



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO, PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

Brasília - DF

2019

DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO, PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Brasília - DF

2019

DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO, PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA.

Avaliada em: ___/___/2019, pela banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

BANCA DE DEFESA FORMADA PELOS PROFESSORES

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Presidente – UnB/FE

Prof. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Examinadora interna – UnB

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Examinador externo – UFOP

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta
Examinadora externa – UFG

Prof. Dra. Nathalia Cassetari
Examinador suplente – UnB

Brasília - DF

2019

AGRADECIMENTO

A elaboração de um trabalho como este não é uma tarefa fácil, muito menos solitária, pois vem acompanhada de muitos processos e pessoas que servem como suporte constante na sua construção. Ter chegado até este momento se deve a muitos que, de formas diferentes, contribuíram para a preparação deste trabalho, por isso, não posso deixar de reconhecer aqueles que muito me ajudaram a chegar até esta pesquisa.

Primeiro, meu agradecimento aos mais próximos, por me constituírem como ser humano. À Deus, que sempre me conduz e guia meu caminho ao enviar pessoas que me ajudam na trajetória da vida. Só por Ele esse trabalho existe.

Ao meu esposo Willy, parceiro de todas as horas; à minha família – Pai, Mãe, Irmão, Avós, Cunhadas, Sogra, Sogra, Tios e Primos; e aos amigos queridos – Alexandre, Bruna, Gláucia, Jeyson, Polliny, Nara e Nayara; que sempre acreditaram e torceram por mim; sem vocês, eu nada seria, nada faria sentido. Obrigada por existirem em minha vida.

Minha gratidão também aos que me constituem como estudante, professora, pesquisadora, isto é, à família que a UnB me deu, pelo companheirismo e parceria. À Fernanda, Solange, Nathália, Priscila, Rosiris, Renato e a todos os colegas do GEPFAPE, os quais me ensinam, como grupo, que o sujeito coletivo é muito mais forte.

Não poderia deixar de citar a família que a SEEDF me proporcionou, companheiros de luta que vão além da profissão. À Ellen, Dulci, Maria, Aury, Fabrícia, Alexa, Jacque, Mara, Fabiana e outros tantos que nos acompanham e dão forças para resistir na educação básica.

À minha orientadora, Professora Kátia Curado, que de maneira atenciosa, humana e sábia me guia desde o mestrado pelo caminho acadêmico e profissional.

À banca examinadora, tanto da qualificação quanto da defesa, a qual, com muito carinho, foi escolhida para contribuir desde as primeiras ideias da pesquisa, assim, agradeço às Professoras Sandra Limonta; Shirleide Cruz; Nathália Cassetari; Ana Sheila Costa e ao Professor José Rubens Jardimino. Obrigada por aceitarem o convite e participarem desse momento tão importante.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que me permitiu usufruir do Afastamento Remunerado para Estudos, direito coletivamente conquistado, o qual me deu condições para que, durante dois anos e meio, pudesse me dedicar exclusivamente a essa pesquisa.

Gratidão é o que sinto até aqui, é possível reconhecer quão agraciada sou por ter tantas pessoas e situações que me ajudaram a crescer e realizar grandes feitos na caminhada da vida. Tudo que posso dizer é: Muito Obrigada!

“Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.”
(GRAMSCI, 1987).

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação (FE/UnB) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE). O trabalho se constitui a partir da necessidade de aprofundar o estudo e a produção do conhecimento na compreensão da relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica. O objetivo geral foi compreender como o processo de formação *stricto sensu* se constitui como possibilidade de formação continuada no Brasil; identificando as correlações de forças presentes na premissa da formação no mestrado/doutorado de quem atua na rede básica; analisando as concepções e elementos presentes nos documentos que tratam da formação *stricto sensu* na educação básica e mapeando como estão articuladas a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica. A partir disso, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise de documentos do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Educação, no Brasil, para entender a relação existente entre EB e PG, além de entrevistas com representantes de entidades que tratam da formação de professores nesse contexto, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); a Coordenação-Geral de Formação de Professores da Educação Básica (MEC); a Diretoria de Educação Básica (CAPES); para fins de entender as concepções em relação à premissa da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada. As análises foram baseadas no materialismo histórico-dialético como método de investigação e possibilidade de apreensão do objeto em suas múltiplas determinações, buscando revelar esse fenômeno para além do que é imediato. Como considerações foi possível inferir que existem ações que materializam possíveis articulações entre a PG *stricto sensu* e a EB, tanto nos documentos reguladores como nos regimentos dos programas de PG em Educação. Porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado na busca da unidade entre universidade e escola. A pesquisa sinaliza importantes princípios e elementos que podem contribuir na formação continuada no nível de mestrado/doutorado, entre eles, a unidade teoria e prática; o trabalho docente; a articulação entre conhecimento universitário e conhecimento escolar; a sólida formação teórica; a constituição de intelectual orgânico dentro do processo formativo; a valorização do magistério; e a pesquisa como produção do conhecimento.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação básica. Pós-graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

This research is linked to the Profession, Curriculum and Evaluation line of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education / UnB and to the Study and Research Group on Teacher Training and Practice (GEPFAPe). The work is based on the need to deepen the study and the production of knowledge in understanding the relationship between *stricto sensu* postgraduate education and basic education. The general objective is to understand how the *stricto sensu* formation process is constituted as a possibility of continued formation in Brazil; identifying the correlations of forces present in the premise of master's / doctoral education of those who work in the basic network; analyzing the conceptions and elements present in the documents dealing with *stricto sensu* formation in basic education, mapping how the *stricto sensu* graduate and basic education are articulated. From this, it was made a bibliographical research on the subject and document analysis of the Ministry of Education (MEC), the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the *stricto sensu* postgraduate programs of Education in Brazil. to understand the relationship between EB and PG, as well as interviews with representatives of entities that deal with teacher education in this context, such as: National Education Council (CNE), National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) , National Association for the Training of Education Professionals (ANFOPE), National Confederation of Education Workers (CNTE), General Coordination of Training for Teachers of Basic Education (MEC) and Directorate of Basic Education (CAPES) to understand the conceptions regarding the premise of *stricto sensu* formation as a possibility of continuing formation.

The analyzes were based on dialectical historical materialism as a method of investigation and possibility of apprehension of the object in its multiple determinations, seeking to reveal this phenomenon beyond what is immediate. As considerations it is possible to infer that there are actions that materialize possible articulations between PG *stricto sensu* and EB, both in the regulatory documents, as in the regulations of PG programs in education. However, there is still a long way to go in the search for unity between University and School. The research points to important principles and elements that can contribute to continuing education at the master / doctorate level: the theory and practice unit; the teaching work; the articulation between university knowledge and school knowledge; the solid theoretical formation; the constitution of an organic intellectual within the formative process; the appreciation of the teaching profession; and research as knowledge production.

Keywords: Continuing education. Basic education. Graduate *stricto sensu*.

RESUMEN

Esta investigación está vinculada a la línea de Profesión, Currículo y Evaluación del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación / UnB y al Grupo de Estudio e Investigación sobre Formación y Práctica Docente (GEPFAPe). El trabajo se basa en la necesidad de profundizar el estudio y la producción de conocimiento para comprender la relación entre la educación de posgrado *stricto sensu* y la educación básica. El objetivo general es entender cómo se constituye el proceso de formación del *stricto sensu* como una posibilidad de formación continua en Brasil; identificar las correlaciones de fuerzas presentes en la premisa de la educación de maestría / doctorado de quienes trabajan en la red básica; analizando las concepciones y elementos presentes en los documentos que tratan sobre la formación del *stricto sensu* en educación básica, mapeando cómo se articulan el graduado del *stricto sensu* y la educación básica. A partir de esto, se realizó una investigación bibliográfica sobre el tema y el análisis de documentos del Ministerio de Educación (MEC), la Coordinación de Mejoramiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y los programas de posgrado de Educación *stricto sensu* en Brasil. para comprender la relación entre EB y PG, así como entrevistas con representantes de entidades que se ocupan de la formación docente en este contexto, como: Consejo Nacional de Educación (CNE), Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd) , Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE), Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Coordinación General de Formación para Profesores de Educación Básica (MEC) y Dirección de Educación Básica (CAPES) para comprender las concepciones sobre La premisa de la formación del *stricto sensu* como una posibilidad de formación continua. Los análisis se basaron en el materialismo histórico dialéctico como método de investigación y posibilidad de aprehensión del objeto en sus múltiples determinaciones, buscando revelar este fenómeno más allá de lo inmediato. Como consideraciones, es posible inferir que hay acciones que materializan posibles articulaciones entre PG *stricto sensu* y EB, tanto en los documentos regulatorios, como en las regulaciones de los programas PG en educación. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer en la búsqueda de la unidad entre la universidad y la escuela. La investigación apunta a principios y elementos importantes que pueden contribuir a la educación continua a nivel de maestría / doctorado: la unidad de teoría y práctica; el trabajo docente; la articulación entre conocimiento universitario y conocimiento escolar; la sólida formación teórica; la constitución de un intelectual orgánico dentro del proceso formativo; la apreciación de la profesión docente; e investigación como producción de conocimiento.

Palavras-chave: Educación continua. Educación básica. Graduado *stricto sensu*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias encontradas nas teses e dissertações.	50
Figura 2 – Sistematização sobre a análise dos documentos/políticas.	151
Figura 3 – Categorias encontradas na análise documental.	152
Figura 4 – Correlações de forças em defesa da formação <i>stricto sensu</i> para o professor da educação básica.	165
Figura 5 – Programa básico de formação de professores elaborado por Freitas (1992).	206
Figura 6 – Sistematização sobre o programa básico de formação de professores.	209
Figura 7 – Proposta de composição da política de formação continuada <i>stricto sensu</i> para a educação básica.	210
Figura 8 – Princípios e elementos da formação <i>stricto sensu</i> de professores da educação básica.	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento dos cursos de pós-graduação.....	80
Gráfico 2 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> (BRASIL, 2008-2017).....	114
Gráfico 3 – Gráfico sobre os objetivos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> acadêmica.....	134
Gráfico 4 – Gráfico sobre os objetivos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> profissional.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição da proposta metodológica.....	37
Quadro 2 – Teses e Dissertações sobre professores mestres e doutores na educação básica (período 2000 a 2017).....	45
Quadro 3 – Marcos importantes para o objeto de pesquisa.....	76
Quadro 4 – Instituições e polos de apoio do mestrado profissional (ProEB).....	122
Quadro 5 – Quadro elaborado a partir de dados compilados no site da CAPES.	133
Quadro 6 – Quadro de propostas.....	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos publicados em periódicos (período de 2001 a 2011).....	53
Tabela 2 – Artigos publicados em periódicos (período de 2012 a 2017).....	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores da Pós-graduação em Educação
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Conselho Fiscal
CGDOC	Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DE	Direção Executiva
DEB	Diretoria da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DF	Distrito Federal
EAEC	Educação Ambiental e Educação do Campo
Eaps	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
EB	Educação Básica
ECMA	Educação em ciências e matemática
ECOE	Estudos Comparados em Educação
ETEC	Educação, tecnologias e comunicação

FAPESP	Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FOMPE	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação
FOPROF	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
GDF	Governo do Distrito Federal
GEPFAPe	Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Formação de Professores e Pedagogos
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrado Profissional em Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE	Plano Distrital de Educação
PG	Pós-graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	<i>Program of International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProEB	Professores da Rede Pública de Educação Básica

ProfÁgua	Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos
ProfArtes	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes
ProfBio	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia
ProfEdFísica	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
ProfiAP	Mestrados Profissionais em Administração Pública
ProFilo	Mestrado Profissional em Filosofia Pós-Graduação
Profis	Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Letras
ProfMat	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
ProfQui	Mestrado Profissional em Química
ProfSocio	Mestrado Profissional em Sociologia
Prosup	Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Privadas de Ensino Superior
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCS	Universidade Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRBa	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita
Uniara	Universidade de Araraquara
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UPE	Universidade de Pernambuco
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Minha procura no caminhar de uma trajetória	22
Construindo o objeto – o ponto de partida por uma continuidade de pesquisa	25
1 O PERCURSO DA PESQUISA: O MÉTODO, A METODOLOGIA E O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	32
1.1 Pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos	32
1.2 A proposta de pesquisa e o materialismo histórico-dialético como fundamento.....	33
1.2.1 Opção metodológica	37
1.3 O Estado do conhecimento sobre os professores mestres e doutores na educação básica.....	43
1.3.1 Banco de Teses e Dissertações – CAPES	44
1.3.2 Artigos em revistas	53
1.3.3 A produção científica sobre os mestrados profissionais em periódicos A ¹ e A ² (período de 2010 a 2016).....	58
2 A PÓS-GRADUAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO TEM SURGIDO?	64
2.1 O cenário da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil	64
2.2 O papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	69
2.3 Como tem sido entendida a formação continuada na pós-graduação <i>stricto sensu</i> ?	77
2.4 O movimento político: pós-graduação <i>stricto sensu</i> e a formação continuada na EB....	82
2.4.1 A concepção de formação docente no <i>stricto sensu</i> : o mestrado profissional e sua perspectiva de formação continuada para o professor da educação básica.....	85
2.4.2 Mestrado profissional: origem e consolidação	87
2.4.3 Os mestrados profissionais em Educação	90
2.5 Análise e discussão	93
3 FORMAR O PROFESSOR NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES DOS DOCUMENTOS.....	99

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei geral da educação brasileira e a formação contínua.....	99
3.2 O Plano Nacional de Educação e a relação entre a pós-graduação e a educação básica	102
3.2.1 PNE: percurso histórico	104
3.2.2 PNE (2014-2024): possibilidades de articulação entre a pós-graduação e a educação básica.....	106
3.2.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e a relação com a educação básica.....	116
3.3 O ProEB - Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica: um movimento político na formação continuada	120
3.4 Documentos da ANPEd sobre a formação <i>stricto sensu</i> e a educação básica.....	126
3.5 Os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação – no Brasil.....	133
3.5.1 Sobre os Programas de mestrado/doutorado acadêmico.....	134
3.5.2 Sobre os programas de mestrado/doutorado profissional	140
3.5.3 O que a pesquisa dos regimentos trouxe como contribuição: a análise	145
3.6 A análise dos documentos: por onde caminhar a partir do que foi encontrado	147
4 AS CORRELAÇÕES DE FORÇAS EM DEFESA DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	155
4.1 Ação teórico-investigativa	155
4.1.1 Conselho Nacional de Educação (CNE).....	158
4.1.2 Ministério da Educação (MEC)	159
4.1.3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	160
4.1.4 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	161
4.1.5 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.....	162
4.1.6 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).....	162
4.2 Concepções da formação na pós-graduação <i>stricto sensu</i> e a educação básica: o que dizem as instituições/entidades	163
4.2.1 As diferentes possibilidades de formação na pós-graduação <i>stricto sensu</i> para o professor da educação básica: oportunidades e/ou fragmentação?	166

4.2.2 A formação <i>stricto sensu</i> como política de formação para professores da rede básica	173
4.2.3 A Pesquisa como elemento fundamental da formação <i>stricto sensu</i> continuada de professores da educação básica	183
4.2.4 A Relação teoria e prática no processo de formação <i>stricto sensu</i> de professores da educação básica	187
4.2.5 A Carreira do professor mestre/doutor da educação básica	189
4.2.6 A Formação continuada como elemento da pós-graduação <i>stricto sensu</i>	194
4.2.7 Considerações sobre as entrevistas	197
5 PRINCÍPIOS E ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	200
5.1 Elementos constitutivos de uma política para formação de professores.....	202
5.2 Uma proposta de política de formação continuada <i>stricto sensu</i> para professores da educação básica.....	208
5.3 Os princípios	212
5.3.1 Práxis.....	212
5.3.2 Professor mestre/doutor da educação básica como intelectual orgânico	213
5.3.3 Trabalho docente como princípio formativo do professor mestre/doutor da educação básica.....	215
5.3.4 A Pesquisa e construção do conhecimento do professor mestre/doutor da educação básica.....	217
5.4 Os Elementos	219
5.4.1 Articulação entre conhecimento universitário e conhecimento escolar.....	219
5.4.2 Sólida formação teórica-metodológica	221
5.4.3 Valorização docente.....	222
5.5 Sistematizando os princípios e os elementos para formação <i>stricto sensu</i>	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS.....	240

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, encontram-se as motivações, os pontos de partida, bem como o caminho metodológico que delimitou a problemática acerca da formação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica. O estudo apresenta como temática a formação continuada de professores da educação básica, tendo como objeto de pesquisa a compreensão de como a pós-graduação *stricto sensu* tem sido constituída como possibilidade de continuidade de formação para professores do ensino básico. A presente pesquisa está situada no campo da formação de professores, ora baseada no contexto de que as contradições, historicamente determinadas, são as responsáveis pela produção das condições de formação e atuação dos trabalhadores em educação.

