADE). Algumas características do programa:

- (...) - Processo seletivo altamente competitivo: participam engenheiros de todo o País (similar ao que se passa para a admissão dos alunos de graduação do ITA);
- Diferencial com relação ao Mestrado Acadêmico: atendimento da demanda específica da empresa;
- Projeto conjunto Escola/Empresa: exploração das sinergias de ambas as instituições e o fortalecimento da cooperação já existente;
- A questão da auto sustentabilidade: modelo financeiro desenhado com a participação da Fundação Casimiro Montenegro Filho (FCMF);
- Aluno bolsista: uma vez selecionado, o engenheiro se torna aluno de Mestrado em período integral, recebendo um auxílio financeiro da FCMF;
- A garantia, por parte da EMBRAER, de contratar todos os que concluíam com aproveitamento o programa, para trabalhar em sua área de especialização;
- Importância de se manter o “estado da arte”: necessidade de investimento contínuo para utilização de facilidades de ensino e cooperação de instituições internacionais. (RIZZI; ANDRADE, p. 245).

O ponto importante é que, como política, a EMBRAER oferece dois segmentos para a admissão de novos engenheiros: a Graduação de Engenharia no ITA e os graduados no Programa de Mestrado Profissional em Engenharia Aeronáutica, com um trabalho contínuo para aprimorar o Programa e permite uma atualização técnica e prática das disciplinas. (RIZZI; ANDRADE).

O outro Programa citado é oferecido pelo IPEN-USP, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. O IPEN conduz pesquisas no setor nuclear, na área de Biotecnologia, na área de Física Nuclear e de Radioquímica, na área de Materiais Avançados, na obtenção e preparação de cerâmicas especiais, biomateriais e crescimento de monocristais para o uso em *lasers*. O IPEN, em associação com a USP, é responsável por

⁴⁹ ITA: Instituto Tecnológico de Aeronáutica.
EMBRAER: Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A..

programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (IPEN, 2014). A CAPES, do Ministério da Educação, tem avaliado o IPEN, nos cursos de pós-graduação, com os melhores conceitos. São ofertados Mestrado e Doutorado em: Engenharia, Física, Química, Meteorologia, Geologia, Bioquímica, Biologia, Ciências Biomédicas, Farmácia, Odontologia e Matemática que tenham interesse na tecnologia nuclear e afins (USP, AUN, 2014).

Em maio de 2013, por ocasião do I Seminário sobre avaliação da Pós-Graduação no Paraná, Lívio Amaral⁵⁰, Diretor de Avaliação da CAPES, comentou o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) e a recente publicação “Mestres 2012: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira”, em que apresenta alguns resultados e desafios de uma política de Estado voltada para a pós-graduação; como o fortalecimento e expansão da Pós-Graduação brasileira, o Brasil perante a produção de ciência e sua representação no cenário latino-americano e mundial. Esses elementos como contribuição de uma política voltada para a ampliação na oferta de cursos *stricto sensu* conforme demanda nacional, além do Estado como indutor de produção de conhecimento e formação de recursos humanos. Nas três últimas décadas, o SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) tem apresentado uma crescente oferta de vagas e ampliação de novos Programas *Stricto Sensu*. O crescimento da Pós-Graduação, inclusive com a oferta de mestrados profissionais desde a década de 1990, acusa que o SNPG mantém um comportamento de crescimento sem grandes avanços, sem grandes interrupções, mas demonstra a existência de uma política de Estado. Como exemplo desse crescimento, alguns destaques: o primeiro é na oferta de cursos ligados à área de Engenharias, objetivando atender a demanda nacional provocada pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de recursos humanos qualificados; segundo, o crescimento na oferta e o desafio na avaliação para a CAPES, em particular o mestrado profissional. As áreas de conhecimento Interdisciplinar, Administração, Ensino, Odontologia e Saúde Coletiva respondem por grande parte desses mestrados profissionais. A CAPES procura dar resposta promovendo a gestão de programas *Stricto Sensu* conforme a demanda da sociedade e exigência da comunidade científica. (PÁTARO; MEZZOMO, 2013, p. 11).

