



Sociedade civil e sociedade política na formação *stricto sensu* de professores da educação básica: correlações de forças

*Civil society and political society in the specific training
of basic education teachers: correlations of forces*

*La sociedad civil y la sociedad política en la formación
estricta de profesores de educación básica:
correlaciones de fuerzas*

DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA ^a

FABIANA MARGARITA GOMES LAGAR ^b

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA ^c

Resumo

O artigo busca compreender, com base no pensamento de Antonio Gramsci, a relação e as contradições existentes entre sociedade civil e sociedade política no que se refere ao entendimento da pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica. Para tanto, foram realizadas pesquisa bibliográfica, para a exploração de conceitos gramscianos que auxiliem na compreensão do objeto, e entrevistas semiestruturadas com representantes de entidades/instituições ligadas à formação de professores e à

^a Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: daysekb@gmail.com

^b Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: proffabianalagar@gmail.com

^c Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Pós-Doutor em Educação, e-mail: katiacurado@unb.br

pós-graduação. Desse modo, observa-se que há conflitos entre os dois polos da superestrutura, pois os mecanismos que representam a sociedade política entendem que a formação continuada no nível *stricto sensu* precisa caminhar na direção pragmatista e num formato flexível, a distância. Por outro lado, as entidades da sociedade civil, representativas da formação, entendem que tal formação precisa ser estruturada como política, com condições concretas, rigor teórico, científico e metodológico, independente do formato, o que garante a práxis. Tais manifestações permitem concluir que não há unidade entre sociedade civil e sociedade política quanto à formação docente na educação básica, o que provoca políticas públicas fragmentadas e descontínuas.

Palavras-chave: Pós-graduação *stricto sensu*. Formação continuada de professores. Concepção ampliada de Estado.

Abstract

The article seeks to understand, based on the thought of Antonio Gramsci, the relationship and contradictions that exist between civil society and political society with regard to the understanding of stricto sensu postgraduate courses as a possibility of continuing education for basic education teachers. To this end, bibliographic research was carried out to explore Gramscian concepts that assist in the understanding of the object, and semi-structured interviews with representatives of entities / institutions related to teacher training and graduate studies. In this way, it is observed that there are conflicts between the two poles of the superstructure, because the mechanisms that represent political society understand that continuing education at the stricto sensu level needs to move in the pragmatic direction and in a flexible format, at a distance. On the other hand, civil society entities, representative of training, understand that such training needs to be structured as a policy, with concrete conditions, theoretical, scientific and methodological rigor, regardless of the format, which guarantees the praxis. Such manifestations allow us to conclude that there is no unity between civil society and political society regarding teacher training in basic education, which causes fragmented and discontinuous public policies.

Keywords: *Stricto sensu graduate courses. Continuing teacher education. Expanded conception of the State.*

Resumen

El artículo busca comprender, basándose en el pensamiento de Antonio Gramsci, la relación y las contradicciones que existen entre la sociedad civil y la sociedad política con respecto a la comprensión de los cursos de posgrado stricto sensu como una posibilidad de educación continua para los maestros de educación básica. Con este fin, se llevó a cabo una investigación bibliográfica para explorar conceptos Gramscianos que ayudan a comprender el objeto, y entrevistas semiestructuradas con

representantes de entidades / instituciones relacionadas con la formación de docentes y estudios de posgrado. De esta manera, se observa que existen conflictos entre los dos polos de la superestructura, porque los mecanismos que representan a la sociedad política entienden que la educación continua en el nivel estricto sensu debe moverse en la dirección pragmática y en un formato flexible, a distancia. Por otro lado, las entidades de la sociedad civil, representativas de la capacitación, entienden que dicha capacitación debe estructurarse como una política, con condiciones concretas, rigor teórico, científico y metodológico, independientemente del formato que garantice la práctica. Dichas manifestaciones nos permiten concluir que no existe unidad entre la sociedad civil y la sociedad política con respecto a la formación docente en educación básica, lo que provoca políticas públicas fragmentadas y discontinuas.

Palabras clave: *Cursos de posgrado Stricto sensu. Formación continua del profesorado. Concepción expandida del Estado.*

Introdução

A formulação de políticas públicas é incumbência estatal. Daí a necessidade de compreender o conceito ampliado de Estado, conforme a concepção de Gramsci — formulação teórica fundamento deste artigo — que utiliza os conceitos de sociedade civil e sociedade política para a análise ampla e abrangente das correlações de forças existentes nas políticas de formação continuada de professores da educação básica no nível *stricto sensu* (BARREIROS OLIVEIRA, 2019).

A mencionada correlação de forças existe nas referidas políticas públicas porque estão inseridas numa realidade marcada por conflitos e contradições com classes que têm interesses em disputa. Assim, para a análise da totalidade que envolve a temática, além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes de entidades que compõem a sociedade política e civil relacionadas à pós-graduação *stricto sensu*.