Essa proposta de pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa *Profissão Docente, Currículo e Avaliação* – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, também, ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), a partir do projeto *Formação continuada: estudo de concepções*. Tem como objetivo compreender o contexto, os pressupostos e as possibilidades da formação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica.

Falar sobre formação de professores tem sido uma temática relevante, visto que ocupa um espaço cada vez maior no contexto das pesquisas brasileiras, afinal, possui o foco nas políticas públicas, bem como nas reformas realizadas, principalmente, a partir da década de 1990. Em relação a isso, uma das questões com menor ênfase é a formação continuada, fato corroborado pela pesquisa de André (2002), cuja produção do estado do conhecimento sobre a formação de professores constatou, entre os 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, um total de 42, ou seja, apenas 14,8% abordaram o tema da formação continuada. De modo geral, esses estudos analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%); programas ou cursos de formação (21%); processos de formação em serviço (21%); e questões da prática pedagógica (14%).

Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino; contextos diversos; meios e materiais diversificados, revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

A partir desse dado, com a finalidade de delimitar a investigação proposta, buscou-se compreender a relação entre a formação de professores da educação básica, no nível de mestrado/doutorado, como possibilidade escolhida para a formação continuada, demarcando um importante aspecto a ser compreendido e pesquisado; e entender como essas relações se constituíram a partir da compreensão da pós-graduação como possibilidade de formação de professores da educação básica (e como ela passou a ser organizada para tal função). A formação, nesse nível, tem caminhado em uma determinada direção apontada em documentos que serão melhor compreendidos no presente estudo.

Nessa perspectiva, as ações governamentais têm grande impacto na educação, em todos os âmbitos, pois existem programas, intenções no planejamento educacional brasileiro, instituições e associações que compõem e ajudam na construção da política de formação de professores. Em relação à pós-graduação, o órgão que a regula é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), criada em 1951, cuja proposta é desempenhar papel importante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Em 2007, a CAPES também passou a considerar as questões de formação de professores da educação básica, ampliando sua atuação, uma vez que, segundo justificativas de sua criação: a educação básica brasileira não vem obtendo o êxito esperado, como aponta dados recentes, tanto internacionais, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) do ano de 2015, quanto nacionais, tal como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do ano de 2016. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente a 2017, demonstram dois fatores: o primeiro versa sobre a qualidade da educação básica no Brasil e o segundo escancara a disparidade entre o ensino público e privado, ou seja, ainda não foi garantida a qualidade e equidade de condições. Nesse contexto, a articulação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica tem sido considerada um dos modos de materialização da busca pelo aumento da qualidade.

Desse modo, essa busca significa o distanciamento das metas propostas, ou seja, a educação básica não tem garantido a formação da capacidade geral de compreensão e interpretação da realidade, bem como os conhecimentos historicamente construídos. Esse fator abre as portas para a necessidade de entendimento acerca de qual seja o papel da pós-graduação, tanto lato quanto *stricto sensu*. Contudo, por questões de limitação, a presente pesquisa teve como foco o mestrado e o doutorado, por meio de uma discussão acerca da criação da PG e seus motivos; da CAPES enquanto órgão que regula esse nível de ensino; do

papel do Plano Nacional de Educação (PNE) nesse processo de busca e fomento da articulação entre PG e EB; e do levantamento analítico sobre como os cursos *stricto sensu* (acadêmicos e profissionais) tem explicitado suas propostas via regimentos em relação à EB.

Outro ponto destacado, na presente pesquisa, indica que o acesso do professor da EB à PG ainda é um desafio de grandes proporções. Segundo dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2016, através do Relatório do 2º Ciclo de monitoramento do PNE, do ano de 2017, observou-se uma realidade preocupante ao demonstrar que 63,8% dos docentes da educação básica não têm formação em nenhum tipo de pós-graduação. Dentre os 36,2% que possuem formação nesse nível, 34,4% têm formação *lato sensu*, 2,04% *stricto sensu* com mestrado e somente 0,4% com doutorado.

Como exemplo da incipiente formação *stricto sensu* do professor da EB, Curado Silva (2008) apontou, segundo dados levantados, que apenas 1,53% de professores com mestrado e doutorado atuam na educação básica de Goiânia. Já no Distrito Federal, segundo pesquisa realizada em 2011 por Barreiros (2013), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem 2,75% dos professores com formação *stricto sensu*, totalizando 612 mestres e doutores que atuam em diferentes funções e áreas, tais como escolas, diretorias de ensino, sede da secretaria de educação etc. Esses dados comprovam que a participação de professores com formação *stricto sensu*, nesse nível de ensino, ainda é pequena.

Uma das hipóteses indica que tais porcentagens podem ter a ver com a oferta, muito menor que a procura ou, ainda, com o distanciamento entre a escola e a universidade, impedindo ou dificultando que o professor da educação básica dê continuidade em sua formação. Contudo, as autoras supracitadas percebem que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor da educação básica e, portanto, instiga os programas de pós-graduação a pensarem como se dá a relação entre formação *stricto sensu* e docência na educação básica.

Em números absolutos, dentre os 813.923 professores com pós-graduação, somente 17.300 (aproximadamente) possuem formação continuada no nível *stricto sensu* (BRASIL, 2017). Portanto, a tese aqui defendida indica que essa formação para professores da EB contribui na dimensão da atividade docente e do ato pedagógico, atendendo à formação; à autonomia no trabalho; à produção do conhecimento; à carreira e à especialidade; elementos também presentes nos documentos que instituem a política de formação continuada. Entretanto, a formação continuada no nível *stricto sensu* tem se constituído em uma formação dual quanto ao formato, quanto à finalidade e função (profissional x acadêmico), ora fragmentada na perspectiva da relação teoria e prática, ora hierarquizada quanto a formação

do pesquisador e, conseqüentemente, da modalidade específica para EB e para o ensino superior.

Assim, defendo que a PG *stricto sensu* para professores de EB seja uma opção de formação continuada, nesse sentido, sem a fragmentação entre teoria e prática, pois tal formação necessita contemplar a práxis do trabalho docente ao se desdobrar na formação para a docência e na valorização social e econômica; levando em conta as condições de trabalho e do reconhecimento do professor como produtor de conhecimento – etapa formativa do direito de professores da educação básica.

Os dados deixam claro que a formação continuada dos professores da EB, pelo viés da PG, ainda é um desafio pungente, pois a expansão de oferta e meios para a garantia desse acesso precisam ser considerados com urgência. Destarte, existe a necessidade do aumento da oferta da pós-graduação gratuita em suas subdivisões. Como demonstrado acima, um número ínfimo de professores da EB tem acesso aos cursos de PG, podendo influenciar negativamente nas questões que envolvem: a) qualidade na educação ofertada aos estudantes dessa etapa de ensino; b) formação continuada do profissional da educação, já que esse número poderia ser aumentado via políticas de incentivo à formação continuada.

Em relação ao baixo índice de professores com PG, uma das hipóteses é que essa porcentagem também se deve ao fato de que a oferta é muito menor que a procura ou, ainda, que o distanciamento entre a escola e a universidade, tão vivo, impede ou dificulta que esse professor almeje a continuidade de sua formação.

Minha procura no caminhar de uma trajetória

De início é importante situar como se constituiu e foi construída a proposta de pesquisa dentro de um contexto formativo por mim vivenciado. A tentativa é elucidar de onde falo e como as amarras e identificação com a temática da formação de professores se consolidaram durante minha jornada acadêmica. Essas considerações partem de recordações conservadas na memória, as quais, ora encontram-se muito vivas, ora quase apagadas. Assim, revisitá-las no processo dessa escrita possibilitou-me um reencontro nas diferentes situações de uma trajetória composta por idas e vindas; encontros e desencontros; sabores e dissabores; silêncio e conversas com meus pensamentos.

Sendo filha de professora, cresci em contato com uma casa cheia de livros, repleta de materiais pedagógicos; uma mãe que se dividia entre os afazeres domésticos e a preparação de aulas, correção de atividades e que me inspirava. Em muitos momentos, ao relembrar todo

esse contexto, me via brincando de ser professora, me divertindo muito com a ideia e com o apoio da família que sempre dizia que eu “levava jeito”. Porém, após anos de intenso trabalho realizado por minha mãe, o processo de readaptação¹ da função foi inevitável para ela. O que antes era diversão e identificação com a docência, já não era tão bem visto, passando a ser alertada quanto a escolha profissional que não deveria se enveredar para a docência, pois seria difícil resistir aos percalços ali existentes.

Contudo, no momento de decidir a formação superior pela qual passaria, uma escolha era certa: seria professora. A identificação com a atividade docente vinha justamente pela satisfação em contribuir com o processo educativo e a transformação dos sujeitos, assim como pelas boas referências de professores, cuja trajetória pude acompanhar durante minha escolarização; além de sempre aguçar minha curiosidade sobre como eu poderia me tornar professora, visto que deveria ser muito interessante essa formação. Com esse ideário um tanto utópico, ingressei na graduação de Pedagogia, em 2006. Na verdade, se tratava da Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), situada no interior de São Paulo. Exclusivamente, pela não adaptação à cidade, comecei a pesquisar outras universidades que poderiam me oferecer igual ou semelhante formação, a qual, por ora, eu tinha na Instituição citada. Depois de um ano, resolvi transferir minha graduação para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), também situada no interior do estado de São Paulo. Essa Instituição foi escolhida por ser uma das únicas Licenciaturas em Pedagogia de tempo integral, à época. Estudei toda a grade curricular e entendi que tal mudança faria muito bem à minha formação.

Desde o princípio, minha afeição pela formação de professores me motivou a participar de um grupo de pesquisa sobre os estudos de Vigotski e, assim, contribuir com projetos de extensão na condição de bolsista de um projeto voltado, especificamente, para a formação continuada de docentes da educação infantil, no Portal de Professores da Universidade. Nessa oportunidade, pude participar de vários eventos, além de escrever sobre os resultados alcançados em pesquisas vinculadas ao grupo de estudo.

O meu primeiro desafio na graduação foi pleitear uma bolsa de estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal. Por ter alcançado um bom índice de rendimento

¹ A readaptação funcional é a redução da capacidade laborativa (capacidade física e/ou mental para o exercício de atividade produtiva) sofrida pelo servidor, de caráter permanente, em função de adoecimento ou acidente. A readaptação então é, portanto, um benefício concedido ao servidor que sofre o adoecimento crônico. (SEEDF, Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação, Gerência de Readaptados. 10 passos para compreender a readaptação funcional na SEDF. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/sugepe/readaptacao_explicacao.pdf.

acadêmico, conquistei a vaga e pude cursar parte da minha graduação na universidade portuguesa. Lá pude vivenciar outra formação em uma realidade, a qual, ao mesmo tempo se assemelhava muito, bem como se distinguia do que vivenciava no Brasil. Nesse período, por conta do Pacto de Bolonha firmado há poucos anos (à época), vi muitos estudantes novos cursando mestrado e doutorado. Foi uma rica e importante experiência que me aproximou ainda mais do que eu procurava para minha formação docente, a qual, sem dúvida, redimensionou meu olhar.

Ao retornar para o Brasil, pude concluir minha graduação com a certeza de que os estudos realizados até ali me permitiram ser uma pessoa questionadora, aberta a novas possibilidades e com maior clareza acerca das escolhas a serem feitas para realizar um projeto, uma leitura, um registro. Assim, a discussão sobre as condições de trabalho do professor, bem como sua atuação em diferentes espaços de circulação no interior da escola, me permitiria vivenciar um processo enriquecedor e desafiador, por meio de projetos de extensão e estágios, me conectar às teorias de desenvolvimento e aprendizagem. Ao me formar, tive a sensação de que ainda precisava estudar muito mais, em especial, pelo contato estabelecido no grupo de estudos (durante a graduação), cujas pesquisas estavam voltadas aos estudos de obras do Vigotski. Assim, me vi no desafio de a partir de suas contribuições criar um projeto de pesquisa para o mestrado, para que ainda pudesse ter contato com suas obras.

Assim, as categorias de sentido e significado discutidas pelo autor me motivaram à construção de um projeto de pesquisa, cujo objetivo era compreender os sentidos e os significados da formação na pós-graduação *stricto sensu* atribuídos por professores atuantes na educação básica da rede pública do Distrito Federal. Foi uma trajetória extremamente significativa e marcante. A partir da pesquisa realizada no mestrado, pude desvelar uma realidade, apresentando a sistematização do panorama da formação pós-graduada *stricto sensu*, bem como as razões e os estímulos que impulsionaram a procura por tal formação para professores de escola pública do Distrito Federal.

Durante esse período, me dediquei exclusivamente às leituras, discussões e pesquisa na Universidade de Brasília. Essa decisão foi válida e importante, visto que me possibilitou uma inserção intensa no mundo da pesquisa acadêmica e no entendimento, de extrema importância, acerca de como ela auxilia a constituição da atividade docente. Não somente a pesquisa, mas todas as experiências adquiridas nesse processo de formação, tais como as participações em outros grupos de pesquisa; as participações em eventos na área de formação de professores; a apresentação de trabalhos em congressos; enfim, tudo isso contribuiu para o

quê minha pesquisa já havia apontado como elemento incidente no trabalho docente: emancipação e autonomia.

Logo que defendi minha dissertação, destaco que fui convocada, em fevereiro de 2013, para assumir a vaga relativa ao concurso da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal como professora da educação básica. Assim, pude vivenciar na prática as contribuições que a formação *stricto sensu* permitiu ao meu trabalho docente. A partir daí as inquietações não pararam e, por isso, a necessidade de dar continuidade ao que pesquisei ficou ainda mais latente.

Diante desse panorama vivenciado durante o mestrado, percebi a necessidade de aprofundar a dialética formação/trabalho/valorização como unidade que constitui o trabalho do professor, investigando a formação *stricto sensu* como movimento de formação continuada para professores mestres e doutores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Essa busca se trata de um assunto de caráter prospectivo que pode gerar outras investigações a partir de sua realização.

Por fim, vale destacar que fabricar o passado e apresentá-lo como um texto encadeado de sentidos não é tarefa fácil. Tentei fazê-lo até aqui. Nessa trajetória, com certeza, ficaram para trás fatos importantes que poderiam dar outro tom às memórias; ampliar contextos; ressignificar passagens; contudo, no tempo dedicado a esse recordar, esses foram os caminhos que indicaram a minha procura, nos diferentes momentos da vida, por tudo aquilo que sempre quis alcançar, até chegar a decisão de escolha pelo doutorado. Uma escolha, também, repleta de tensão no decorrer do percurso anterior ao ingresso. Aqui levo em minha pequena bagagem as experiências de um passado vivo e cheio de inquietações, rupturas, avanços, retrocessos, alegrias, tristezas, encontros, desencontros, respeito, esperança, confiança, segurança e compromisso com a minha escolha profissional.