A cada etapa conquistada no ensino, conquista-se um bônus educacional, de forma que quem tem o ensino fundamental completo possui um rendimento 25% superior de quem não completou o ensino fundamental, quem concluir o ensino superior terá um acréscimo de

⁵⁰ Lívio Amaral, ainda, pondera que o PNPG 2011-2020 menciona alguns desafios como a correção das assimetrias regionais e intrarregionais na oferta de cursos *Stricto Sensu*; a ampliação de intercâmbio e convênios com instituições, agências de fomento e de pesquisas internacionais, com objetivo de promover a internacionalização da ciência, a aproximação da Pós-Graduação com a Educação Básica além de outros programas para criação e fortalecimento do Ensino Fundamental e Médio. (PÁTARO; MEZZOMO, 2013).

170%. O curso de Mestrado representa um acréscimo de 83% em relação ao anterior e com o Doutorado, o ganho terá um acréscimo de 35%. Esses números permitem uma visão panorâmica para atender o desenvolvimento socioeconômico de um país e diz respeito aos desafios a serem superados no que confere a oferta de pós-graduação com qualidade para corrigir e promover a reparação histórica das assimetrias regionais e intrarregionais. São constatações que evidenciam o impacto da Pós-Graduação no conhecimento, na tecnologia e na inovação. (PÁTARO; MEZZOMO, 2013).

Esses programas são de fundamental importância para a formação de professores, além da dimensão epistemológica, é possível incluir sua experiência como suporte da educação humana. (SILVA, 2013). Isso porque, conforme Fernando Negret:

(...) A identidade dos Mestrados Profissionais consiste no consequente compromisso de obter conteúdos teórico-metodológicos capazes de dar conta das análises e estudos da vantajosa riqueza da biodiversidade do país, bem como em obter os meios, a legitimidade social e maior viabilidade para a sua aplicação. Trata-se, então, da construção de marcos conceituais analíticos em articulação com setores da sociedade para, dessa forma, criar os mecanismos da aplicabilidade dos resultados da pesquisa. É uma inserção dos mestrados na sociedade e, portanto, uma maior aproximação e articulação entre a universidade e a *realidade* social. (...). Existem diferentes níveis de desenvolvimento entre os mestrados, em razão dos anos de criação e experiência. Entretanto, todos estão construindo, aperfeiçoando e consolidando com entusiasmo, num âmbito de transdisciplinaridade, métodos e procedimento que permitam analisar a realidade social local, institucional ou empresarial, gerar conhecimento e conseguir a sua aplicabilidade. (NEGRET, 2008, p. 143, destaque no original).

A vida – *bios* – possui estreita relação com o contexto social, suas regras e valores, que sustentam o fazer humano enquanto permite a construção do conhecimento e a formação de si mesmo. Isso se deve a uma mudança na concepção de natureza humana proposta pelo pragmatismo: se existe natureza humana, ela é social, constituída no mundo em que o indivíduo vive e da experiência de cada indivíduo neste mesmo mundo. A natureza humana é constantemente mutável, jamais passível de definição. (SILVA, 2013).

Já se constatou que o mestrado profissional, além de favorecer o ajuste social que o País necessita, proporciona ganhos aos alunos nos âmbitos profissional, pessoal e social. (MACIEL; NOGUEIRA, 2012).

O caráter estratégico do mestrado profissional para a formação de mão de obra e a necessidade de mobilizar setores envolvidos, entre eles as instituições de ensino, fornece respostas às necessidades do tempo em que se vive e a formação profissional passa a ser valorizada. (MACIEL; NOGUEIRA, 2012).

O mestrado profissional objetiva a formação para o mundo profissional, com imersão na pesquisa aplicada, resulta na formação científica e profissional que tornam o profissional

criativo, capaz de adotar novas técnicas e processos, de encontro à expansão das indústrias brasileiras e às demandas de desenvolvimento de todos os segmentos do país. (MACIEL; NOGUEIRA, 2012).

Como os mestrados profissionais são direcionados para profissionais e o aprimoramento do trabalho, eles devem valorizar a prática e a experiência.