Os sujeitos ¹ entrevistados representam instituições/entidades ligadas à formação de professores e à pós-graduação no Brasil, tais como, o Conselho Nacional

¹ O critério de escolha dos representantes e instituições se deu por entender que estão diretamente ligados à regulação e consolidação da pós-graduação tanto quanto à formação de professores da educação básica, à participação na formulação de importantes documentos e por assim representarem entes importantes da sociedade política e da sociedade civil, conforme Gramsci (2001) define. Foi entrevistado um representante de cada entidade.

de Educação (CNE); o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação Geral da Formação de Professores da Educação Básica; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), representada pela Coordenação Geral de Programas e Cursos em EaD da Diretoria de Educação a Distância (DED); a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entidade que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação; a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entidade que luta pela defesa de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação; a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), organização consolidada em defesa dos trabalhadores em educação do Brasil, representada pela Secretaria de Assuntos Educacionais.

Por meio das informações apresentadas nas entrevistas, os dados constituídos compuseram o instrumental necessário para identificar e analisar diferentes concepções da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica.

Considerando que a análise da pesquisa empírica requer íntimo diálogo com a consistente formulação teórica, antes de discorrer sobre dados coletados, é necessário compreender os princípios básicos que fundamentam o conceito gramsciano de sociedade política e sociedade civil.

A historicidade do pensamento gramsciano e a contradição entre sociedade civil e sociedade política

Segundo Coutinho (1999), a produção teórica de Antonio Gramsci, jornalista italiano que viveu entre 1891 e 1937, possui característica marcante: ela é *fur enig* expressão que quer dizer “para sempre” — o que marca o caráter atemporal de suas reflexões, motivo pelo qual é considerado um clássico, pois o que ele escreveu serviu para sua época e também para as gerações futuras. Gramsci parte das bases marxistas, mas não permanece nelas, pois num movimento dialético de conservação/ampliação, avança com novas determinações provenientes, sobretudo, do contexto histórico, econômico e social italiano. Ele conserva a dimensão histórica contida nas ideias de Marx e as eleva a um nível superior, num processo

não linear em estreita relação com sua realidade concreta. Para o desenvolvimento das suas concepções, utiliza as seguintes categorias do método materialista histórico-dialético: totalidade, historicidade, contradição e mediação. Por utilizar as categorias do pensamento de Marx, é considerado um revisionista.

Um dos conceitos que partem de Marx é o de Estado ampliado. Todavia, antes de proceder à sua análise, é preciso entender a relação entre infraestrutura (estrutura) e superestrutura. A infraestrutura diz respeito ao conjunto de relações econômicas, ao modo pelo qual o homem produz suas relações sociais; é a base econômica, o conteúdo. A superestrutura, que no início é apenas o reflexo da infraestrutura, é a forma do Estado. Esses dois elementos (infra e super) formam o bloco histórico (SIMIONATTO, 1997).

A denominação de bloco tem justamente a função de evitar que infra e superestrutura sejam consideradas como elementos separados. Para Gramsci, infraestrutura e superestrutura “são momentos do bloco histórico que se influenciam mútua e dialeticamente” (SAUL; VOLTAS, 2017, p. 136). Na superestrutura, se dá a ação dos intelectuais responsáveis pela manutenção do vínculo orgânico entre infraestrutura e superestrutura no bloco. Portanto, a superestrutura, que é o elemento motor do bloco, é gerida pelos intelectuais que são “os funcionários da superestrutura em nome na classe que representam a qual estão estreitamente vinculados social e economicamente” (PORTELLI, 1977, p. 56).

Comparativamente a Karl Marx, Gramsci amplia o conceito de Estado, pois entende que a superestrutura é composta por duas diferentes esferas: sociedade política e sociedade civil. A concepção de Estado em Gramsci é denominada de ampliada porque, partindo de Marx, traz novas determinações às ideias desenvolvidas pelo clássico alemão e essa ampliação está relacionada, dentre outros aspectos, ao momento histórico vivenciado por ambos. Segundo Simionatto (1999), Marx desenvolveu suas reflexões no pós-Revolução Francesa, período caracterizado por reduzidas possibilidades de participação política das classes trabalhadoras, cujas ações eram pouco expressivas e estavam, quase em sua totalidade, na clandestinidade. Com efeito, o Estado moderno se expressava sob a sua vertente repressiva, coercitiva (visão restrita de Estado).

Gramsci, diferentemente de Marx, vivia situação histórica e geográfica distintas, num contexto em que o capitalismo estava mais sedimentado que à época das reflexões marxistas. Assim, no entendimento de Gramsci, na moderna sociedade capitalista, “o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder se complexificaram na trama da sociedade, fazendo emergir na superestrutura uma nova esfera social que é a sociedade civil” (SIMIONATTO, 1999, p. 64).