Construindo o objeto – o ponto de partida por uma continuidade de pesquisa

Entendendo esse processo formativo e as tramas para se chegar ao interesse de estudo por essa temática, torna-se importante esclarecer que esse estudo parte da compreensão de que a educação é uma prática social de formação humana, a qual constitui e é constituída de relações sociais, em um contexto contraditório e dialético, que pode manter ou transformar uma realidade. Aqui, o homem também é entendido como um ser que, embora situado e determinado pelas condições do meio natural e cultural, é capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. A formação humana coincide, nessa acepção,

com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

É perceptível constatar que o plano de formação humana recebe influências de um enquadramento do novo tipo de trabalhador requerido pelo capital, conformando esse sujeito para a perspectiva da empregabilidade e do empreendedorismo. Além das premissas da eficiência e eficácia, criam categorias, tais como polivalência, abstração, novos comportamentos e atitudes, encobrindo o processo de exploração e tornando-o menos visível e consciente. Para isso, com os novos padrões de produção, são impostas a necessidade de um profissional com alto nível de conhecimentos gerais, de comunicação e integração. Assim, as políticas públicas de educação acompanham tal formato, trazendo em suas propostas a necessidade de adaptação a um novo padrão de exploração com novas formas para se acumular capital. Dessa forma, a organização do trabalho que incide sobre a educação segue a lógica, já destacada por Freitas (1998), de educar mais para explorar mais.

Essa nova ordem agiliza os organismos internacionais a estabelecerem diretrizes para o sistema educacional e, principalmente, para a formação de professores, como podemos constatar a partir das legislações de 1990. Pensar a formação desses sujeitos não é uma estratégia pautada pela importância do seu papel social – ou por conduzirem o processo de ensino e aprendizagem –, mas por efetivarem ou não em sala de aula as novas exigências postas à formação dos trabalhadores. Assim, a “preocupação” com a formação inicial e continuada dos professores torna-se alvo das políticas públicas, com destaque, pelo papel preponderante para a realização dos objetivos traçados pelas políticas adotadas.

Entendendo que tal temática é alvo para manobras políticas e, também, por se configurar em uma área recente no campo do conhecimento – pelo menos enquanto campo próprio, isolado de outras temáticas –, ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica esse assunto da formação de professores teve papel preponderante nas minhas inquietações. Entre elas, o desejo de conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho para descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, também possível de ser revertido em uma aprendizagem significativa para os alunos. É inegável que muitos fatores sugerem o questionamento acerca da qualidade do sistema de ensino brasileiro, entre eles, a formação dos professores. Afinal, a educação, seus problemas e perspectivas são temas recorrentes ao debate social brasileiro, ora alimentado pela produção acadêmica, ora pela luta em favor da democracia. Nesse contexto, ganha destaque o professorado da educação básica, o qual, desde a década de 1980, passa ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da própria sociedade brasileira.

Durante minha atuação como pesquisadora e professora da educação básica, tive a oportunidade de transitar por diferentes espaços e contextos, de modo a ficar perceptível o diferencial entre instituições que investem na formação de seus professores e nos professores que investem em sua formação. Não que essa formação devesse acontecer de maneira isolada, mas diante das políticas e da realidade posta, esses atos individuais indicam as poucas possibilidades de se buscar perspectivas de formação, nesse contexto. Essa efervescência pela formação continuada, mesmo em condições internas e externas não muito favoráveis, salta aos olhos e desperta uma incansável vontade de entender como se constitui e como acontece essa formação.

Conforme dito anteriormente, na pesquisa de mestrado, realizada no período de 2011 a 2012, foi possível compreender os sentidos e significados da formação na pós-graduação *stricto sensu* de professores atuantes na educação básica da rede pública do Distrito Federal. Essa investigação (BARREIROS, 2013), durante sua execução, buscou também trazer à luz a sistematização do panorama da formação pós-graduada *stricto sensu*, bem como as razões e os estímulos que impulsionaram a procura por tal formação. Assim, pode-se constatar a necessidade de políticas de investimento na profissão docente, a fim de que os avanços da prática pedagógica deixem de depender de iniciativas individuais e passem a ser pensadas enquanto estrutura para que, de maneira coletiva, a formação *stricto sensu* alcance os professores da educação básica.

É crescente o número de professores que recorrem aos cursos de pós-graduação. Conforme dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, em 2007, havia 16,5% dos professores de educação básica com especialização, mestrado e doutorado; em onze anos a porcentagem subiu para 36,2%. Muitos, é verdade, o fazem na tentativa de migrar para a universidade. Entretanto, outros buscam a formação continuada como investimento, por entenderem que ser parte integrante de seu processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o fazem, com ou sem licença, permanecendo e resistindo na educação básica (BARREIROS, 2013). O estudo dessa realidade específica pode contribuir para as possibilidades de investimento na formação continuada de professores da educação básica enquanto política, direito de todos, como condição para profissionalização, projeto global de formação.

Por se tratar de uma área ainda escassa em pesquisas que abordam a pós-graduação de professores da educação básica e com o intuito de contribuir com o campo de estudo da formação de professores, incluindo o conhecimento dessa realidade; a presente pesquisa investigou a formação *stricto sensu* de professores – nesse nível de ensino – como opção de formação continuada. Considerando as múltiplas determinações que assolam o objeto de

estudo aqui proposto e levando em conta os sentidos encontrados na pesquisa citada anteriormente, buscou-se contribuir, como bem destaca André (2010), com um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, além de um esforço analítico muito grande, para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

Relacionar esses fatores é importante para que se compreenda, a partir das políticas públicas implementadas ou ausentes, a situação e a extensão da problemática da formação continuada dos professores no Brasil, pois essa formação é a mediadora do conhecimento crítico entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional. Por isso, o estudo proposto tem como hipótese de tese a ideia de que a formação no mestrado/doutorado contribui na dimensão da atividade docente, atendendo a formação; a autonomia no trabalho; a carreira e a especialidade; as quais, também, são preocupações nos documentos que instituem a política de formação continuada. Entretanto, a formação *stricto sensu* para o professor de educação básica necessita contemplar a dimensão ontológica do trabalho docente, cuja ação será desdobrada no processo da atividade docente, o qual inclui a carreira/condições de trabalho; a formação para docência; a valorização social e econômica; necessitando ser reconhecido como etapa formativa necessária, bem como de direito dos professores da educação básica.

O processo de reconhecimento do professor como principal agente de mudança foi corporificado em políticas educacionais e, também, na legislação, passando a ser percebido como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante processo regulado de formação ou de capacitação, cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que embasa o que foi estabelecido pela Lei nº 9.394 – LDB (BRASIL, 1996).

Essa tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas, bem como a ampliação dos investimentos públicos. A partir de então, desde os anos 1990, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com os sistemas de ensino, vem implementando programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, em especial, para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Coube ao MEC, então, elaborar e implementar um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, promovendo o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal.

Sobre as regulamentações e normatizações, os estudos de Gatti (2008) revelaram que, com o advento da LDB, a formação continuada apresentou crescimento exponencial, o qual refletiu os aspectos contextuais que passaram a advogar essa modalidade de formação como caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial do professor e de como esses problemas se refletiram na qualidade do ensino. Assim, a legislação ofereceu respaldo e redistribuiu responsabilidades no provimento da formação continuada com os entes federados, ampliando, dessa forma, os espaços formativos na esfera pública, além de delimitar suas finalidades, como será mais bem explicitado na continuidade desse estudo.

A formação *stricto sensu* é vista como formação continuada, mas é preciso considerar nesta problemática a dimensão da carreira. Há, no entanto, a existência de um par dialético entre a formação e a valorização. Para entender as atuais políticas, Curado Silva (2015) tem feito uma análise de formação e valorização como um par dialético, pois são aspectos inseparáveis, embora cada um tenha especificidades que complementam o outro, formando um par dialético que permite conhecer, compreender, explicar e agir para transformar a realidade do trabalho docente no sentido do valor e da constituição do ser professor. Assim, toma-se a categoria de par dialético por entender que os elementos da formação e valorização representam, conforme a perspectiva do materialismo dialético, as três premissas básicas: 1) Da unidade e luta dos contrários; 2) Da transformação das mudanças de quantidade em qualidade; 3) Da negação da negação (KOPIN, 1978).

Assim, a dialética pode ser entendida como a teoria do movimento, do desenvolvimento do mundo e do conhecimento humano, ou seja, da própria história da humanidade. Para Curado Silva (2015), ao explicitar a compreensão da formação e valorização como par dialético, pode-se entender que é na luta hegemônica da educação escolar, dependendo do projeto a se defender, que pode tomar mais força a formação ou a valorização. Além disso, na dialética é possível desvalorizar, por meio do processo formativo, ao se conceber formações aligeiradas e fragmentadas que dispersam a função e a consciência de si como categoria profissional.

Existe um movimento político, ora desenhado para a formação de professores no nível *stricto sensu*, no entanto, é nesse panorama que a questão central de pesquisa é pensada: **A formação *stricto sensu* se constitui em formação continuada no Brasil a partir de que perspectivas e dimensões?** Assim, as questões e objetivos específicos se delineiam da seguinte forma:

- 1) Que elementos e concepções estão estabelecidos nos documentos que vinculam a formação *stricto sensu* de professores da educação básica, ou seja, como tem sido articulada a pós-graduação e a educação básica na formação de professores?
- 2) Quais são as correlações de forças presentes na constituição da premissa da pós-graduação *stricto sensu* para a formação continuada de professores da EB?
- 3) Há uma tendência de formar o professor de educação básica nos programas *stricto sensu*?
- 4) Que elementos e princípios estruturantes são necessários para se constituir uma política de formação continuada *stricto sensu* para professores da educação básica?

Nessa perspectiva, é preciso compreender os motivos pelos quais os documentos apresentam a formação continuada dos professores da educação básica via pós-graduação *stricto sensu*; o que significa isso? Para achar a resposta desse significado foi preciso investigar quais foram as correlações de forças que fizeram com que essa ideia aparecesse.

Após a discussão sobre o processo de construção do objeto de estudo, seguem os apontamentos dos elementos pensados até a problemática proposta para compreensão da formação *stricto sensu* como possibilidade de política de formação continuada para professores da educação básica. Dessa maneira, a organização dessa pesquisa está estruturada em cinco seções (capítulos).

A primeira seção, intitulada *O percurso da pesquisa: o método, a metodologia e o estado do conhecimento*, indica o olhar pelo qual foi entendida a realidade e o contexto em que a formação *stricto sensu* vem sendo pensada e quais foram as estratégias metodológicas necessárias para entender o objeto de estudo, discutindo como a sistematização de ideias foram pensadas. O processo inicial da investigação buscou pesquisas que trataram da mesma temática para compreender como o campo tem entendido esse processo de articulação entre pós-graduação e educação básica.

A segunda seção, intitulada *A pós-graduação como possibilidade de formação continuada: como vai surgindo?*, aborda o contexto histórico de criação da pós-graduação, ou seja, como se constituiu e como vem sendo cogitada para incorporar a formação continuada de professores que atuam na educação básica. Também é apresentada uma discussão sobre o papel da CAPES nesse processo.

A terceira seção, intitulada *Formar o professor na pós-graduação stricto sensu: concepções e dimensões dos documentos*, apresenta uma análise dos documentos sobre a formação de professores, cuja proposta realiza essa articulação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica. Dentre eles, foram analisados: a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação, conseqüentemente a Política Nacional de Formação e as Diretrizes Nacionais Curriculares da Formação Continuada; o Plano Nacional de Pós-Graduação; a proposta do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB); notas e documentos divulgados pela Associação Nacional de Pesquisadores da Pós-Graduação em Educação (ANPEd); os regimentos dos Programas de Pós-Graduação em Educação registrados pela CAPES. Assim, foi traçado um panorama sobre como essa articulação entre pós-graduação e a educação básica tem sido materializada pelas instituições.

Já a quarta seção, *As correlações de forças em defesa da pós-graduação stricto sensu na formação de professores da educação básica*, descreve os sujeitos/instituições/entidades entrevistados para identificar como essas instâncias têm compreendido a formação de mestres e doutores para a educação básica. Nessa seção, é apresentada uma discussão, a partir da análise categorial do materialismo histórico-dialético, acerca dos eixos de análise e categorias comuns encontradas.

E, por fim, a quinta e última seção, intitulada *Proposta para uma política de formação continuada para a educação básica*, vem com a audaciosa intenção de discutir e propor alguns elementos e princípios pertinentes para se pensar uma política de formação continuada *stricto sensu* para professores da educação básica. A ideia é partir do que Freitas (1992) já tinha pensado como programa básico de formação dos professores, propondo alguns princípios e elementos fundamentais para se pensar a formação continuada no nível *stricto sensu* de professores da rede básica de ensino.

1 O PERCURSO DA PESQUISA: O MÉTODO, A METODOLOGIA E O ESTADO DO CONHECIMENTO

Esta seção tem o objetivo de apresentar o percurso da pesquisa, destacando quais foram os olhares de partida, a descrição do método escolhido, bem como as ferramentas metodológicas para alcançar os objetivos propostos. Também é apresentado o estado do conhecimento, destacando como o objeto de estudo vem sendo entendido e estudado no meio acadêmico.

1.1 Pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos

Toda pesquisa precisa se pautar em um determinado método para que se realize, afinal, é por ele que se delimita os rumos da investigação, bem como a maneira pela qual o objeto de estudo será entendido e observado. As contribuições de Gamboa (2007) foram de grande valia para se pensar que não existe um trabalho de pesquisa desligado de uma visão de mundo. Entender as concepções e a constituição da formação *stricto sensu* como movimento político de formação continuada, me fez, de antemão, considerar que a educação é uma prática social resultante das determinações econômicas, sociais e políticas reproduzidas na ideologia dominante.

Assim, a análise das políticas educacionais deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado. Nessa lógica, o presente estudo buscou olhar o objeto de pesquisa pelas lentes do materialismo histórico-dialético, lembrando que o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político, visto que a classe dominante o reproduz como forma de impor sua hegemonia. A proposta do materialismo histórico-dialético contempla esta apropriação crítica e interveniente do processo histórico para a compreensão do fenômeno presente no intuito de possibilitar, como bem aponta Tambara (2000), um conhecimento cíclico, em processo de evolução, que não seja meramente confirmatório, politicamente inofensivo e ideologicamente difuso.

A escolha do método citado deriva do entendimento de que seja possível, por meio dele, a realização da crítica, da construção do novo conhecimento e da ação com vistas à transformação. Nessa investigação, foi preciso considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, não sendo definidos à priori, mas sim construídos historicamente. Esse processo buscou articular as múltiplas determinações do fenômeno com a totalidade mais ampla, captando a realidade estudada sem que fosse deixado de lado o

caráter histórico do objeto de conhecimento e as categorias fundamentais da dialética, quais sejam: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia.

1.2 A proposta de pesquisa e o materialismo histórico-dialético como fundamento

Silva (2017), ao fazer o estudo sobre a pesquisa em educação no Brasil e indicar o materialismo histórico-dialético como possibilidade de interpretação, auxilia a pensar sobre como a presente pesquisa pode ser interpretada pelo método escolhido. Nessa lógica, se trata de um exercício e, porque não dizer, de uma tentativa de observar meu objeto de estudo a partir do que o método propõe.