(...) A experiência no mestrado produziu mudanças na forma de perceber o mundo e a si mesmo. Os conteúdos da maior parte das disciplinas recaíram sobre problemas sociais. (...) Apontaram para um novo paradigma gerencial, capaz de sustentar as práticas de gestão e estratégia das empresas não somente com os lucros, mas, sobretudo, em valores calcados em uma ética planetária, na cidadania e na responsabilidade social. (...) Os alunos perceberam que passaram a pertencer a um novo grupo, de que estavam filiados a um conjunto de pessoas que se diferenciam de outras por determinadas características, proporcionando sentimento de bem-estar, fortalecendo a autoestima. (...) Possibilitaram, ainda, a vivência do saber-aprender e aprender a aprender, ou seja, saber tirar lições da experiência, saber descrever como se aprende, saber agir em circuito duplo de aprendizagem. (MACIEL; NOGUEIRA, 2012, p. 480).

Dewey elegeu a escola para desenvolver nos educandos a capacidade de pensar, e ensinou que a construção do futuro começa hoje, com as nossas ações. (NICOLODI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa focou o mestrado profissional no interior do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 à luz de Dewey. Constatamos que essa modalidade de programa de pós-graduação *stricto sensu* tem se consolidado para a formação de mestres profissionais com ampla habilidade no estudo técnico-científico propiciando aos formados vasto conhecimento e capacidade de competitividade para atuarem no mercado de trabalho enfrentando com maior desenvoltura as altas demandas exigidas pelas empresas.

A modalidade mestrado profissional é uma experiência que forma pessoas capazes de acompanhar as mudanças que acontecem de modo acelerado no mundo e que precisam estar preparadas para dominar essas transformações, acrescentando-lhes experiência, propiciando-lhes mudança de atitude e postura no exercício da profissão. Assim, a discussão sobre mestrado acadêmico e profissional resta infrutífera, visto ser o mestrado profissional também uma formação de alto nível, em que a atuação não se dará na vida acadêmica e sim no mundo do trabalho e das empresas, de modo a atender a demanda exigida pelo país.

A proposta do mestrado profissional se identifica com a filosofia pragmatista de John Dewey que privilegia a prática e a experiência e se opõe a escola tradicional, em que o conhecimento já vem pronto e é só memorizá-lo, o que não condiz com a atual necessidade do mundo empresarial e do mundo dos negócios, que estão ágeis e mudam com uma velocidade tal, que exigem sempre mais experiência. Diante desse cenário, o PNPG 2011-2020 se voltou com o mesmo objetivo para o ensino profissional, privilegiando a prática e a forma mais rápida de preparar recurso humano para o mundo do trabalho de forma que os profissionais sejam preparados para promover o setor produtivo e aquecer a economia do país. Portanto, entendemos como concepção tácita do mestrado profissional no contexto do PNPG 2011-2020 a necessidade de qualificar mão-de-obra, devido a sua escassez, bem como a constatada degradação do ensino básico.

Dewey tem como filosofia que a educação resulta de um processo contínuo. O PNPG 2011-2020 também visualiza essa continuidade do ensino profissional na pós-graduação. Dewey se contrapôs a escola tradicional, por não ser criativa e não dar oportunidade ao aluno experimentar. O educador teria, para Dewey, que servir de conexão entre a educação e a experiência para a aquisição do conhecimento – alunos ativos precisariam de um professor reflexivo, bem como o fato de que a verdade é mutável, tal qual o mundo que é mutável e dinâmico; a verdade do presente pode ser contestada no futuro.

Foi a partir do quinto Plano (PNPG 2005-2010) que se deu grande suporte para o êxito que está sendo o atual PNPG 2011-2020, importantíssimo no avanço da cultura do país e no atendimento a que se propunham todos os planos anteriores, aliando a valorização do conhecimento que visa ao trabalho e resulta em benefício social e pessoal cada vez maior para os participantes desses processos.

A concepção de educação que está implícita no mestrado profissional, advinda em razão do PNPG 2011-2020, é a de que a experiência contínua cristaliza o conhecimento e propicia maior preparo do profissional. Mas, o Plano não contemplou o conceito de experiência de Dewey.

Várias políticas públicas têm se voltado para a educação profissional. O mestrado profissional está avançando por ter a celeridade requerida pela modernidade. Para Marcos Virmond:

(...) O mestrado profissional não tem mais qualificação que o acadêmico – ou vice-versa. São propostas distintas, com estruturas distintas e com focos terminais distintos. Sua qualificação vai depender do cumprimento estrito das recomendações da CAPES e dos critérios da instituição sede para a seleção de candidatos, a formação do corpo docente, a constituição das disciplinas e a orientação dos trabalhos de conclusão. Aliás, as mesmas condições se aplicam ao mestrado dito acadêmico. (VIRMOND, 2002, p. 126).