Dessa forma, a restrita esfera política (coerção) cede espaço a uma nova dimensão que atua não pela força, mas pelo consenso. Em síntese, Marx vincula o Estado à coerção, enquanto Gramsci o relaciona ao elemento coercitivo (sociedade política) e também à esfera não violenta (sociedade civil). A par desse entendimento, e para evitar conclusões equivocadas que desmereçam os escritos de Marx, é preciso considerar que Gramsci não promove ruptura com as perspectivas teóricas “desenvolvidas sobre esta temática no âmbito do marxismo, mas busca, através de um movimento dialético de superação/renovação, reinterpretar as novas configurações do capitalismo nesse período histórico” (SIMIONATTO, 1999, p. 65).

A partir das análises gramscianas, compreende-se que, na sociedade política, o exercício do poder se dá por meio da coerção, da força; é o poder exercido pelos aparelhos repressivos do Estado que realizam o controle pelas burocracias executivas e policial-militar. Na sociedade civil, o poder é exercido por meio da direção política e pelo consenso, pelos aparelhos privados de hegemonia (partidos políticos, igrejas, sindicatos, imprensa, escola) que possuem certa autonomia em relação à esfera política (SIMIONATTO, 1999). A autonomia é relativa, isto é, cada uma tem sua própria dinâmica, mas uma fundamenta a outra, numa relação dialética que se manifesta principalmente nos momentos de crise, pois “o Estado pode assegurar a ordem pela força, mas pode também recorrer aos aparelhos da sociedade civil para obter o consenso em torno de seus atos” (SIMIONATTO, 1999, p. 69).

Dessa forma, conforme Dore (2006, p. 338),

a sociedade civil é o lugar no qual se dá a luta entre projetos sociais e políticos que são contraditórios entre si, no quadro da disputa pela hegemonia entre as classes sociais fundamentais. O poder dos grupos dominantes é exercido de forma repressora, mas também de forma ‘humana’, porque ele busca e educa o consenso das classes subalternas.

A sociedade civil, que dissemina a concepção de mundo dirigente, consolida-se pela ideologia que, para Gramsci, tem definição diferente daquela defendida por Marx. Enquanto o pensador alemão enxerga a ideologia como falsa realidade, o italiano a compreende como força real que altera e modifica as relações sociais, ou seja, “socialmente verdadeira quando incide diretamente sobre a vida na sua concretude” (SIMIONATTO, 1999, p. 73).

Segundo Dore (2006), o trabalho dos grupos dominantes para que as classes subalternas aceitem o *status quo* não se dá apenas no plano intelectual, pois a propagação de ideias é acompanhada de modos de agir. Assim, resta nítida a relação entre teoria e prática, pois quando o grupo “dominante consegue dar uma direção intelectual para a sociedade, essa direção também é moral, isto é, implica formas de agir no mundo, a prática. A hegemonia é o exercício da direção intelectual e moral da sociedade” (DORE, 2006, p. 338). Para a autora, a sociedade civil desenvolve intenso trabalho educativo para garantir o consenso ao seu projeto de sociedade, mas também pode indicar formas de organização das classes subalternas para a conquista da hegemonia.

Por isso, Gramsci ressalta a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista. É no quadro da disputa pela hegemonia, portanto, que Gramsci aprofunda sua pesquisa sobre a questão da cultura. Para ser uma hegemonia política é preciso organizar a cultura (DORE, 2006, p. 339).

O caminho delineado pelo estudo até o momento procurou analisar o papel da sociedade civil e da sociedade política na perspectiva da teoria gramsciana, entendendo que essas categorias podem nos ajudar a compreender aspectos da realidade brasileira; aqui verticalizada para a área educacional, especificamente a formação *stricto sensu* para o professor da educação básica, entendendo que é um campo de disputa social hegemônica por formar intelectuais.

As correlações de forças em defesa da formação *stricto sensu* para o professor da educação básica: disputa entre sociedade civil e sociedade política

A sociedade política, neste trabalho, é representada pelas instituições estatais MEC e Capes; e a sociedade civil é representada pela CNE, Anped, Anfope e CNTE. Como já mencionado, essas duas esferas da superestrutura estão relacionadas, sobretudo pela ação dos intelectuais. Assim, para a compreensão das concepções de formação docente defendidas por cada um desses polos, serão analisadas as falas de seus representantes.

De início, já se pode afirmar que, pelas falas dos (as) representantes das entidades/instituições, há duas possibilidades de formação na pós-graduação *stricto sensu*: a acadêmica e a profissional, o que amplia as oportunidades, mas traz em sua materialização a possibilidade de fragmentação, bem como a mercantilização de parte dessa formação.