O trabalho com esse método indicou a necessidade de deixar claro o ponto de partida para entender a educação, o papel da escola, o professor e o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa buscou compreender as concepções e perspectivas da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada de professores de educação básica, sendo importante tornar claras determinadas premissas, pois foram eixos estruturantes para a construção da pesquisa.

Primeiramente, compactuando com o que Freitas, Queiroz e Sousa (2015) destacam, a educação escolar é aqui compreendida como processo de humanização; tem caráter técnico, político e social; seu acesso implica na apropriação das práticas culturais historicamente construídas, uma vez que transformam o mundo. Essa compreensão vem de uma relação dialética entre o ato de produzir e transmitir conhecimentos, assumindo um potencial transformador da sociedade. A escola, por sua vez, é parte inseparável da totalidade social e, por isso, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam a totalidade de onde deriva.

Nessa perspectiva, a escola é um espaço de possível ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. E, assim, o professor – a quem o movimento político estudado se destina – é um sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, por isso, ao mesmo tempo é produto e produtor da realidade social a que pertence. É o intelectual defensor de uma atitude de resistência, provocando o engajamento e a participação no processo de mudança social.

Quando pensamos acerca do que determinado movimento político ou programa se propõe, como se materializa e se configura, é preciso considerar o contexto em que tal movimento ou programa está inserido, para fins de delimitar o objeto de estudo, privilegiando a relação entre o sujeito e objeto na síntese entre o subjetivo e o objetivo. Outro fator a ser

considerado, destacado por Souza e Magalhães (2012, p. 161), indica a importância da temporalidade para a construção da historicidade, tendo o entendimento do contexto como o conjunto de condições materiais concretas determinantes das características da construção do objeto.

A promoção do entendimento do objeto como “produto de um processo de transformação permanente” (dialética) – ou seja, o mestrado e doutorado como política de formação continuada – é fruto desses processos de transformações, inclusive, no que se refere ao papel da pós-graduação, o qual, antes voltado para formar o corpo docente universitário, hoje incentivado em outras circunstâncias. Há, nesse contexto, a consideração de uma “[...] realidade histórica na construção do trabalho. A historiografia se torna indispensável para recuperar a historicidade (origem, evolução, transformação), e o devir histórico dos fenômenos [...]” (MAGALHÃES, 2012, p. 162).

Enfim, esse estudo se propõe a promover o entendimento de que o conhecimento se constitui como um todo novo, resultante do processo da inter-relação entre um objeto em construção e um sujeito também em construção, caminhando do todo às partes e das partes ao todo situado e determinado pelos contextos. Não deixando de lado, a busca incessante da transformação dos fenômenos, ou seja, sua origem e suas fases de evolução – movimento indispensável para recuperar a historicidade do objeto de estudo, o devir histórico dos fenômenos e sua transformação (práxis) (SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

O delineamento dos objetivos está embasado na concepção do homem como sujeito ativo e transformador, situado em classes sociais opostas, nas quais uns são explorados e outros exploradores. Ao mesmo tempo, considera-se a sociedade como o lugar onde predomina a contradição e a permanente dinâmica, sendo, também, voltada para a transformação, a inovação e a evolução social. Nesse entendimento, aproxima-se do objeto como produto de um processo de transformação permanente de sua totalidade histórica, viabilizando a construção do conhecimento como um todo novo.

Marx (2003), ao tratar do método da economia política, aponta três importantes movimentos para entender determinado objeto: 1) A passagem do concreto real ao concreto pensado; 2) As definições de representação e conceito; 3) A passagem do simples ao complexo. Segundo o próprio autor, “[...] parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva [...]” (MARX, 2003, p. 247). Essa passagem do concreto real para o concreto pensado consiste no processo de abstração a partir do todo vivo. Nesse movimento, é preciso considerar o fator totalidade, historicidade e mediações para que a abstração ocorra.

Na tentativa de aproximar esse movimento ao objeto de estudo proposto na presente pesquisa, considero, por exemplo, a política de determinada formação continuada em nível *stricto sensu* como uma abstração, deixando de lado a questão do Estado; da classe; da sociedade civil; das lutas hegemônicas, entre outras. Muito mais, quando se trata de uma política de formação continuada, porque envolve o sujeito a ser formado; a função e o papel da escola; o trabalhador; o consumidor; a universidade. Nesse sentido, foi preciso pensar qual seria o concreto real nessa situação, visto que o concreto real não é uma ideia com uma ótica do todo, mas sim uma política de formação continuada, situada dentro de um contexto; de uma época; de um espaço. A política torna-se uma abstração, ao se desprezar, por exemplo, que para pensar por ela é preciso ir às determinações mais simples, pois, assim como Marx considerou a população uma abstração,

[...] se começássemos por ela teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas [...]. (MARX, 2003, p. 247).

No entanto, é preciso pensar o que aparenta essa possibilidade de política de formação continuada *stricto sensu*, ou seja, além de pensar quais são suas aparências, é preciso pensar quais são as mediações concretas para que seja possível entendê-la como possível opção de formação continuada. Nessa perspectiva, que elementos vão deixar de mostrar uma ideia caótica do todo, em detrimento de uma rica totalidade de múltiplas determinações em relação a isso? Assim, o presente objeto de estudo precisou entrar nesse mesmo movimento, cuja ênfase consiste em pensar que a existência de um concreto real, para que seja compreendido, precisa trazer diferentes mediações que o método possibilita. Nesse ponto, quais seriam as mediações necessárias para fosse possível chegar ao concreto pensado? Nessa lógica, seria preciso partir do todo vivo, que é o Estado; da especificidade dos professores; do conceito e da função da formação no mestrado/doutorado. A ideia seria chegar à totalidade, demonstrando as múltiplas determinações e elaborando uma síntese ao final do estudo.

Outro movimento descrito por Marx (2003) indica a passagem da representação ao conceito, cuja ação consiste em transformar a intuição e a representação em conceito por meio da captura e da compreensão da essência. O ponto de partida é a representação que se tem do objeto, ou seja, como ele aparece para o sujeito; o conceito é a elaboração do pensamento

completo. Pensando o presente objeto, por esse viés, a possibilidade de uma política de formação continuada *stricto sensu* aparece, por exemplo, como algo muito positivo, seletivo e destinado a alguns sujeitos. No entanto, é preciso buscar como ela é vista; o que tem de representação nela, ou seja, por que aparece como uma formação totalmente seletiva e não aparece como formação continuada? E por que, muitas vezes, ir para o mestrado/doutorado representa fuga para outro campo de atuação?

A ideia foi buscar qual seria o conceito de formação *stricto sensu* como formação continuada, na tentativa de entender qual seria sua real função; se, por exemplo, tratar-se-ia do abandono da educação básica como visto em pesquisa realizada no mestrado (BARREIROS, 2013). Nessa reflexão, o que se buscou não foi a representação, mas sim o conceito, porque a representação é o que se pensa; o que se gera do objeto de forma mais comum, ou seja, é um todo que aparece no pensamento; é entender como o sujeito se apropria do modo que lhe é possível. O conceito reserva autonomia fora da mente perceptiva, intuitiva, pois é fruto de uma elaboração; é composto por categorias que nos fazem ir além das representações. No entanto, é preciso abstrair as representações para se chegar ao conceito; ao que realmente queremos.

O terceiro movimento, destacado por Marx (2003), é a passagem do simples ao complexo. Para ele

[...] as categorias simples são a expressão de relações em que o concreto ainda não desenvolvido pôde realizar-se sem ter ainda dado origem à relação ou conexão mais complexa que encontra sua expressão mental na categoria mais concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido deixa subsistir essa mesma categoria como uma relação subordinada. (MARX, 2003, p. 250).

Dessa maneira, as categorias mais simples dentro do meu objeto poderiam ser destacadas como sendo a política e a formação continuada, pois são categorias postas. A política, por sua vez, precisa ser pensada como foi dada; precisa passar pelo caminho da complexificação dessa categoria para deixar de ser algo dado. Assim, é preciso ir atrás das demandas dessa política; ver como os organismos internacionais estão relacionados à sua construção; entender o que está por trás da tendência de se formar mestres e doutores na educação básica no Brasil. Dessa maneira, pode-se complexificar uma categoria simples.

Ao se pensar na formação continuada como outra categoria simples, torna-se evidente pensar que todo professor precisa de formação continuada, no entanto, como torná-la uma categoria complexa? Como é possível sair de uma premissa solta? De uma categoria dada? É preciso – através da mediação, da historicidade, da contradição e da totalidade, ou seja,

através das múltiplas determinações – complexificar as abstrações mais gerais. As abstrações, categorias mais simples tornam-se complexas, à medida que, assim como fez Marx com seu objeto, partem para as categorias que se constituem enquanto estrutura interna da sociedade burguesa, sobre as quais repousa as classes fundamentais. Devido a formação continuada apresentar diferentes formatos, a *stricto sensu* foi problematizada na presente pesquisa. Para alcançar essa análise, segue a descrição do percurso metodológico escolhido para a presente pesquisa.

1.2.1 Opção metodológica

Alguns elementos foram necessários para que o presente objeto de estudo percorresse o movimento do método proposto. Para isso, a opção foi organizar a proposta de pesquisa a partir de um quadro de coerência, no qual a opção metodológica estivesse expressa dentro de cada objetivo traçado.

Quadro 1 – Descrição da proposta metodológica.

Questões		Objetivos	Opção metodológica	Fonte	Referência de análise
Geral	A formação <i>stricto sensu</i> se constitui em formação continuada no Brasil a partir de que perspectivas e dimensões?	Analisar as concepções e dimensões da formação <i>stricto sensu</i> como possibilidade de formação continuada	Análise documental, entrevistas e levantamento bibliográfico	Documentos, Sujeitos e estado do conhecimento	MHD

Específicos	<p>1. Que elementos e concepções estão estabelecidos nos documentos que vinculam a formação <i>stricto sensu</i> de professores da educação básica, ou seja, como tem sido articulada a pós-graduação e a educação básica na formação de professores?</p>	<p>1. Identificar e analisar os documentos que vinculam o mestrado/doutorado na perspectiva de formação de professores da educação básica</p>	<p>1. Análise documental</p>	<p>1. PNE, PNPG, Parecer CNE/CP nº 2/2015, Decreto nº 8.752, ProEB, Regimentos dos PPGEs</p>	<p>Shiroma e Evangelista (2004)</p>
	<p>2. Quais são as correlações de forças presentes na constituição, cuja ênfase parte da premissa da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para a formação continuada de professores da EB?</p>	<p>2. Identificar as correlações de forças que defendem a premissa da formação <i>stricto sensu</i> como possibilidade de formação continuada</p>	<p>2. Entrevistas com: a) CNE - Os formuladores da <i>Meta 16</i> do PNE e DCN; b) ANFOPE; c) ANPEd ; d) MEC; e) CAPES; f) CNTE</p>	<p>2. Transcrições das entrevistas; quadro de construção e análise categorial referenciada no materialismo histórico-dialético</p>	<p>MHD</p>
	<p>3. Há uma tendência de formar o professor nos programas <i>stricto sensu</i>?</p>	<p>3. Identificar como é concebido o mestrado e doutorado para o professor da educação básica</p>	<p>3. Análise documental; Entrevistas</p>	<p>3. Análise dos documentos do Mestrado profissional e sua criação, bem como as entrevistas com entidades/instituições.</p>	<p>MHD</p>

	4.Quais princípios devem permear uma política de formação continuada no nível <i>stricto sensu</i> para professores da educação básica?	4.Destacar e analisar os princípios necessários para se constituir uma política de formação continuada no nível <i>stricto sensu</i> para a educação básica.	4.Análises dos dados coletados para a pesquisa	4. Documentos e entrevistas	Categorias do MHD
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	-----------------------------	-------------------

Fonte: Barreiros de Oliveira (2019).

Como pode-se verificar através do *Quadro 1*, para compreender como as concepções e perspectivas da formação *stricto sensu* se constituem em possibilidade de política de formação continuada, foram pensadas as seguintes estratégias: análise documental, entrevistas e levantamento bibliográfico, os quais serão melhor descritos a seguir. Cada estratégia foi pensada a partir dos objetivos específicos estabelecidos para o projeto de pesquisa.

O primeiro objetivo específico proposto buscou identificar e analisar os documentos e ações políticas que abordam a formação no mestrado/doutorado como formação continuada de professores da educação básica e sob que perspectivas foram pautados; para isso, foi utilizada a análise documental. Os documentos analisados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE); os elementos das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752, de 09/05/2016); o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) materializado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB); os documentos da Associação Nacional de Pós-graduados em Educação (ANPEd), cujos textos tratam da relação entre pós-graduação e educação básica; e os regimentos dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

É importante ressaltar que a análise documental foi realizada conforme Shiroma, Campos e Evangelista (2004), os quais alertam que, para se compreender uma política educacional, é preciso levar em consideração a abrangência de determinados contextos, tais como o contexto de influência – grupos que exercem influência no governo, mas que não determinam diretamente a política; o contexto da produção de textos – representa a narrativa da política, no formato de documentos oficiais, articulada à linguagem do público em geral,

ou seja, representam a política, mas não são a política. Essas representações atribuem significados a quem lê, não podendo ser controlados. Para serem compreendidos, a mídia e o mercado editorial exercem um papel estratégico no contexto da prática, o qual se refere à esfera da implementação. Os textos produzidos precisam ser menos ideológicos e mais concretos para que sejam incorporados no contexto da prática.

Nesse contexto, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, dependendo da leitura, podem conduzir a consequências não previstas e levar à implicações práticas diferentes contextos, entre eles, o contexto dos resultados (efeitos da política); o contexto das estratégias políticas, os quais poderiam dar conta dos problemas diagnosticados mais efetivamente. Para os propósitos do presente trabalho, foi importante analisar os documentos que informam, ao mesmo tempo que conformam, o contexto da formação *stricto sensu* de professores da educação básica. Referenciados nos autores acima citados, bem como nas premissas do método escolhido, buscou-se a análise dos discursos, mas, sobretudo, os sentidos que produzem e as condições em que foram produzidos.

Nessa perspectiva, a intenção foi realizar um estudo aprofundado sobre conceitos e argumentos, identificando quais foram privilegiados e quais foram desprezados, na busca por uma aproximação da lógica epistemológica que sustenta tais documentos. Essa tarefa exigiu um olhar investigativo e cuidados sobre os textos oficiais, não apenas para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem. Essa foi a intenção ao pesquisar os documentos que tratam da formação *stricto sensu* como política de formação continuada. Na tentativa de interpretar o dito em relação ao não dito; o que o sujeito diz em um lugar em detrimento do que é dito em outro lugar; o que é dito de um modo em relação ao que é dito de outro. Assim, mesmo com a falta de transparência na linguagem, o desafio ao trabalhar com documentos não esteve no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que possibilitou o acesso ao discurso para a compreensão da política. Nessa análise, o texto não foi o ponto de partida absoluto, mas sim o objeto de interpretação.

Quanto ao segundo objetivo da presente pesquisa, buscou-se identificar, a partir das instituições e entidades correlacionadas à formação de professores e à educação básica, as correlações de forças (referenciais teórico-epistemológicos e proposições) que defendem a premissa da formação *stricto sensu* como opção de formação continuada. Nessa perspectiva, foi utilizada como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada. Os entrevistados foram: a) representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE); b) representantes das diferentes entidades envolvidas na formação de professores, tais como a ANPEd – responsável pelas pesquisas realizadas nas Pós-Graduações em Educação, no Brasil; a

ANFOPE, cujo foco é lutar pelas condições de formação para os profissionais da educação; o CNTE, entidade que luta por direitos e condições de trabalho dos professores da rede; c) instituições responsáveis pelo fazer do Estado diante dessas temáticas, como exemplo, o MEC como órgão regulador e a CAPES como órgão executor de algumas ações voltadas para a formação de professores da educação básica.