A diretriz do PNPG 2011-2020 teve no mestrado profissional uma relação muito próxima do homem em relação ao mundo contemporâneo, uma sociedade de consumo, que está numa velocidade quase que impossível de acompanhar.

Observamos que a experiência da vida cotidiana, como postulou Dewey, deve ser primada no mestrado profissional e dar ao profissional a liberdade para encontrar o nicho apropriado para sedimentar seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AEN. Agência de notícias do Paraná. UEL abre inscrições para mestrado profissional em Letras. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=77359>. Acesso em 23/01/2014.
- ALMEIDA JUNIOR, A. *et al.* Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Bras. Educ.*, 2005, n. 30, pp. 162-173.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *John Dewey: uma lógica da democracia*. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 2, n. 2, 1976.
- ANDRADE, Célio; D'ÁVILA, Cristina; OLIVEIRA, Fátima. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. *R. B. P. G.*, v. 1, n. 2, p. 81-96, novembro de 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 17-53, setembro de 2012.
- BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *RBPG*, v. 2, n. 4, p. 124-138, julho de 2005.
- BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). *A educação profissional no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, maio/ago. 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- BRASIL. ANPEd. Mestrado Profissional e professores da Educação Básica: ministro Mercadante instituiu Grupo de Trabalho no MEC a partir de solicitação da ANPEd. Março de 2012 a.
- BRASIL. ANPEd. *Estatuto da ANPEd de 23 de outubro de 2012*. www.anped.org.br/anped/legislacoes-e-normas/estatuto. Acesso em 29/12/2013.

BRASIL. ANPED. *Produtos finais de um mestrado profissional: um estudo de caso*.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT11-1962--Int.pdf>. Acesso em 10/09/2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL n° 8.035/2010*. Organização:

Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

Disponível em:

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1. Acesso em 18/06/2013.

BRASIL. CAPES.

www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf.

Acesso em 27/05/2013.

_____. CAPES.

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea>. Acesso em 09/09/2013.

BRASIL. MEC. CAPES. <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>. Acesso em 23/04/2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. I PNPG, II PNPG, III PNPG, V PNPG. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>. Acesso em 19/04/2013.

BRASIL. CAPES. Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, DF, 08 de dez. 1998. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de jan. 1999. Seção 1, p. 14.

BRASIL. CAPES. PROFLETRAS. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras. Acesso em 23/01/2014.

BRASIL. CAPES. PROFMAT. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profmat. Acesso em 23/01/2014.

BRASIL. *Carta de Recife: educação como prioridade 1 no Brasil*. Recife, 06 de agosto de 2013.

BRASIL. *Diário Oficial da União*. Portarias n.º 07/2009 e 17/2009.

BRASIL. *Diário Oficial da União*. Portarias n.º 289/2011, 478/2011 e 209/2011.

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Publicada no D.O.U. de 17/07/2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 18/06/2013.

BRASIL. MEC. CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: dezembro de 2004. Disponível em:

http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em 19/06/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 29/2002*.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>> e

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em 09/04/2013.

_____. *PNPG 2011-2020. Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa – Relatório Final 2013*. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>. Acesso em 27/01/2014.

BRASIL. Ciência sem fronteiras. Disponível em: www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf. Acesso em 23/01/2014.

BRASIL. MEC. CAPES seleciona 1,5 mil professores para mestrado profissional em matemática. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18115. Acesso em 23/01/2014.

BRASIL. MEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília, dezembro de 2007.

BRASIL. MEC. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, junho de 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. MEC. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, abril de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 08/09/2013.

BRASIL. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&catid=217&id=14851:nova-portaria-corrige-normas-sobre-mestrado-profissional&option=com_content&view=article. Acesso em 28/05/2013.

- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, junho de 2008.
- BRASIL. Portal G1. <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/05/numero-de-cursos-de-mestrado-profissional-se-expande-no-brasil.html>, 2013. Acesso em 1º/06/2013.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 1º/06/2013.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARVALHO, Viviane Batista. *O pragmatismo de John Dewey e a educação infantil municipal de Londrina: relações possíveis?* Dissertação de mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha Henning. Londrina, 2011.
- CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Castanho (orgs.). *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CEVALLOS, Ivete; PASSOS, Laurizete Ferragut. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 803-822, setembro a dezembro de 2012.
- CNPq. PRONEX. Disponível em: memoria.cnpq.br/programas/pronex/index.htm. Acesso em 27/01/2014.
- CRUZ, Marta Vieira. Brasil Nacional-Desenvolvimentista (1946-1964). *Revista Histedbr*, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_083.html. Acesso em 09/09/2013.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey - A utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Educação e conhecimento).
- CUNHA, Rodrigo. 60 anos do CNPq. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 63, n. 2, abril de 2011. Acesso em 09/09/2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 30. Set./Out./Nov./Dez., 2005.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

_____. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. *Sci. stud.*, São Paulo, v. 5, n. 2, jun. 2007. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05/01/2014.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, agosto de 2002.

FISCHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. *Revista adm. empres.*, São Paulo, v. 43, n. 2., jun. 2003.

_____. Tréplica – Reimaginar a pós-graduação: resgatando o elo perdido. *RAC*, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 372-376, março/abril, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n2/v14n2a13.pdf>. Acesso em 18/06/2013.

_____. Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. *RAC*, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 353-359, março/abril, 2010.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 87-110, abril de 2012.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs; WAIANDT, Claudiani; FONSECA, Renata Lara. Educação profissional e pós-graduação: um desafio estratégico para transformação do espaço educacional. *III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, João Pessoa/PB, 20 a 22 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2011/ENEPQ110.pdf. Acesso em 19/06/2013.

_____. *Proposições sobre Educação Profissional em nível de Pós-Graduação para o PNPG 2011-2020*. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Documentos Setoriais. Volume II. CAPES, Brasília, dezembro de 2010.

- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. Tradução Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Ferramentas).
- FOPROF. FÓRUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS. *Mestrado Profissional: reflexões e proposições para sua avaliação e sustentabilidade*, 2011. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/download/reflexoes-proposicoes.pdf>. Acesso em 24/01/2014.
- FRANÇA, Indira Alves. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 43-67, Edição Especial 2012.
- FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Autorregulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol. 14 (2), 2009, pp. 276-286.
- FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Saúde. Mestrado Profissional. Disponível em: www.saude.sp.gov.br/instituto-de-saude/formacao/mestrado-profissional. Acesso em 23/01/2014.
- GUERRA, Yolanda. A polêmica sobre o mestrado profissional e a área de serviço social – Subsídios à reflexão. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 2013.
- HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional*. Londrina: Eduel, 2010 (v. 1 e 2).
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IPEN. Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Quem somos. Organização. Disponível em: www.ipen.br/sitio/?idm=3. Acesso em 27/01/2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul-set. 2010.
- LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 347-366, 2011.
- LOPES, Viviane da Costa. *O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza*. Tese de doutorado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, 2010.

- MACHADO, Ana Maria Netto; ALVES, Vania. Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Disponível em: www.anped11.uerj.br/28/GT11-1382--Int.rtf. Acesso em 08/10/2013.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2008.
- MACIEL, Rosali Gomes Araújo; NOGUEIRA, Heloisa Guimarães Peixoto. Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 461-487, julho de 2012.
- MATTOS, Pedro Lincoln. Dissertações não acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? *Revista adm. contemp.*, Curitiba, v. 1, n. 2, agosto de 1997.
- MENDONÇA, Samuel. *Projeto e monografia jurídica: orientações para a elaboração do projeto de pesquisa e da monografia jurídica*. 4. ed. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.
- MESTRADO PROFISSIONAL. *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v 1, n. 2, agosto de 1997. Acesso em 09/09/2013.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).
- MOROSINI, Marília Costa. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*. Ano 1. Número 1. Novembro de 2009.
- MOURA, Dante Henrique. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2008.
- NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. *Dewey e Rorty: da metafísica empírica à metafísica da cultura*. Tese de doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 24, p. 85-95, junho de 2008.
- NICOLODI, Elaine. A importância da relação aprendizagem, experiência e interação em Dewey: versos e contraversos na educação. *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia*, 4: 144-156.
- PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil: estrutura, resultados e desafios para política de Estado. *Revista Educação e Linguagens*. Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013.
- PEROBA, Tiago Luiz Cabral. *Modelo de avaliação de capital intelectual para os cursos de mestrado profissional em administração: Uma contribuição para a gestão das instituições de ensino superior*. Tese (doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, 2013.

- REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- RIOS, Mônica Piccione Gomes Rios; SOPELSA, Ortenila. Implicações das inovações curriculares do curso de pedagogia na educação básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 01, abril de 2013.
- RIZZI, Paulo; ANDRADE, Donizeti de. *Mestrado profissional em engenharia aeronáutica ITA-EMBRAER – Uma parceria inovadora*. Disponível em: <http://www.uniemp.org.br/livros/educacao-para-inovacao/m-Paulo-Rizzi.pdf>. Acesso em 27/01/2014.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos Mestrados Profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação/RBPG*, CAPES, Vol. 5, n. 10, dezembro de 2008.
- RUAS, Roberto. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. *Revista adm. empres.*, São Paulo, v. 43, n. 2, jun. 2003.
- SANTOS, Gideon Borges dos; HORTALE, Virgínia Alonso. Mestrado Profissional em Saúde Pública: do marco legal à experiência em uma instituição de pesquisa e ensino. *Ciência & Saúde Coletiva*, nº 907, 2013.
- SANTOS, Marcela Calixto dos; HENNING, Leoni Maria Padilha. Experiência e natureza: lições deweyanas à prática docente na escola pública brasileira. *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo*. Ano 4, Número 1, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Acesso em 09/09/2013.
- SENNETT, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 1, nº 1, p. 40-52, jan./abr. 2006.
- SILVA, Rafael Bianchi. Dimensão da experiência no contexto escolar: um debate a partir da sociedade contemporânea. *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo*. Ano 4, Número 3, 2013.
- SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. *RBPG*, v. 2, n. 4, p. 38-47, julho de 2005.

- SOARES, José Rômulo. *O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea*. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007.
- SOUZA, Rodrigo Augusto de. Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, vol. 12, n. 2, p. 227-233, 2012.
- SOUZA, Rodrigo Augusto de. *O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira*. Mestrado em educação. PUC – PR, Curitiba-PR, 2004.
- SPINK, Peter. A formação acadêmica e a ciência: ampliando o debate sobre o mestrado profissional. *Revista adm. contemp.*, Curitiba, v. 1, n. 3, dez. 1997.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- THE JOHN DEWEY SOCIETY. Disponível em: <http://jds.wabash.edu/jds/>. Acesso em 11/02/2014.
- UERN. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Pau dos Ferros. Apresentação. Disponível em: pferros.uern.br/profletras/default.asp?item=profletras-apresentacao. Acesso em 23/01/2014.
- UNEB. MPEJA – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional. Apresentação. Disponível em: www.uneb.br/mpeja/apresentacao. Acesso em 23/01/2014.
- USP. AUN. Agência Universitária de Notícias. Ipen abre inscrições para pós-graduação. Disponível em: www.usp.br/aun/exibir.php?id=909. Acesso em 27/01/2014.
- VASCONCELOS, Flávio Carvalho de; VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de. As dimensões e desafios do Mestrado Profissional. *RAC*, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 360-366, março a abril de 2010.
- VIDE EDITORIAL. Democracia e educação, de John Dewey. Disponível em: <http://www.videeditorial.com.br/dicionario-obras-basicas-da-cultura-ocidental/d-e-democracia-e-educacao-de-john-dewey.html>. Acesso em 11/02/2014.
- VIRMOND, Marcos. Mestrado profissional – uma síntese. *Salusvita*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.
- WEMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abril/junho, 2007. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000200003&script=sci_arttext.

Acesso em 08/09/2013.

ZIENTARSKI, Clarice; OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes;
SAGRILLO, Daniele Rorato; DRABACH, Neila Pedrotti; MORAES, Ana Paula Colares
Flores. A educação, a escola e o seu papel na manutenção ou transformação social. Disponível
em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../_files/b3wyWYrc.doc. Acesso em
23/05/2014.