As entidades representantes da sociedade civil, ao serem questionadas sobre o interesse político de investir na formação do professor da educação básica no nível *stricto sensu*, responderam que

com relação à ampliação dos cursos de mestrado e doutorado, é importante dizer que houve nos últimos anos uma política de expansão e de interiorização da pós-graduação stricto sensu. E mais recentemente, essa expansão e interiorização ela se efetiva também com a ênfase em cursos profissionais, inicialmente só de mestrado e mais recentemente de doutorado (ENTREVISTA L.D²., CNE).

A princípio acho importante ter essa diversidade e ampliação. Se for com qualidade acho importante (ENTREVISTA M.T., CNE).

A pós-graduação *stricto sensu* tem se tornado possibilidade de formação para os professores e, nessa perspectiva, a expansão do mestrado profissional se apresenta benéfica, a partir do momento em que aumenta o número de vagas e, conseqüentemente, a inserção do professor na pesquisa *stricto sensu*.

² Foram utilizadas as iniciais dos nomes dos entrevistados.

Sobre a pós-graduação ser cogitada como formação continuada, pode-se observar que no nível *stricto sensu* ainda é insuficiente, como visto no Observatório do Plano Nacional de Educação³ (PNE), ao indicar que em 2017 foi alcançada a marca de 36,2% de educadores da educação básica com pós-graduação (em números absolutos, 813.923 educadores). De 2009 a 2017, apesar de o indicador ter avançado 11,8 pontos percentuais, ainda apresenta ritmo insuficiente para o cumprimento da meta de número 16⁴.

Embora tenha aumentado o número de matrículas na pós-graduação, a ampliação se mostra insuficiente, como relatado pelo representante da Capes (sociedade política):

Acho que a partir de 2009, desde o ProfMat⁵, a procura pelo mestrado profissional é intensa. Nós temos demanda aí no ProEB⁶ e não temos como aumentar as vagas... Hoje temos 25 mil vagas, por conta da demanda ela deveria dobrar. Se tivéssemos mais recursos, por conta da demanda latente ela dobraria. [...] se nós tivéssemos mais recursos para prover mais vagas a gente conseguiria triplicar o que temos hoje em menos de um ano, com toda certeza (ENTREVISTA, CAPES).

Contudo, a expansão traz discussões diversas sobre a qualidade e, em relação a esse assunto, outro integrante da sociedade civil destacou:

faço uma limitação com relação a educação a distância ofertada no mestrado profissional, porque, muitas vezes, não tem um acompanhamento devido e aí não temos a garantia da formação. Por vezes, o professor é substituído por um tutor, nesse sentido, faço algumas restrições. Por isso, acho que deve ter prevalência do estudo e modalidade presencial. [...] O mestrado profissional não pode ser feito de

³ De acordo com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE prevê 20 metas a serem alcançadas em termos educacionais. O cumprimento de tais metas deve ser monitorado pelo MEC, CNE, Fórum Nacional de Educação, Senado Federal e Câmara dos Deputados. Os resultados do monitoramento devem ser amplamente divulgados nos sites das referidas instâncias (BRASIL, 2014).

⁴ Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

⁵ Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – primeiro curso a ser criado dentro do Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB.

⁶ Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica, iniciativa do MEC e da Capes em relação à política nacional destinada à formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2011).

forma açodada, sem ter, claramente, sua função intenção de qualificar o profissional da educação (ENTREVISTA M.T., CNE).

Diante do trecho apresentado, é possível inferir que o aumento do número de vagas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo a criação da modalidade a distância, é fonte de preocupação, pois mostra que quantidade e qualidade podem não estar alinhadas.

No que se refere à modalidade a distância, dependendo de como for organizada, pode haver o aligeiramento e o esvaziamento do aprofundamento teórico e, conseqüentemente, o desmerecimento das relações com a prática do cotidiano escolar e da problematização das realidades encontradas nas escolas. Com relação a esse aspecto, um representante do CNE defende a necessidade da oferta presencial das pós-graduações *stricto sensu* como forma de assegurar a sua qualidade, promover a análise sobre a realidade, a partir da sólida base teórica, e aprofundar os conhecimentos e reflexão sobre o trabalho do professor.

Já outro entrevistado da sociedade política possui entendimento distinto, pois considera que a oferta da educação a distância no mestrado profissional, a partir do PROEB⁷, tem como vantagem a expansão desse tipo de formação para mais professores, inclusive, os das regiões distantes dos grandes centros urbanos.

Então, esse formato flexível, tanto das aulas, das metodologias a distância, tem facilitado, tem sido um atrativo. E se nós pensarmos assim, é um crescimento exponencial (ENTREVISTA, CAPES).