A opção pela entrevista desses sujeitos originou-se da compreensão de que se trata de um dos instrumentos mais ricos, visto que permite acesso às percepções que interessam ao foco da pesquisa, particularmente, as concepções e dimensões da formação *stricto sensu* na educação básica para quem pensa a política de formação continuada; para quem a realiza e para quem luta e defende as condições ideais para que, de fato, ela aconteça. Como ressalta Triviños (2010, p. 146) ao mesmo tempo que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, ela “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação [...]”. A entrevista, na presente pesquisa, foi pensada e analisada a partir da análise categorial referenciada no materialismo histórico-dialético.

Sem a intenção de fixar a análise dos aspectos que definem tal metodologia de análise, segue com destaque, como decorrência da adoção dessa perspectiva metodológica, a crítica às visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas; à discussão sobre a relação aparência – essência, parte – todo; à importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação. A partir de todos os passos para a realização da análise categorial referenciada no MHD – descritos e detalhados na seção de análise das entrevistas –, a reflexão metodológica sobre a apreensão dos entrevistados esteve pautada em uma visão empírica como ponto de partida, porém, com a clareza da importância e necessidade de ir além do que mostrou-se aparente; indo além da descrição dos fatos, a partir da explicação do processo de constituição do objeto estudado, estudando, assim, seu processo histórico.

Quanto ao terceiro objetivo, qual seja: identificar como é concebido o mestrado/doutorado para o professor da educação básica, a partir das entrevistas e documentos de constituição desse formato, foram analisadas: a Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 080/1998, que dispõe sobre o reconhecimento desses mestrados; a Portaria Normativa nº 17 de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, identificando como são concebidos nos documentos os mestrados profissionais para o professor da educação básica.

A respeito do quarto e último objetivo da pesquisa, os quais versam em destacar e analisar os princípios necessários para se constituir uma política de formação continuada no

nível *stricto sensu* para a educação básica, se caracterizam por uma intenção mais propositiva, com reflexões que emergem das análises feitas com toda empiria levantada. A partir das reflexões e análises, a tentativa foi traçar alguns princípios norteadores para uma formação continuada de professores da educação básica no nível de mestrado e doutorado.

A proposição do levantamento bibliográfico, da análise documental e das entrevistas se deram, não somente para compreender as concepções e dimensões da relação da formação *stricto sensu* – como possibilidade de política de formação continuada para a educação básica –, mas também para contribuir com o que Shiroma, Campos e Evangelista (2004) apontaram como sendo uma carência de literatura que trate da articulação entre níveis macro e micro de análises, considerando a percepção e a experiência dos sujeitos; as intenções embutidas nos textos políticos disseminadas na escola; os aspectos das situações escolares não apenas no reflexo do desenvolvimento na arena política e econômica.

Nessa lógica, pode-se compreender que os textos de política não estão presos em seus significados, pois, ao contrário, corre-se o risco de cometer equívocos de interpretação na tentativa de transportar os significados de uma arena política e de um contexto educacional para outro. Afinal, o campo da política educacional é ao mesmo tempo processo e produto, o que lhe permite ser contestada e modificada, sempre num estado de vir a ser. Entretanto, é preciso reconhecer que políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, desde a formulação da legislação no debate à articulação entre os grupos de interesse, trazendo relações e contradições entre capital/trabalho e trabalho/educação.

Assim, o ponto de partida de toda e qualquer pesquisa é o levantamento bibliográfico, aqui pensado para a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa, qual seja: o estado do conhecimento. Portanto, o material coletado foi organizado por procedência, ou seja, fontes científicas, tais como teses e dissertações; bem como fontes de divulgação de ideias, tais como revistas e periódicos. A análise do material citado possibilitou, à pesquisa, a elaboração da contextualização do objeto; sua problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida, conforme discutido no *Item 1.3*.

1.3 O Estado do conhecimento sobre os professores mestres e doutores na educação básica

Ao traçar o percurso da proposta de pesquisa, foi necessário, primeiramente, fazer um levantamento do campo de estudo para a construção do estado do conhecimento, ou seja, uma forma de mapear e verificar as produções que foram elaboradas por pesquisadores que estudam determinada temática, destacando o que já foi explorado e estudado sobre o assunto.

[...] uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Com esse levantamento, buscou-se conhecer os trabalhos publicados acerca do debate sobre a relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica, desvelando a existência ou a inexistência de pesquisas com discussões sobre essa temática. Foi realizado um levantamento bibliográfico em diferentes instrumentos de busca, baseado em alguns critérios, para fins de conhecer o que foi pesquisado e, portanto, verificar as contribuições da presente investigação para o conhecimento científico do campo.

O objetivo desse encaminhamento foi fornecer suporte teórico para embasar o presente estudo, auxiliando no planejamento, na elaboração e na identificação de categorias de pesquisa, para fins de contribuir com o debate e diálogo entre diferentes estudiosos que trataram da temática indicada. Há que se destacar o espaço temporal da pesquisa, concentrado nas últimas décadas, entre os anos 2000 a 2017, totalizando dezessete anos de produções acadêmicas. Para o levantamento dos dados aqui expostos, foi realizada uma busca a partir da análise dos títulos de cada trabalho, das palavras-chave e do resumo, verificando os trabalhos que mais se aproximaram da temática abordada.

O mapeamento foi realizado, primeiramente, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No segundo momento, foi feita uma busca na Biblioteca Eletrônica *Scielo – Scientific Electronic Library Online* – que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros; integrante de um projeto que está sendo desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São

Paulo (FAPESP) e apoiada pelo CNPq, com o objetivo de proporcionar acesso a coleções de periódicos que tratam de diferentes áreas do conhecimento.

Em seguida, foi investigado o site de importantes associações que promovem os principais eventos e publicações na área pesquisada, quais sejam: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – pela promoção de relevante produção científica, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação, ora responsável pela Revista Brasileira de Educação (RBE); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – pelo acesso à Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), sendo possível acessar inúmeros artigos direcionados às políticas educacionais; todas as edições da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPAG) – pela contribuição com artigos que articulem os dois níveis tratados nesse estudo.

Ao tratar dos critérios para a escolha dos textos analisados, dentre as revistas pesquisadas, destacam-se indexadas com Qualis² A, definido pela CAPES como sendo as melhores classificações do conjunto de procedimentos para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de Pós-Graduação. Assim, foi possível relacionar os achados com a finalidade de pesquisa, identificando aproximações e distanciamentos entre as publicações e o objeto pesquisado. Além de ter acesso às perspectivas de trabalhos de diferentes teóricos, destacando as contribuições que a proposta de pesquisa poderia trazer para o campo da formação de professores.

1.3.1 Banco de Teses e Dissertações – CAPES

O primeiro instrumento de levantamento feito foi o Banco de Teses e Dissertações, disponível no site da CAPES, catalogado pela Plataforma Sucupira – ferramenta criada para coletar informações; realizar análises e avaliações, servindo como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Nessa plataforma, estão relacionadas as dissertações e teses de todos os programas de pós-graduação credenciados pelo Ministério de Educação (MEC). Para as produções anteriores à criação da Plataforma Sucupira, há somente a referência completa do trabalho, enquanto as pesquisas publicadas após a plataforma estão disponibilizadas na íntegra.

² O QUALIS é um sistema utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere a artigos que são publicados em periódicos científicos. Sua função é exclusiva para avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação.

Para encontrar os trabalhos que tratam da relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica, os filtros de pesquisa utilizados para os títulos foram as seguintes expressões: “Pós-graduação *stricto sensu*”, com 35 resultados; “formação *stricto sensu*”, com 21 resultados; “professores mestres e doutores”, apresentando somente três trabalhos; “professores mestres”, com 18 resultados; e “professores doutores”, com 49 resultados. A escolha por esse descritor se deu pela ideia de que seria mais conveniente encontrar trabalhos com essas expressões do que utilizar a “educação básica”, visto que traria uma série de outras pesquisas que não poderiam estar vinculadas à temática pretendida. Dessa maneira, a partir dos resultados encontrados, foram selecionados os trabalhos que corresponderam ou trouxeram relação com alguma etapa da educação básica³, conforme apresentado no *Quadro 2* – organizado por ordem de aproximação com o tema proposto:

Quadro 2 – Teses e Dissertações sobre professores mestres e doutores na educação básica (período 2000 a 2017).

Banco de Teses e Dissertações – CAPES		
Tipo de trabalho/Ano	Referência	Objetivo da pesquisa
1. Dissertação (2013)	BARREIROS, Dayse Kelly. Os sentidos e significados da formação <i>stricto sensu</i> no trabalho docente da educação básica. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.	Trabalho (de minha autoria) realizado com o objetivo de identificar os sentidos e significados da formação no mestrado e no doutorado de professores em sala de aula da rede pública do Distrito Federal.
2. Tese (2008)	CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores com formação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.	Trabalho que analisa as concepções de pesquisa, vinculadas ao ideário do professor pesquisador/reflexivo, entrevedo alternativas de pesquisa para o professor da educação básica, na perspectiva de fazer ciência.
3. Dissertação (2013)	BECCARI, Marina Miri Braz. A pós-graduação e sua atuação no âmbito da educação básica:	A partir de um estudo de caso longitudinal, o trabalho busca identificar as contribuições

³ Necessário demarcar que no momento de realização do levantamento de teses e dissertações, não era objetivo buscar produções que vinculassem os mestrados profissionais, por isso encontramos poucos trabalhos que fizessem relação entre a formação *stricto sensu* e a educação básica. Pelo limite de tempo, não foi possível ampliar o estado do conhecimento para esse novo marcador de busca. No entanto, optamos por buscar essa discussão no levantamento de artigos, o que a será destacado em tópico posterior.

	elementos a partir do caso PPGEDU/UPF. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.	tangíveis do curso de Mestrado em Educação/UPF para a agenda da educação básica.
4. Tese (2012)	ROCHA, Francisco Antonio Moreira. A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo: o programa Bolsa Mestrado/Doutorado. 2012. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.	A pesquisa se propõe a analisar as contribuições e os impactos do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado no desenvolvimento pessoal, profissional dos professores da Educação Básica e a valorização desses pela SEE-SP após se tornarem mestres/doutores.
5. Dissertação (2008)	PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. Professores mestres: a contribuição do Mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.	O objetivo do trabalho é investigar a relação entre a universidade e a educação básica pelo mestrado, verificando se esse nível de formação se constitui em aproximação entre universidade e escola; e se respondem às expectativas dos que o buscam, auxiliando-os no seu desenvolvimento pessoal e profissional e ainda contribuindo para o local no qual atuam.
6. Dissertação (2015)	SILVA, Vidiane Casimiro da. Impactos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.	Teve por objetivo de investigar o impacto do crescimento da pós-graduação <i>stricto sensu</i> na formação de professores de Português, da educação básica, que atuam na rede pública do DF.

Fonte: Barreiros de Oliveira (2017), com base em dados da Plataforma Sucupira.

Diante dos dados apresentados no *Quadro 2*, foi possível perceber que os trabalhos divulgados – até o momento da realização do levantamento –, relacionaram a temática da formação *stricto sensu* à educação básica, ora destacando o que essa formação pode contribuir, tanto para o trabalho docente como para a formação, pois também trazem a importância do papel da pesquisa nessa formação, ora indicando como essa relação entre universidade e educação básica precisa ser repensada em todos os âmbitos, já que a pós-

graduação *stricto sensu*, como apontada nos trabalhos citados, caracteriza-se como um grande avanço no cenário educativo, apresentando possibilidades e perspectivas que abarcam transformações no âmbito econômico, político, social, cultural, científico e educacional.

A dissertação de Beccari (2013) – por exemplo, ao buscar entender quais foram as contribuições tangíveis do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, para a agenda da educação básica – recorreu a um estudo longitudinal focado em uma pesquisa documental dos aportes que foram elaborados durante os quinze anos do Programa. Assim, concluiu-se que existem iniciativas concretas, tanto por parte do ensino superior quanto da educação básica, cujas ações estão sendo desenvolvidas para chamar/incentivar os professores do ensino básico a participarem de processos de formação permanente, estabelecendo diálogos, propostas de produções compartilhadas e incentivo através de bolsas de estudos para o ingresso destes docentes na pós-graduação *stricto sensu*. Nessa perspectiva, trazendo, assim, para dentro do espaço acadêmico o contexto atual da educação básica e, em contrapartida, levando novas ideias e propostas para dentro das salas de aula.

Outra importante contribuição desse trabalho, a ser apresentado com maior destaque em tópico posterior, foi a revisão bibliográfica de periódicos, considerando o espaço temporal de 2000 a 2011, cujos resultados complementaram o levantamento feito até aqui. De acordo com os trabalhos investigados, pode-se perceber uma grande diversidade de temáticas que abordam importantes questões sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, porém, os achados do mapeamento indicaram a falta de publicações que envolvem o ensino básico e a pós-graduação. Tal situação pode ser um indicativo de que há uma pequena parcela de publicações que se dedicaram ao estudo da temática em foco.

Curado Silva (2008), ao tratar da temática *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades* contribuiu para a elaboração da presente investigação, pois apontou que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor de educação básica e, portanto, instiga os programas de pós-graduação a pensarem como se dá a relação entre formação *stricto sensu* e à docência na educação básica.

De acordo com os dados levantados à época, apenas 1,53% de professores com mestrado e doutorado atuam na educação básica de Goiânia, comprovando, assim, que a participação de professores com formação *stricto sensu* nesse nível de ensino ainda é muito incipiente. Segundo a autora, o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) é um dos primeiros que prevê a relação entre pós-graduação e docência na educação básica. O plano atribui aos programas *stricto sensu* a função de qualificar professores do ensino fundamental,

médio e técnico, prevendo a necessidade de propor diretrizes e programas especiais que atendam à formação continuada do professor da educação básica. Algumas indagações levantadas nos estudos de Curado Silva (2008) identificam uma lacuna nos propósitos, estímulos, motivos e circunstâncias por meio das quais a formação na pós-graduação *stricto sensu* de professores da educação básica tem sido realizada. Revela que não há produções que contemplem ou tentem responder a essa problemática, sendo exatamente por essa razão que a pesquisa seguinte foi desenvolvida.

Barreiros (2013), baseada na tese de Curado Silva (2008), teve como objeto de estudo os professores da educação básica (com formação *stricto sensu*) que atuam ou já atuaram em sala de aula na rede pública do Governo do Distrito Federal (GDF). Sua pesquisa foi conduzida pelas seguintes questões norteadoras: Qual foi a contribuição da formação *stricto sensu* para o trabalho do professor? Quais foram as razões para buscar essa formação? O que mudou no seu trabalho docente? Nessa perspectiva, sua pesquisa foi conduzida por dois eixos de análise: 1) A formação na pós-graduação *stricto sensu*; 2. O trabalho docente na educação básica. A partir das análises feitas, concluiu-se que os sentidos e significados atribuídos à formação *stricto sensu* pelos professores apontam três importantes elementos incidentes no trabalho docente: 1) A emancipação; 2) A autonomia; 3) O estranhamento.

A formação *stricto sensu* permitiu aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de análise e investigação, dessa forma, contendo a possibilidade de formar sujeitos autônomos capazes de tomar as próprias decisões por meio de processos imprescindíveis para o exercício da docência. As práticas escolares assumidas pelos professores mestres/doutores, relatadas na pesquisa, caminham na direção da construção de uma relação mais consciente com o trabalho e com suas finalidades sociais. A pesquisa de mestrado/doutorado acaba, nessa perspectiva, se tornando um ato de resistência; não devendo ser realizada individualmente, visto que se torna preciso investir em políticas e na profissionalização docente para a pesquisa.

A pesquisa de doutorado de Rocha (2012) foi selecionada no levantamento realizado por trazer como temática a contribuição do mestrado/doutorado e seus impactos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como a valorização desses profissionais da educação básica pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para isso, foi feita uma análise documental e de entrevistas com sujeitos nesse perfil, a partir das análises das fichas e dos relatórios dos bolsistas no período 2004-2008 do Programa/Projeto Bolsa Mestrado e Doutorado que a Secretaria realiza. O autor constatou que o Governo, ao financiar bolsas de mestrado e doutorado aos professores da Secretaria, reforçou iniciativas neoliberais ao investir no mercado privado, pois ao formarem os professores da educação

básica em mestres e doutores, formaram, assim, sua mão de obra futura; recebendo por esse serviço, lucrando e formando seu cadastro reserva, já que o acréscimo salarial na rede pública, a partir dessa titulação, não passa de 20%.

Com base nessa análise, pode-se identificar, como contribuição ao objeto da presente pesquisa, um movimento político de formação continuada desenvolvida em um estado que permite a saída de verbas dos cofres públicos encaminhadas ao não público, representando a negação do próprio Estado, visto que o não investimento nas universidades públicas tornou o ensino de qualidade limitado a poucos, o qual, não podendo ser ampliado, logo, tornou a iniciativa privada como solução imediata.

Apesar disso, a satisfação dos bolsistas foi constatada enquanto realização pessoal; retorno ao mundo acadêmico; vislumbre de outras possibilidades, além da docência na educação básica; volta à sala de aula com mais condições de intervir e problematizar diferentes situações com os alunos. Entretanto, pela necessidade de fortalecer uma nova identidade de professor e pesquisador (sem o reconhecimento pelo poder público), tal satisfação passou pelo descontentamento com as políticas públicas voltadas aos professores. Também, foi destacado a não divulgação das pesquisas realizadas e partilhadas entre os colegas de rede, dado também confirmado nas pesquisas de Portella (2008), Curado Silva (2008) e Barreiros (2013).

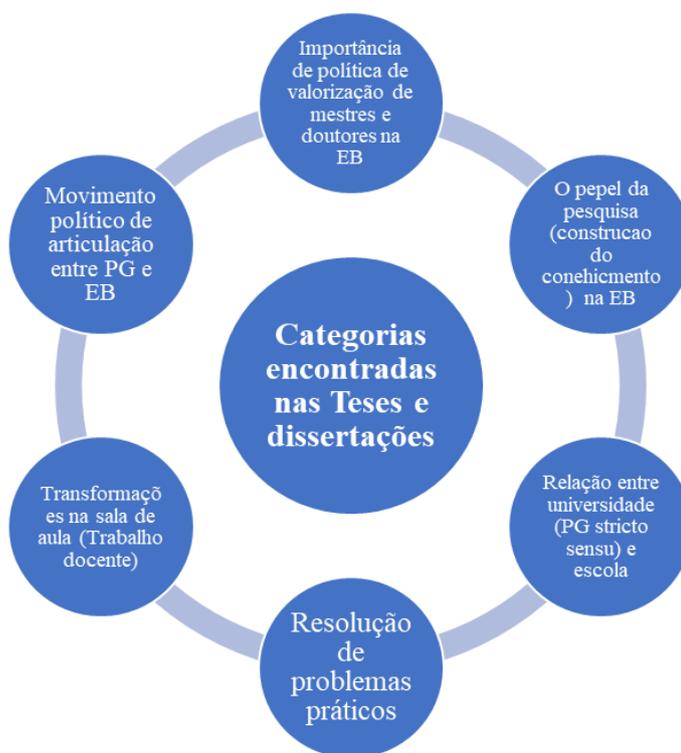
Portella (2008), em sua dissertação, apontou a importância atribuída pelos professores ao ambiente acadêmico, via mestrado e doutorado, como um ambiente formador; de desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e não apenas para pesquisadores e professores universitários. Em sua análise, destacou que diante do consenso existente a respeito do distanciamento entre universidade e escola, tal formação acaba sendo uma contribuição na diminuição desse fosso, seja por meio da formação para a pesquisa, seja por meio das próprias pesquisas dos professores que tem gerado discussões relevantes para ambos os espaços. Para a autora, a formação *stricto sensu* tem favorecido o aprimoramento pessoal e profissional dos docentes, sendo convertida em desenvolvimento para a organização-escola e, além disso, indicado caminhos, os quais, se bem aproveitados, podem conduzir a novas aproximações entre universidade e escola, bem como a um sólido fortalecimento institucional da relação entre esses entes.

Silva (2015), em seu trabalho, procurou investigar o impacto do crescimento da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de Português, da Rede Pública do DF, verificando a evolução dessa formação na última década. As legislações e políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores também foram realizadas, assim como o

levantamento de pesquisas sobre o tema. Sua análise considerou a importância dos esforços adicionais de incentivo para um crescimento mais expressivo de ingressos em programas de pós-graduação e titulações. O estudo aponta ter sido a discussão da formação continuada de professores o grande desafio da CAPES ao se responsabilizar pela aproximação da educação básica à pós-graduação.

A partir das teses e dissertações encontradas para a análise, pode-se verificar que além da incipiente quantidade de estudos que fazem a relação entre a formação *stricto sensu* e a educação básica, os trabalhos encontrados trazem diferentes olhares e ênfases quando se trata do papel e objetivo dessa formação no mestrado/doutorado para os professores da educação básica. Na *Figura 1* estão indicadas as concepções da formação *stricto sensu* encontradas no levantamento.

Figura 1 – Categorias encontradas nas teses e dissertações.



Fonte: Barreiros de Oliveira (2017). Ilustração organizada a partir das análises do levantamento de teses e dissertações que tratam da relação entre pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica.

A partir da *Figura 1*. Pode-se perceber as diferentes dimensões que aparecem nos estudos realizados acerca da temática da formação *stricto sensu* e o professor da educação básica. Ao tratarem da pós-graduação *stricto sensu* e de sua relação com a educação básica, foram identificadas diferentes perspectivas que as pesquisas buscaram enfatizar. Em todos os

trabalhos, em comum, foi identificada a importância de se ter uma política de valorização dos professores mestres e doutores que atuam na educação básica; além das necessárias garantias de condições para que essa formação aconteça. A exemplo disso, afirma Beccari (2013):

[...] as políticas de incentivo precisam vir acompanhadas de políticas que estimulem a permanência dos egressos na EB, caso contrário, o mestrado será apenas uma forma de sair deste contexto – ensino básico – e ingressar em outros espaços profissionais. (BECCARI, 2013, p. 110).

Nessa perspectiva, o problema está na crescente desvalorização econômica e social do professor, resultado das precárias condições de trabalho e salariais, por não haver um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional (BARREIROS, 2013). Defendo aqui uma formação de profissionais da educação, independentemente do nível de escolaridade, tendo como pressuposto a relação teoria e prática; ensino e pesquisa; conteúdo específico e conteúdo pedagógico; sem menosprezar ou ignorar qualquer um desses elementos, para assim atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo.

Outra contribuição dos trabalhos para se pensar o presente objeto de pesquisa, se refere ao papel da pesquisa e, conseqüentemente, da produção de conhecimento feita por professores da educação básica. Os estudos de Barreiros (2013) e Curado Silva (2008), por exemplo, sinalizam que a busca pela formação continuada no nível *stricto sensu* indica que os professores da educação básica sentem a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos na produção de novos conhecimentos, na perspectiva da ciência, saindo do senso comum e vislumbrando a pesquisa como possibilidade de formação e transformação da realidade. Aqui, Curado Silva (2008, p. 259) destaca o papel da pesquisa na formação de professores da educação básica, reivindicando “[...] a pesquisa no sentido estrito de fazer ciência [...]” por meio da criação de políticas que favoreçam a pesquisa e a discussão acerca das condições da carreira docente e as condições materiais da escola.

Também, pode-se observar o destaque para o investimento na relação universidade e escola, especialmente por meio da pós-graduação *stricto sensu*. Essa discussão aparece quando defendem uma melhor interligação entre esses níveis, para que se rompa com a “[...] hierarquização que foi criada entre a universidade e as escolas de Educação Básica, compreendendo assim, que existe uma relação de interdependência entre todos os níveis da educação [...]” (BECCARI, 2013, p. 108).

Outra perspectiva encontrada nos estudos foi a contribuição do mestrado/doutorado como resolução de problemas práticos da educação básica. O estudo de Barreiros (2013)

aponta que as pesquisas realizadas no mestrado/doutorado estiveram relacionadas à prática docente. Os sujeitos relataram que estudaram temas com os quais trabalham no exercício da profissão docente; também defenderam que pesquisar e produzir conhecimentos na área em que atuam traz grandes e importantes contribuições para o fazer docente. Assim, os dados mostraram que os professores consideraram a pesquisa como fundamento importante para sua prática e como oportunidade para a compreensão da realidade de uma maneira diferenciada, trazendo certa autonomia e capacidade intelectual ao oferecer a possibilidade de não apenas compreender essa realidade, mas também transformá-la.

Sobre as transformações na sala de aula e, conseqüentemente, no trabalho docente, pode-se observar na pesquisa de Portella (2008), por exemplo, que o investimento na formação *stricto sensu* mostrou-se como um caminho possível e promissor para a reflexão não apenas para o aperfeiçoamento do trabalho docente, mas também para as instituições nas quais esses professores-mestres exercem o seu ofício. Segundo Rocha (2012), em sua confirmação:

Foi constatado que há uma satisfação dos professores ao entrar no programam de pós-graduação, pois para muitos, é um sonho que se realiza ao voltar à universidade. Passa pelo contato com as produções intelectuais e por novas relações pessoais com os colegas e professores. Começa a vislumbrar outras possibilidades além da docência na educação básica. Volta à sala de aula, mais preparado para intervir junto aos seus alunos. (ROCHA, 2012, p. 142).

Para Beccari (2013), este estímulo foi revertido em qualidade para a educação, pois ao se sentirem valorizados e em contato com a pesquisa e outros meios de estudo, reverteram em transformação em suas práticas em salas de aula (BECCARI, 2013, p. 110).

Sobre a última categoria encontrada no levantamento de teses e dissertações, o movimento político passou a articular a educação básica com a pós-graduação *stricto sensu* no sentido da formação de professores. Nessa perspectiva, foi destacado o seguinte ponto de vista:

[...] a importância e preocupação com a formação continuada de professores é uma realidade com ações de fomento em andamento e que, apesar de toda sua evolução nos últimos anos, carece de um maior esforço no aumento de professores titulados anualmente, tendo como propósito maior as transformações no sistema educacional do país a partir do aprimoramento da atuação docente atualizando e desenvolvendo conhecimentos [...]. (SILVA, 2015, p. 71).

Contudo, pode-se observar, a partir da análise, a necessidade de investimento na educação básica em termos de condições de trabalho e possibilidade de pesquisa e valorização do título. É importante considerar que o professor da educação básica não somente necessita, mas também tem direito a uma sólida formação teórica que contribuirá na direção de profissionalizar o magistério. Através desse levantamento, foi possível identificar a existência de um movimento político de articulação entre pós-graduação e educação básica, demonstrando a preocupação com a relação entre universidade e escola para que seja possível modificar o trabalho docente e a resolução de problemas que vem da sala de aula. Dando continuidade ao aporte de pesquisas vinculadas à temática, foram destacados os artigos publicados em revistas, conforme indicado no item seguinte.

1.3.2 Artigos em revistas

Diferentemente das teses e dissertações, os artigos encontrados com o mesmo recorte temático foram considerados a partir do levantamento feito pela dissertação de Beccari (2013), no interstício temporal de 2001 a 2011, sendo ampliado na presente pesquisa até o ano de 2017, em consulta às revistas selecionadas pela autora citada, conforme apresentado na *Tabela 1*.

Tabela 1 – Artigos publicados em periódicos (período de 2001 a 2011).

<i>Periódicos (2001-2011)</i>	Artigos encontrados	Artigos que discutem a pós-graduação
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	368	20
<i>Revista Educação e Pesquisa</i>	329	1
<i>Revista Educação e Sociedade</i>	518	5
<i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i>	211	0
<i>Cadernos CEDES</i>	209	0
<i>Total</i>	1635	26

Fonte: Quadro organizado com base nos artigos publicados no site da SciELO e também no site da RBP AE, a partir das palavras-chave: pós-graduação, educação e *stricto sensu*, no período compreendido entre 2001 a 2011 (BECARRI, 2013).

Na *Tabela 1*, pode-se observar um grande número de publicações, totalizando 1635 artigos; destes, somente 26 textos trouxeram para o debate aspectos sobre a pós-graduação, porém, nenhum dos artigos consultados abordou as interlocuções entre a educação básica e os PPGes, no período de 2001 a 2011. Foi identificada uma diversidade de temáticas que

abordam importantes, por exemplo, questões sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, porém, os achados do mapeamento bibliográfico da autora indicaram a falta de publicações que envolvem o ensino básico e a pós-graduação. No contexto de análise, a situação descrita pode ser um indicativo da existência de uma pequena parcela de publicações dedicadas ao estudo da temática em foco.

Na tentativa de ampliar o interstício temporal de 2001-2011 para 2012-2017, foi encontrada uma nova realidade a partir da apontada por Beccari (2013). Na *Tabela 2*⁴ pode-se perceber que depois de cinco anos, mesmo de forma tímida, houve um aumento nos artigos sobre a PG nas revistas selecionadas. Outro acréscimo em relação à primeira análise foi a ampliação do levantamento, considerando todas as publicações disponíveis no site da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), do período de 2004⁵ a 2017. Em razão da temática escolhida, a RBPG se constitui em um importante veículo de disseminação de conhecimento a ser consultado para identificar artigos que tratem da relação entre a pós-graduação e a educação básica.

Tabela 2 – Artigos publicados em periódicos (período de 2012 a 2017).

Periódicos (2012-2017)	Artigos encontrados	Artigos que discutem a pós-graduação
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	193	02
<i>Revista Educação e Pesquisa</i>	264	02*
<i>Revista Educação e Sociedade</i>	223	01
<i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i>	160	03
<i>Cadernos CEDES</i>	100	0
<i>SubTotal</i>	940	08
<i>Revista Brasileira de Pós-graduação (2004 a 2017) 36 edições com 12 artigos cada (432)</i>	432	05
<i>Total</i>	1.372	13

Fonte: Quadro organizado com base nos artigos publicados nos periódicos, a partir das palavras-chave: pós-graduação, educação e *stricto sensu*, no período compreendido entre 2012 a 2017 para as revistas selecionadas por Beccari (2013) e no período de 2004 a 2017, para a RBPG (selecionada posteriormente).

Como se pode perceber, a extensão do levantamento entre os anos de 2011 a 2017, nos periódicos escolhidos, revelou mais oito artigos publicados com a temática pós-graduação, no entanto, somente o artigo intitulado *A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica*:

⁴ A opção foi fazer uma segunda tabela para separar as diferentes contribuições, sendo a *Tabela 1* fruto do levantamento de Beccari (2013) e esta *Tabela 2*, com a ampliação do marco temporal e de mais uma revista, sendo sistematizada para esta pesquisa (BARREIROS DE OLIVEIRA, 2017).

⁵ Ano em quem a Revista começou a ser editada.

relações e proposições (SILVA; JACOMINI, 2017), publicado na Revista Educação e Pesquisa, relacionou a pós-graduação com a educação básica. Nesse artigo, foram problematizadas as relações entre pós-graduação e educação básica, tal como formuladas no PNPG (2011-2020).