Sobre esse aspecto, é preciso demarcar que, na formação *stricto sensu* ofertada aos professores da educação básica, existem duas opções: a acadêmica e a profissional. A mais antiga, a acadêmica, segundo Sucupira (1980), teve início em 1931 com a Reforma Francisco Campos e teve como objetivo modernizar a universidade brasileira, começando a ser denominada de pós-graduação na década de 1950. Já a profissional é mais recente e se efetivou na área de Educação em 2009

⁷ Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica tem como cursos o grupo de Mestrados Profissionais em Rede Nacional; acontece na modalidade semipresencial e sua gestão se dá pela Coordenação Diretoria de Educação a Distância.

(Portaria nº17/2009) destinada ao professor da educação básica, constituindo-se por dois tipos: ensino e educação. O surgimento do mestrado profissional aumentou o número de vagas para os professores da educação básica que desejam ingressar no mestrado/doutorado e, por isso, faz-se importante estudos sobre a temática.

As duas formas (acadêmico e profissional) de oferta da pós-graduação *stricto sensu* tem gerado discussões sobre uma possível dicotomia, por terem naturezas distintas: uma mais teórica e outra mais prática. Tal percepção pode ser corroborada pela seguinte fala:

agora, com relação aos mestrados profissionais, principalmente, vejo que há uma tendência mesmo nesse crescimento e uma ideia que ficou que o outro mestrado é de mais reflexão, mais hierarquizado, não vejo dessa maneira. Eu vejo que tanto no mestrado profissional como no mestrado acadêmico, esses têm que refletir sobre a realidade, tem que ter, logicamente, uma base teórica para você refletir sobre a realidade. Eu não gosto dessa coisa da hierarquização. Mas vejo a entrada do mestrado profissional, se feito com qualidade, eu acho que ele possibilita sim um aprofundamento dos conhecimentos, exercita a reflexão por parte dos que estão fazendo. Eu não privilegio o MA ao MP, acho que os dois tem seu espaço, oferecem diferentes oportunidades (ENTREVISTA M.T., CNE).

A representante do MEC, ao comentar sobre as características necessárias para constituir a formação *stricto sensu* para o professor de educação básica, diz acreditar “[...] *que ela deva estar voltada à investigação de problemas oriundos do contexto de atuação dos pesquisadores, ou seja, o contexto escolar [...]*”. Ao ser questionada sobre a necessidade de ter um formato específico, ela afirma: “[...] *Acredito que possa ser o formato profissional [...]*”. Para a CNTE, a respeito das características para a formação do professor mestre/doutor da educação básica, na atualidade, a compreensão é de que “[...] *avancamos significativamente com a existência dos mestrados profissionais. Porém, ainda prevalece a pesquisa literária como eixo de formação [...]*”. Quanto ao formato específico, destaca que é preciso “[...] *avancar numa relação mais próxima da escola onde o profissional atua. Sem esta relação, a qualificação da atuação pedagógica, fica condicionada à teoria com pouca incidência na prática cotidiana do professor [...]*”.

Ao serem questionados sobre as duas possibilidades de oferta de mestrado, acadêmico e profissional, os representantes da sociedade civil se posicionaram de modo diverso, se comparados aos da esfera política. Embora mantenham relações

de vinculação no interior da superestrutura, os posicionamentos dessas duas esferas podem revelar divergências. Assim, de acordo com a sociedade civil:

[...] a pluralidade dos programas de Educação no Brasil, stricto sensu, mestrados e doutorados, é benéfica. Não há uma característica única. O padrão dos mestrados e dos doutorados é a formação em pesquisa, que o professor possa... o mestrando e doutorando, possam desenvolver uma pesquisa no campo da educação. Então, nesse sentido, não há necessidade de ter um formato específico. É o professor com seu orientador que traça os rumos da pesquisa de acordo com as linhas de cada programa (ENTREVISTA, ANFOPE).

Acho que os professores da EB estão nos dois lugares. Acho que tem um desafio. A Anped representa os programas profissionais e acadêmicos. Vencemos um momento anterior em que a Anped historicamente se debruçou sobre isso. Havia muitas dúvidas se fazia sentido ter duas modalidades, uma vez que o público dos dois é o professor da EB. Acho que o crescimento dos cursos profissionais torna isso uma realidade, e os professores de PG nos dois lugares, nos acadêmicos e nos profissionais, tem inventado essas modalidades, no bom sentido do inventado, dado um conteúdo histórico para isso, construído um compromisso (ENTREVISTA, ANPEd).