O artigo citado é um estudo documental associado à análise de dados quantitativos/qualitativos sobre a produção acadêmica, tendo como corpus teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação conceituados pela CAPES com nota igual ou superior a cinco, no período de 2000 a 2010. Nesse artigo, as autoras apresentam um panorama das políticas para pós-graduação desenhadas a partir da CAPES; também tratam das diretrizes para a educação básica que figuram no PNPG (2011-2020), apresentando um levantamento das produções acadêmicas sobre políticas educacionais no período de 2000 a 2010, bem como as possíveis contribuições para a compreensão da realidade da educação básica.

Segundo Silva e Jacomini (2017), ao contrário do foi colocado no PNPG (2011-2020), muito do que se tem produzido está voltado para o entendimento da realidade educacional brasileira, tendo a educação básica como foco principal. O Plano está repleto de formulações voltadas para a formação de quadros para os setores produtivos ou mercados não acadêmicos, assim como as compreensões sobre os problemas da educação básica, apresentados com indiferença em relação à produção na área de educação, ora reduzindo-a aos achismos, ora considerando que apenas a educação básica tem problemas a serem enfrentados, transferindo para a pós-graduação a tarefa de resolvê-los.

Nessa perspectiva, existe o alerta para a expectativa inicial dos profissionais da educação sobre a relação entre a formação nos cursos de licenciatura e a realidade da educação escolar, muitas vezes, reforçando compreensões lineares entre a formação e o uso prático de conhecimentos adquiridos. Ao falar sobre a articulação do que se estuda nos cursos e a realidade da educação básica, reforça-se a ideia de que há meios que empoderam automaticamente uma prática eficiente. Tal argumento tem sido constituído em um forte aparato ideológico para formações cada vez mais focadas no saber fazer e distanciadas do domínio conceitual.

O artigo intitulado *O Sistema Nacional de Pós-Graduação e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento* (AZEVEDO, OLIVEIRA; CATANI, 2016), publicado na RBP AE, apesar de tratar do SNPG e PNE, considera que um dos seus desígnios acerca da relação entre a formação *stricto sensu* e a educação básica, no artigo propriamente dito, não contemplou essa temática, pois teve como

objetivo problematizar a política de formação de pessoal da educação superior (graduação e pós-graduação), discutindo, em especial, o magistério na educação básica e os impactos dos programas de apoio a essa formação, ou seja, apesar de interessante, esse objeto se distancia do objetivo da presente pesquisa, por isso, não foi considerado para análise.

Nessa lógica, a Revista Brasileira de Pós-Graduação trouxe uma importante contribuição para a pesquisa. Dentre as 36 edições (2004-2017) – compostas por 12 artigos, cada, totalizando 432 –, foram encontrados cinco artigos que tratam da temática escolhida para estudo, ou seja, que trouxeram em seu título ou resumo a relação entre a pós-graduação e a educação básica. Em geral, se trata de um número ainda insuficiente, no entanto, a partir das edições de 2012 a proporção cresceu sobre o tema. Por exemplo, dos cinco artigos identificados, três foram publicados nas das edições dos anos 2012; um no ano de 2014 e um, em 2016. Demonstrando, assim, uma recente preocupação na articulação desses temas.

Os assuntos tratados nos artigos encontrados nesse periódico são os seguintes: A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro – uma proposta integradora entre PG, a EB e os mundos do trabalho (FISCHER; WAIANDT, 2012); Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da EB do Brasil e sua interação com a PG (CLIMACO; NEVES; LIMA, 2012); O mestrado como via de formação de professores da EB para a pesquisa (LUDKE; RODRIGUES; PORTELLA, 2012); Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na EB (NERES; NOGUEIRA; BRITO, 2014); Desafios da CAPES na condução da PNFP da Educação básica (SOUZA, 2016).

O primeiro artigo encontrado faz referência à educação profissional, considerando-a como itinerário estratégico de formação com vistas ao desenvolvimento nacional. Sua análise destaca que, no contexto da evolução da educação profissional, fica perceptível a desconexão entre a PG e a EB. Assim, defende novos elos de uma cadeia que deve ser constituída em um eixo formativo que se inicia na EB, podendo evoluir até ao doutorado para profissionais. Fischer e Waiandt (2012, p. 88) apontam o papel estratégico e fundamental que a PG tem na formação de quadros para os diversos setores da sociedade e de professores, em particular, mas também como “[...] um espaço de reflexão e prática de novos desenhos de ensino e aprendizagem, de modo não apenas a se reinventar, como contribuir com soluções educacionais para os níveis anteriores de formação em particular e para os mundos do trabalho [...]”.

O segundo artigo apresenta as principais ações desenvolvidas na CAPES e sua interação potencial com a PG, hoje insuficiente, porém, com a perspectiva de trazer aos beneficiários direitos à educação superior e ao desenvolvimento do Brasil. Escrito por três

servidores da agência em questão, o texto destaca o avanço com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, na qual a CAPES assumiu uma nova e desafiadora missão na EB, qual seja: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino. Nessa lógica, por meio de duas diretorias específicas: educação básica presencial e educação a distância.

O terceiro artigo trata do mestrado como via de formação de professores da EB para a pesquisa. As autoras trazem um estudo baseado no relato de 30 professores sobre o curso de mestrado, concluído no ano de 2012, como via de preparação para a pesquisa. As conclusões confirmaram a importância do curso, apontando para a discussão de vários aspectos, tais como o sistema de seleção dos candidatos; o conjunto de disciplinas e atividades oferecidas; a participação em grupos de pesquisa; o estímulo à produção discente; o processo de orientação e defesa da dissertação, incluindo todo o conjunto de recursos oferecidos pela instituição universitária na qual esteve situado o programa de pós-graduação. O conjunto de entrevistados reconheceu a influência da experiência vivida no mestrado acerca de sua concepção de pesquisa, seu potencial e suas limitações.

Outro artigo encontrado trata do Mestrado Profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na EB. Neres, Nogueira e Brito (2014) fizeram uma breve descrição do processo de implantação e da proposta pedagógica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), no contexto das políticas públicas para formação de professores no Brasil, apresentando uma análise dos primeiros relatórios de pesquisa para fins de qualificação. O trabalho de investigação mostrou as possibilidades de abertura para as atividades de formação e pesquisa, no interior do Programa, por meio da articulação com as questões pertinentes à educação básica e com a qualificação docente. No entanto, fez uso de autores (como Imbernón) para defender que os professores precisam ter autoria nas questões sobre sua profissão, devendo ser formados de maneira ativa e tendo domínio de sua própria aprendizagem, o que me remete a elementos da epistemologia da prática para se pensar a formação de professores.

Souza (2016), no último artigo encontrado no levantamento, ao tratar dos desafios da CAPES na condução da PNFP da educação básica, instigou o debate sobre o papel da CAPES na condução da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Para isso, analisou as atas do Conselho Técnico Científico da EB, por meio da hermenêutica, destacando as decisões estratégicas da CAPES na condução dessa política. Como resultado, apresentou os desafios que a Coordenação precisará enfrentar para conseguir cumprir a nova missão que lhe foi imputada no contexto da formação de professores da educação básica, mantendo a

identidade institucional, por ela construída, no âmbito dos seus programas tradicionais de formação de pessoal.

Por meio da análise desses artigos pode-se perceber uma defesa quanto à necessidade do elo entre PG e EB – papel estratégico na formação de professores, principalmente, permitindo a reflexão da prática –, destacando o importante desafio da PG com a legislação que coloca a CAPES como responsável por estimular a formação inicial e continuada de professores da EB, bem como, destacando a valorização desses profissionais. Nessa perspectiva, a orientação de um padrão de qualidade para as licenciaturas – oferecidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores –, apresentam desafios, entre eles: a questão da formação de professores numa perspectiva de longo prazo, em complementação às ações emergenciais de formação atualmente desenvolvidas; e o novo quadro legal que orienta essa política, criando lacunas que precisam ser resolvidas, para além dos princípios tradicionais de atuação da CAPES, ora atrelados à concessão de fomento a processos avaliativos.

Há destaque também para a importância da formação *stricto sensu* aos professores que passam a ter acesso a diversas experiências oferecidas pela instituição universitária na qual se formam mestres/doutores, principalmente a importância do ato de pesquisar (LUDKE; RODRIGUES; PORTELLA, 2012). Neres, Nogueira e Brito (2014), na mesma ideia do potencial e possibilidades de formação e pesquisa, se dedicaram em tratar da importância do mestrado profissional enquanto saída encontrada para a diminuição do abismo entre a escola e a universidade.

Com o objetivo de estender a pesquisa também para as produções sobre os mestrados profissionais, será apresentado, no próximo item, o trabalho de Camargo, Moraes e Pereira (2018), cuja proposta foi levantar as produções científicas, exclusivamente, sobre o formato profissional de pós-graduação *stricto sensu*.

1.3.3 A produção científica sobre os mestrados profissionais em periódicos A¹ e A² (período de 2010 a 2016)

Em momento posterior ao levantamento realizado das produções bibliográficas, tive acesso a um trabalho apresentado na 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), em 2018, cujo texto se propôs a tratar da formação continuada de professores da educação básica e os mestrados profissionais (CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018). Nessa produção, foi identificada

uma revisão de literatura, a qual será aproveitada e discutida como contribuição ao estado do conhecimento da presente pesquisa. O artigo teve como foco a compreensão de como esse tema vem sendo inserido na produção acadêmica, dado o alcance que essa temática apresenta. O corpus da pesquisa incidiu sobre as produções textuais (artigos) em periódicos nacionais A¹ e A² da área da Educação, disponibilizadas no banco de dados da CAPES, nos períodos de 2010-2012 e 2013-2016.

Esse marco temporal foi considerado, já que a efetivação dos mestrados profissionais ocorreu nesse período, coincidindo com o intervalo temporal utilizado nas outras revisões supracitadas. Dessa maneira, dentre os 131 periódicos pesquisados pelas autoras, foram selecionados quinze artigos, com base nos seguintes critérios de inclusão: revisados por pares; nacionais; disponíveis online, tendo como descritor de busca a categoria *mestrado profissional*. A partir das leituras dos resumos dos trabalhos, foram mapeadas as seguintes informações: a) periódico em que foi publicado o artigo; b) título do artigo; c) categorias temáticas; d) abordagens teóricas metodológicas; e) ano de publicação; f) qualis do periódico em que o artigo foi publicado.

Dentre os artigos que consideraram o Mestrado Profissional (MP) como objeto de estudo, foi destacado o de Grassi, Marchi, Schuck e Martins (2016) com a pesquisa sobre programas de pós-graduação nessa modalidade, envolvendo os professores responsáveis pelas disciplinas da estrutura curricular do mestrado e pelas orientações de trabalhos de conclusão de curso. O estudo buscou investigar concepções, culturas, epistemologias, práticas e saberes pessoais e profissionais no favorecimento ou constituição de obstáculos às aprendizagens de professores em formação. Dentre as dificuldades observadas, foram destacadas as de natureza cultural, cognitiva e econômica, constituindo-se como um contraponto aos espaços de integração; de relação interpessoal; da vontade de saber; apontados pelos discentes e ratificados pelos entrevistados. Também, buscou indagar se essa formação em nível de pós-graduação está ancorada em uma perspectiva que contemple a reflexão crítica, a cientificidade e a autonomia nos processos de ensino e de aprendizagem (CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018).

O artigo de Santos e Hortale (2014) trata sobre a construção da identidade do mestrado profissional no campo da saúde coletiva, em relação aos fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos que apoiam o MP, sinalizando a introdução de novos elementos formativos na pós-graduação. Os autores analisaram os textos da legislação brasileira sobre MP, apresentando como uma instituição de ensino e pesquisa em saúde pública tem oferecido os cursos à luz do referido aporte legal. Com base no percurso histórico

de construção dessa modalidade de pós-graduação, os autores construíram categorias analíticas e codificações semânticas e morfológicas dos discursos presentes nas propostas dos cursos ofertados por uma instituição de ensino. Ainda, evidenciaram que os fatos históricos dessa modalidade de mestrado refletem alguns posicionamentos hodiernos que configuram reações céticas aos MP. Essas manifestações impulsionam articulações e estudos acerca da construção da identidade desses cursos, assunto que se configura como um mote no meio acadêmico, tendo em vista sua natureza acadêmica baseada em intervenções práticas (CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018).

Para Hetkowski e Dantas (2016, p. 89), é importante destacar a “[...] itinerância e os legados dos Programas de Pós-Graduação em Educação, na modalidade profissional, que são ofertados no Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia [...]”. O artigo intitulado *Gestão de tecnologias Aplicadas à Educação e para a Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)* é um trabalho descritivo, cujos resultados apontam para a identificação de práticas educativas inovadoras resultantes dos trabalhos de curso realizados pelos estudantes; incremento à pesquisa educacional, com a apresentação de informações atualizadas sobre educação, tecnologia, gestão e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da utilização de novas metodologias e artefatos tecnológicos. Por último, foram apontadas as funções relevantes dos MP no que se refere à formação de profissionais da educação, cuja proposta estaria em consolidação como espaço formador, sendo legitimadas em espaços como a ANPEd e FORPRED (nacional e regional), bem como o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOMPE), conforme Camargo, Moraes, Pereira (2018).

O artigo de Giacomazzo e Leite (2014) traz informações importantes nas discussões sobre a temática em questão, procurando situar o contexto histórico de criação dessa modalidade de formação no ensino da pós-graduação no Brasil. Para tanto, analisaram as avaliações realizadas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), por meio do crescimento dos MP na pós-graduação. Por último, desenvolveram a análise dos critérios utilizados na orientação dos mestrados profissionais no contexto dos programas voltados especificamente para a o modo de produção do conhecimento, no qual a dinâmica ocorre com “[...] livre fluxo de informações e na comunicação aberta entre diferentes áreas do conhecimento e diferentes setores da sociedade, em múltiplas direções — eletrônica, organizacional e socialmente relevantes [...]” (GIACOMAZZO; LEITE, 2014, p. 487).

Sousa e Placco (2016, apud CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018), em sua análise, buscaram identificar os desafios que os programas de Mestrado Profissional

enfrentam, considerando uma qualidade acadêmica desejável e que os distinga dos mestrados acadêmicos. As autoras afirmam o entendimento de que esses programas têm um compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica e para isso torna-se necessário que procurem desenvolver um adequado diagnóstico das necessidades educacionais, além da preocupação com uma formação do profissional da educação que seja ao mesmo tempo completa e complexa.

Cevallos e Passos (2012, p. 803, apud CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018) procuraram investigar “[...] as possibilidades e contribuições das pesquisas desenvolvidas nesse curso e sua repercussão no trabalho dos professores [...]”. Para tal, utilizaram a hipótese de que a prática da pesquisa pode alicerçar positivamente a prática docente, já que os trabalhos produzidos no curso tomaram como referência as questões relacionadas ao ensino, podendo influenciar a forma como o professor lida com o conteúdo e as atividades práticas em sala de aula.

Sousa (2013, apud CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018) pesquisou as características dos produtos educacionais de um MP de ensino, possibilitando discutir questões a respeito da pesquisa aplicada na área do ensino e como o produto elaborado no final do curso pode orientar um ensino em sala de aula, garantindo o processo de aprendizagem. Segundo a autora, “[...] o produto educacional é resultado de um processo reflexivo e contextualizado, que contém saberes experienciais e teóricos [...]”, elaborados coletivamente, representando a unidade entre ensino e aprendizagem.

A conclusão que as autoras chegaram com esse levantamento indicou que os trabalhos, em sua maioria, se detiveram à investigação dos principais aspectos que envolvem a natureza dessa formação, como exemplo, a construção da identidade do MP. Assim, por meio da caracterização dos trabalhos finais produzidos no curso, tendo em vista a necessária aproximação entre teoria e prática, foi identificada a culminância em uma intervenção pedagógica na prática do docente e na pesquisa como elemento indispensável ao processo de formação dos alunos que cursam MP. A observação dos artigos analisados indicaram que, pela expansão alcançada pelos MP, foi imposto a eles o desafio constante de se firmarem como cursos *stricto sensu* de qualidade, em especial, por meio de uma formação que contemplasse uma fundamentação teórica de qualidade, ao mesmo tempo que possibilitasse a aplicação prática do conhecimento ao mundo do trabalho (CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018).