Os trechos revelam que a possível dicotomia entre o acadêmico e o profissional seja derivada da natureza de cada um: o primeiro mais voltado para a teorização e o segundo focado nas questões do cotidiano escolar, enfatizando também a diferença do próprio modo de entender a formação, pois o tipo profissional, aparentemente, traz mais flexibilidade, tanto em relação aos conteúdos quanto às metodologias. Outro argumento levantado está relacionado ao investimento, pois, segundo a representante da Anped, existe um problema em relação à inexistência de bolsas para o mestrado profissional, no ProEB, por exemplo, o que representa outra diferença entre os dois formatos de mestrado. Já os que consideram a inexistência da dicotomia, pontuam que o eixo estruturador de ambos é o ato de pesquisar.

Dos dados coletados, emerge o argumento de que a formação *stricto sensu* oferece mais oportunidades a partir da proposição de diferentes formatos, sendo inegável sua importância, principalmente quanto à interiorização da formação. No entanto, a necessidade de expansão e interiorização da pós-graduação não pode prescindir da qualidade acadêmica que lhe é própria e, assim, conceitos como flexibilização e atratividade, evidenciados pelo representante da Capes, não podem

significar formação aligeirada, sem a sólida formação teórico-metodológica que se espera da pós-graduação.

A partir das entrevistas com as representantes da sociedade civil, foi possível perceber que a formação na pós-graduação *stricto sensu* tem se constituído em relevantes possibilidades para a formação de professores da educação básica, já que os diferentes formatos podem significar ampliação de oportunidades de acesso à formação no nível de mestrado/doutorado.

A oferta de mestrado profissional e acadêmico, de fato, significa a ampliação de oportunidades aos professores da educação básica. Contudo, essa separação pode conduzir a formação à fragmentação, enaltecendo a teoria em detrimento da prática, e vice-versa. Pensar o termo fragmentação traz a ideia de algo que se fraciona, quebra-se, divide-se em partes. Já que a presente análise abordou a ideia de partes, torna-se interessante fazer um paralelo com o que o método materialista indica para a compreensão de uma determinada realidade, ou seja, “[...] o todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (MARX, 1978, p. 117). Nesse sentido, é importante entender que, ao compreender a pós-graduação pelas partes por meio da qual se apresenta, torna-se limitada a compreensão acerca do que de fato ela poderia representar se considerada em sua totalidade. Conhecer a realidade não é apenas abstrair as partes do todo; para conhecer suas leis internas é preciso reproduzi-la conceitualmente.

O conhecimento teórico de uma realidade não se trata de conhecimento prático-sensível, tampouco de contemplação, mas sim atividade de recriação da realidade. Marx (1978) nos ensina que conhecer a realidade também não significa conhecer todos os fatos, pois esses só significam o conhecimento da realidade à medida que forem explicitadas suas leis internas e suas articulações na estrutura do todo. O exercício aqui é pensar que essa fragmentação da pós-graduação pode dificultar essa recriação da realidade.

Dessa forma, observa-se um caminhar cada vez mais distante da unidade, sendo ainda preciso investir na superação da dicotomia da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, assim como Gramsci denunciou o

caráter fragmentário da escola dualista. Seria necessário que a pesquisa fosse o elemento essencial de toda e qualquer proposta de pós-graduação. Para a representante do CNE:

[...] tanto no mestrado profissional como no mestrado acadêmico, é preciso que refletir sobre a realidade, tem que ter logicamente, uma base teórica para você refletir sobre a realidade. [...] se feito com qualidade, essa formação possibilita sim um aprofundamento dos conhecimentos, exercita a reflexão por parte dos que estão fazendo, oferecendo diferentes oportunidades através da pesquisa [...] (ENTREVISTA, CNE)

Em contraposição à perspectiva acima, a Capes entende que, para o professor da educação básica, o recomendável é buscar o formato profissional, pois esse necessita de aplicabilidade dos resultados, do vínculo direto com a área de atuação (relação com a prática), e da aplicabilidade do produto final da pesquisa.

Pela análise das falas expostas até aqui, ficou evidente a divergência de entendimento entre sociedade civil e sociedade política e até incongruência no interior da esfera política, uma vez que para MEC e Capes é preciso que haja essa distinção de formatos, pois o acadêmico não permite relação com a prática. Já Anfope, Anped, CNE e CNTE entendem que essas diferentes possibilidades podem ser oportunidades de acesso ao ato de pesquisar, contribuindo para a formação docente.

Nesse contexto, é importante destacar que, em que pesem as incongruências entre sociedade civil e sociedade política, não há separação orgânica entre ambas, pois tanto a força quanto o consenso são empregados pelos dirigentes. Assim, de acordo com Portelli (apud MAGRONE, 2006, p. 359), “não existe sistema social em que o consentimento seja a base exclusiva da hegemonia, nem Estado em que um mesmo grupo possa, somente por meio da coerção, continuar a manter de forma durável a sua dominação”.

A partir da análise dos regimentos dos programas de pós-graduação em Educação, Barreiros Oliveira (2019) revelou uma contradição existente entre esses diferentes formatos de mestrado: em alguns casos, nem o formato que se destina a formar o professor da educação básica tem se debruçado na superação da polarização entre teoria e prática, e nem o acadêmico — que se restringe a formar o pesquisador em educação — tem se proposto a superar essa dicotomia. Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre a existência e propósitos desses formatos, bem como se são custeados e

quão engajados estão na formação de professores. Na transversalidade das perguntas feitas nas entrevistas, apareceram importantes elementos que necessitam de análise. Sobre o surgimento do doutorado profissional, a Capes diz que:

de modo geral, é uma necessidade. Porque produz-se muito no campo acadêmico, publica-se muito, mas se nós fizermos um comparativo de custo-benefício daquilo que uma pesquisa no stricto sensu e o impacto dela no mercado, a gente vê que é ainda muito baixa. Ao passo que um doutorado profissional, pela flexibilidade de aulas e dos projetos pedagógicos, poderia se trabalhar a questão mais aplicada. Então a vivência desse profissional poderia ser bem aproveitada num curso desse e os resultados do mercado que são latentes ne; nós temos problemas na economia, nas engenharias principalmente, vejo que essas áreas mais técnicas esse doutorado seria mais positivo, então soluções, produtos finais de teses poderiam ser projeto aplicados. Eu penso muito na análise do impacto de mercado. [...] as universidades deveriam estar atraindo doutorados profissionais, haja vista encontrar problemas localizados que precisam ser resolvidos. Eu penso que um DP passa a ser uma outra vertente. [...] Então, o que a gente entende hoje, falando de MP, DP e acadêmico, é o momento de você qualificar o ingresso das propostas, poder se avaliar também a experiência técnica do profissional que vai atuar no programa. Eu acho que qualificaria junto com o acadêmico, a gente não faz distinção da vida acadêmica da técnica. Eu acho que se complementariam perfeitamente (ENTREVISTA, CAPES).

A partir dessa fala, percebe-se que o surgimento do formato profissional vem para atender às demandas econômicas. Quando questionado sobre os recursos para esses formatos de cursos, foi indicado que:

os MP comuns não têm recurso, os nosso tem por conta do Programa (PROEB). É uma reivindicação. Mas no início dos MP pensou-se que poderia ocorrer muitas parcerias. Que as empresas pudessem alavancar a carência e a necessidade. Por exemplo, propor a UnB um MP na área de auditoria, e aí lógico dentro de uma área específica de uma empresa uma pesquisa sobre petróleo, qualificando determinado número de funcionários em troca de investimentos nas pesquisas e instituições. Então, pensou-se muito isso que os MP iriam ocorrer por meio de cooperação acadêmica. Não ocorreu isso de fato, ocorre, mas não muito (ENTREVISTA, CAPES).

Por esse posicionamento do membro da Capes, a oferta da pós-graduação parece estar associada à mercadoria. Para Frigotto (2010, p. 59) — que já questionava a mudança de enfoque que a “nova (des) ordem mundial”, sob a égide da sociedade do conhecimento, estaria, efetivamente, delineando novas relações de processos educativos e de formação humana desalienados e não subordinados aos desígnios do capital — trata-se de um rejuvenescimento da teoria do capital

humano⁸ que atribui à escola a função de preparar mão de obra para atender ao interesses do capital.

Em que pesem as divergências entre as duas esferas da superestrutura, é importante destacar seus pontos de convergência: pós-graduação *stricto sensu* como parte integrante da formação continuada docente; valorização da carreira; ampliação de oportunidades para o professor da educação básica; formação *stricto sensu* como política pública; pesquisa como elemento fundante da formação do professor da educação básica.

Ademais, os representantes da sociedade civil consideraram as condições concretas do trabalho docente ao entenderem que a pós-graduação, isoladamente, não solucionará os problemas encontrados na profissão, pois é preciso investir em carreira, salário e condições de trabalho; defendem maior articulação entre teoria e prática, o que confere unidade à formação; acreditam que a formação crítica do professor está diretamente relacionada à formação crítica discente, pois é o que faz seus estudantes serem críticos. Para os interlocutores da sociedade política, o Poder Público pretende elevar o nível de formação dos professores, o que nem sempre ocorre associado aos investimentos financeiros necessários. Há, ainda, defesa por parte da instituição reguladora de que o professor tem que trabalhar e não se afastar, a fim de justificar o formato flexível por meio da educação a distância.

As análises de Barreiros Oliveira (2019) indicam que políticas públicas, documentos e instituições que propõem e regulam a formação *stricto sensu* como formação continuada estão mais relacionadas à formação pragmática, o que reforça a epistemologia da prática na formação docente. Já a sociedade civil, de outro modo, defende os dois formatos e modalidades existentes na pós-graduação *stricto sensu*, já que existem e estão consolidados como mais uma oportunidade de formação.

⁸ Trata-se de uma concepção mecanicista e economicista da política educacional, em que se dá, segundo Frigotto (1986, p. 19), uma “relação linear entre processo educativo escolar e processo produtivo”; isto é, a escola como formadora de capital humano, estando apta a capacitar e a qualificar a força de trabalho.

Considerações finais

Pelo posicionamento das duas esferas da superestrutura, é possível inferir que não há unidade entre sociedade civil e sociedade política no que tange à formação docente na educação básica, o que provoca políticas públicas fragmentadas e descontínuas. Essa divergência é própria da totalidade contraditória em que a pós-graduação e a formação dos professores estão inseridas. Como destaca Gramsci (2001), o poder não se concentra em uma só esfera da superestrutura, mas está diluído entre a esfera que opera pela coerção e pelo consenso, o que revela uma correlação de forças. Essa disputa, que é própria da sociedade de classes, contribui para a descontinuidade de políticas de formação que deveriam ser expressão do Estado, mas que na realidade são de governo.

Dessa forma, como política de Estado a pós-graduação *stricto sensu* de professores da educação básica deveria, de fato, ser tratada como movimento estratégico e financeiramente planejado e materializado, tendo o país como totalidade. Assim, há a necessidade de construção de uma política de formação de professores baseada em um subsistema nacional, como na Rede Nacional de Formação Continuada, constituindo-se como rede compartilhada nas ações tanto da sociedade civil quanto da sociedade política para que não se concretizem como propostas temporárias, dispersas e desconexas dos demais elementos que contribuem para a qualidade da educação, ou seja, das condições materiais de trabalho e da remuneração digna.

Apesar de o mestrado profissional ser uma proposta da sociedade política que está sendo materializada na realidade concreta, é preciso um olhar cuidadoso para que a flexibilização anunciada nos documentos oficiais (BARREIROS OLIVEIRA, 2019) não abra oportunidades para uma formação mercantilista, planejada e concebida pelo e para o mercado. Em outras palavras, não se pode permitir que o mestrado profissional esteja a serviço do capital em detrimento da educação crítica e investigativa que se espera da pós-graduação. Com efeito, não se pode pensar numa formação de professores que prescindia do aspecto humano, acadêmico e científico; daí a necessidade do amplo debate, envolvendo esfera civil e política.

É essa perspectiva de formação humana que é capaz de formar o intelectual orgânico, via rigor científico, com sólida formação acadêmica, a partir de diálogos e discussões com a problematização da realidade para que não se caia na armadilha do pragmatismo de alto nível. É preciso, tal como Gramsci (2001) e Curado Silva (2017) entendem, buscar um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada” que supere e não se restrinja às necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo pragmático.

O maior desafio é fomentar ações, como reforçam as entidades representantes da sociedade civil (Anfope, Anped, CNTE), que garantam a unidade entre formação *stricto sensu* e educação básica. Assim, mais que articular teoria e prática, é necessário ter pensamentos e ações conjuntas, entrelaçadas, transdisciplinares, de tal modo que não exista mais a diferença, em termos de objetivo pautado na busca da qualidade na educação. É preciso incluir, nas ações cotidianas, práticas, que a formação *stricto sensu* e a educação básica estejam indissociadas de modo tão singular que o distanciamento deixe de existir para que haja, de fato, unicidade entre teoria e prática, e não somente uma articulação entre elas.

Dessa maneira, é fundamental a resistência às propostas de formação docente a serviço da lógica do mercado que não contribuem para estabelecer bases de cooperação e diálogo entre universidade e escola de educação básica.

Referências

BARREIROS OLIVEIRA, D. K. *A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades*. 2019. 254f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, n. 248, Seção 1, p. 20. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

COUTINHO, C. N. *Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Revista de Ciências Humanas*, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468> > Acesso em: 19 jan. 2020.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1986.

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

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010132622006000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2020.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*, Coleção Os Pensadores. In: GIANNOTTI, J. A. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978.

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAUL, A.; VOLTAS, F. Paulo Freire e Antonio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, maio./ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8961> . Acesso em: 20 jan. 2020.

SIMIONATTO, I. *O social e o político no pensamento de Gramsci*, 1997. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?id=294&page=visualizar>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SIMIONATTO, I. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1999.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdio da pós-graduação. *Fórum educ.*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/download/60545/58792>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RECEBIDO: 28/02/2020
APROVADO: 27/05/2020

RECEIVED: 02/28/2020
APPROVED: 05/27/2020

RECIBIDO: 28/02/2020
APROBADO: 27/05/2020