Contudo, compreende-se que esses programas precisam estar associados às demandas sociais, por meio das quais se proponha ações de intervenção em uma determinada realidade,

em especial, por meio de suas contribuições para mudanças na educação básica. A respeito do campo da educação, essa perspectiva encontra expressivos espaços, principalmente na temática sobre formação de professores – sempre discutida e investigada no campo educacional. Além disso, a produção científica aponta para a necessidade de que esses elementos sejam considerados na avaliação dos mestrados profissionais, já que existem diferentes características em relação aos mestrados acadêmicos. A partir das produções selecionadas e analisadas é possível considerar que o MP se coloca como um campo de pesquisa profícuo para investigação, tendo em vista o número reduzido de publicações existentes e que possibilitem uma compreensão adequada dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* no cenário da educação superior brasileira (CAMARGO; MORAES; PEREIRA, 2018).

O objetivo do mapeamento dessas pesquisas foi perceber o que, de fato, já foi estudado sobre o objeto proposto, paralelo a isso, buscou-se o contato com essas pesquisas na tentativa de identificar como esses trabalhos informam ao campo da formação de professores e, conseqüentemente, quais seriam suas contribuições. Há de se concluir que as pesquisas trouxeram alguns avanços na delimitação do campo, ao apresentarem a combinação de diferentes formas de coleta de dados, sendo, muitas delas, associadas a entrevistas com exames de documentos, outras vezes por meio de questionários ou observações. Essa variedade de fontes de coleta indicaram uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, trazendo maior riqueza para a área.

Há estudos pontuais sobre determinada realidade, por exemplo, quando foram pesquisados egressos de um programa, bem como, um contexto de determinada secretaria de educação no auxílio ao pensamento por meio das aproximações ao que há em comum no trabalho docente, indo além das condições materiais. No entanto, André (2010) alerta para a importância de se dar um passo além, aprofundando as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente.

Nesse estudo, foram destacados vários temas silenciados sobre a formação docente, conforme levantamento feito por André (2010). Um desses temas identificados foi a investigação de políticas de formação, totalizando apenas 4% do total de resultados. Assim, por haver um número incipiente de pesquisas com esse olhar acerca do campo e da formação *stricto sensu* como política de formação continuada, cuja análise não identificou nenhum estudo relacionado. Nessa perspectiva, a presente pesquisa se propôs a contribuir com a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo.

Desse modo, o estado do conhecimento, além de ajudar a conhecer o panorama das pesquisas sobre a temática em estudo, também contribuiu para a estruturação e organização dessa pesquisa. Até aqui, o objetivo foi identificar como os estudos abordaram/trataram a formação *stricto sensu* na perspectiva da formação continuada. Nessa análise, foi possível constatar a existência de destaques aos impactos da formação no mestrado/doutorado ao abordarem os avanços com a legislação; o objetivo em relação a EB; os processos pedagógicos e os conteúdos adotados, destacando a necessidade de haver um formato específico para contribuir com a EB, dessa maneira, esses estudos enfatizaram concepções e elementos interessantes para se pensar a formação de um mestre/doutor para a educação básica.

Com esse indicativo, a presente pesquisa buscou contribuir para o campo de conhecimento, bem como para o avanço no sentido de entender o contexto e pressupostos que estão intrínsecos na relação de formação de professores mestres e doutores no ensino básico. A partir desse pressuposto, buscou-se, através de análise documental e entrevistas com instituições/entidades, pensar uma possibilidade de política para a formação continuada de professores da educação básica no nível *stricto sensu* – de modo problematizado –, apontando os princípios e elementos fundantes para a formação de professores mestre/doutores da educação básica.

Para aprofundar a compreensão desse panorama apontado no estado do conhecimento, faz-se necessário aprofundar no entendimento do presente objeto. Nessa perspectiva, a próxima seção busca entender o surgimento da pós-graduação e seus meandros na constituição e como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO TEM SURGIDO?

Esta seção tem como objetivo propor uma discussão conceitual sobre os três eixos da pesquisa, quais sejam: 1) Pós-graduação; 2) Formação continuada; 3) Movimento político sobre a temática. Para se pensar a formação de professores e o objeto proposto nesse estudo, foi necessário definir a pós-graduação, caracterizando seus pressupostos e analisando seu andamento, seu público e o que se espera dela. Além da sua constituição como uma formação continuada dos professores da educação básica, buscou-se compreender as características da formação continuada aqui tratada e de que maneira esse movimento político tem sido constituído e se materializado.

2.1 O cenário da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil

O sistema nacional de pós-graduação é “[...] reconhecido pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 2010, p. 155). Ao tratar de sucesso, compreende-se estar sendo considerada a consolidação do quadro atual da pós-graduação, sendo formada em sua maioria por universidades públicas e na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Cientes dessa realidade, torna-se imprescindível contextualizar o surgimento e atribuições que este nível de ensino se propôs a realizar no país.

O regime militar elegeu como uma das estratégias a formação de recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento do país. Atividades de pesquisa passaram, nesse contexto, a serem estabelecidos no contexto universitário. Germano (1993) lembra que as pesquisas – financiadas por agências de fomento brasileiras externas à universidade, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambas criadas em 1951, bem como por agências estrangeiras –, serviram de complemento aos baixos salários dos professores, permitindo a compra de equipamentos; a montagem de laboratórios; a compra de material bibliográfico; enfim, permitiram que fossem estabelecidas as condições mínimas para a produção de conhecimento científico.

A Pós-Graduação (PG), no Brasil, foi regulamentada em meados dos anos de 1960, sob o Parecer nº 977/65⁶ do Conselho Federal de Educação, cujo texto estabeleceu dois tipos de formação: 1) *Stricto sensu*, de natureza acadêmica e de pesquisa com objetivos científicos, compreendido por mestrado e doutorado; 2) *Lato sensu*, envolvendo cursos de especialização até o aperfeiçoamento. Outro parecer também relatado por Newton Sucupira, Parecer nº 77/69 do CFE, estipulou as condições de credenciamento dos cursos de pós-graduação, fixando as exigências explicitadas e defendidas no primeiro parecer. Ludke (2005) afirma que esse processo foi indicado para que os diplomas tivessem validade em todo o território nacional.

No contexto do regime militar, Velloso (2004) destaca que o impulso inicial desses novos cursos surgiu a partir de políticas para o avanço da ciência e tecnologia, considerados importantes pilares para o desenvolvimento econômico. Outro estímulo foi constituído com relação à universidade brasileira, a qual também se beneficiaria desse quadro de titulados como futuros integrantes da própria universidade.

Para Gatti (2001), os mestrados e doutorados brasileiros tiveram origem a partir de uma política deliberada de organismos estatais, no final da década de 1960 e inícios de 1970. As universidades nasceram da agregação de cursos, sendo que pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes. Após o chamado milagre econômico brasileiro, a pesquisa foi sendo induzida nos programas através da política de criação e apoio aos cursos de mestrado e doutorado, sendo estimulados financeiramente.

Quanto à função da pós-graduação *stricto sensu*, Lopes (1998) afirma que os programas estiveram organizados entre as décadas de 1960 e 1970, visando, além do desenvolvimento da pesquisa, a formação do professor de nível superior, muitas vezes já integrante dos quadros das universidades brasileiras. Nesse período, cabia à graduação a formação de profissionais, enquanto a pós-graduação se instalava com o “[...] objetivo de ser o centro criador da ciência e da cultura, com a nítida intenção de não ser lugar de educação da massa [...]” (BRZEZINSKI, 2001, p. 58). Nessa perspectiva, a pesquisa científica tornou-se objetivo principal da pós-graduação, então caracterizada por um ato de criação de conhecimento novo, provocando avanço da ciência na área. Para Severino (2002, p. 69), “[...]”

⁶ A leitura desse parecer é muito instrutiva para se entender os pontos de partida dos programas de pós-graduação, nele há clara opção pelo modelo norte-americano como exemplar, pois “[...] sendo ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros, para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas como orientação [...]” (BRASIL, 1965, p. 74).

é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional [...]”.

Dessa maneira, como apresentado, a pós-graduação brasileira, sob o contexto de expansão de universidades do período desenvolvimentista brasileiro, nasceu para desempenhar o importante papel de formar especialistas, mestres e doutores para contribuir com o avanço da produção do conhecimento no campo educacional. Desde sua criação, a pós-graduação tem passado por notável expansão, segundo o diagnóstico da pós-graduação brasileira divulgado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), em 2016, por meio da organização de pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Em 2014, ano mais recente avaliado no estudo, o Brasil formou 50,2 mil mestres e 16,7 mil doutores, comparado a 10,4 mil e 2,8 mil, respectivamente, em 1996. Se forem considerados os dez últimos anos do período, o aumento do número total de titulados foi de 92%.

Segundo Parecer CNE/CES nº 462/2017, aprovado em 14 de setembro de 2017, que estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de PG *stricto sensu* no país, no ano de 2015 o país contava com cerca de quatro mil cursos de mestrado e doutorado, 215 mil matrículas e 66 mil titulados. Esses números demonstram que o crescimento tem sido contínuo, pois representam um aumento superior a 50% (cinquenta por cento) em relação há dez anos.

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil vem sendo alterada em relação aos procedimentos avaliativos ou regulatórios. Desde a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, a qual estabelece normas para seu funcionamento, a PG ganhou normativas próprias emitidas pela CAPES e pelo MEC. Nessa perspectiva, foram estimuladas certas transformações de meios e atitudes para possibilitar a gestão do processo de expansão, especialmente na vinculação da expansão às políticas de inserção do conhecimento e da formação especializada nos ambientes de desenvolvimento econômico, “[...] seja de forma a contribuir com a competitividade e inovação, seja para o incremento de políticas públicas e do mais amplo alcance do bem-estar da sociedade [...]” (BRASIL, 2001, n.p.). De acordo com o Parecer, fica evidente o reforço ao discurso da inovação e estímulo à competitividade, deixando a questão ainda mais delicada ao se pensar nas soluções encontradas para se alcançar uma das metas do PNE, as quais serão discutidas posteriormente.

Nesse contexto, o crescimento da PG também foi refletido no campo da formação de professores do ensino básico. Segundo o Observatório do PNE, a porcentagem de funções docentes da educação básica com pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), em 2014,

alcançou a marca de 31,4%. Em 2017, foi alcançada a marca de 36,2% de educadores da educação básica com pós-graduação; em números absolutos, o total de 813.923. A maioria dos professores com pós-graduação possui somente a especialização. Do total de docentes, em 2017, foram 34,4%, com especialização; 2,4%, com mestrado; 0,4%, com doutorado. Com base nesses dados, a soma dos percentuais excedeu o dado de 34,6%, com pós-graduação, devido a existência de profissionais que possuem mais de um tipo de pós-graduação.

Nas últimas décadas, pode-se perceber um movimento político em torno dessa articulação. Ristoff e Bianchetti (2012, p. 803) destacam que, em 2008, Fernando Haddad – então Ministro da Educação – declarou que “[...] não é admissível que um país que atingiu o 15º lugar no *ranking* de produção científica mundial, esteja em 50º lugar na qualidade da educação básica [...]”. A interpretação dos autores é que o Ministro tentou explicar – considerando os resultados dos estudantes brasileiros no *Program of International Student Assessment* (PISA) e considerando a expressiva quantidade das publicações científicas de mestres e doutores –, que os dois níveis da educação brasileira viviam inadmissivelmente apartados, em mundos distintos. Nessa perspectiva, observando na pós-graduação um desempenho positivamente notável e na educação básica um desempenho lamentável.

Posteriormente, a CAPES, ensejando suas primeiras ações, o então Ministro foi ainda mais direto quando afirmou que a grande tarefa seria traduzir esse acúmulo de conhecimento para a área do magistério, formando professores para a educação básica. Ristoff e Bianchetti (2012), ao trazerem a fala do então Ministro, evidenciaram a necessidade de colocar o acúmulo de experiência e conhecimento da CAPES – no âmbito da formação de mestres e doutores, ou seja, na formação de professores para a educação superior – a serviço da formação de professores para a educação básica, ou seja, em considerá-la como possibilidade de formação continuada para esses profissionais. No entanto, primeiramente, foi necessário entender de que formação continuada se estaria falando.

Atualmente, esse nível de ensino tem sido procurado como importante investimento da progressão na carreira e qualificação profissional de diferentes áreas, índice que não para de crescer. Em um período de 42 anos, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira passou de 699 cursos, em 1976, para mais de 4.264 programas, em 2017; sendo 2.479 em instituições federais, 993 estaduais e 792 particulares, revelando um crescimento considerável (BRASIL, 2018). Apesar do crescimento apontado, no contexto político atual, existe a clara tentativa de desmonte das universidades públicas, através de ações diversas, tais como os discursos de pessoas ligadas ao Governo acerca de possíveis prejuízos que o aumento do acesso ao ensino superior causou para o Brasil (CAMPOREZ, 2019); o corte de verbas para os cursos de pós-

graduação; o fechamento dos editais de bolsas de estudos para a pesquisa, entre outros. Essas ações podem causar retrocessos, tanto na possibilidade de ingresso dos professores da educação básica em pós-graduação *stricto sensu* quanto na realização de pesquisas.

A PG se destina aos egressos de diferentes graduações, contando com duas modalidades: 1) A *lato sensu*, que corresponde aos cursos de especialização, voltada para o aperfeiçoamento e qualificação do profissional; 2) A *stricto sensu*, com cursos voltados para pesquisa de uma determinada área, contribuindo para a formação científica e acadêmica, nas quais se encaixam os cursos de mestrado, com duração média de dois anos e os de doutorado, com cerca de quatro anos. O presente estudo discute essa segunda modalidade, no entendimento de que a formação *stricto sensu* é uma opção de continuidade de formação no ensino superior, considerando que o presente objeto do estudo envolve a educação básica. Por isso, essa pesquisa foi pautada exclusivamente nos cursos de mestrado e doutorado em Educação.

Os mestrados e doutorados acadêmicos foram instituídos pelo Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira (BRASIL, 1965), que conceitua a pós-graduação brasileira. Em fevereiro de 1969 foi aprovado o Parecer nº 77, regulamentando a implantação da PG. No final de 1965 foi aprovado o primeiro mestrado acadêmico na área de Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na atualidade, são cerca de cento e trinta programas acadêmicos reconhecidos, no total de 128 programas acadêmicos reconhecidos, sendo 88 de instituições públicas e 44 de instituições privadas (BRASIL, 2017a).

Outra importante modalidade criada como alternativa à formação *stricto sensu* foi o Mestrado Profissional (MP). A Portaria nº 80/1998 (CAPES, 1998) marcou o reconhecimento dos mestrados profissionais como um tipo de formação destinada aos estudantes egressos da graduação, assim como o acadêmico, oferecida por instituições de ensino superior devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC) e recomendadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pós-graduação *stricto sensu* profissional pretende responder pela formação de alto nível para profissionais de todas as áreas do saber, não necessariamente interessados na carreira acadêmica (ênfase assumida pelos programas acadêmicos, mestrado e doutorados). Na área da Educação essa realidade não é diferente, pois o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduandos constitui-se em importante eixo formativo por destacar problemáticas, especialmente em relação à formação de professores.

Diferente da modalidade acadêmica, efetivada desde 1965, o mestrado profissional teve seu primeiro programa ofertado no ano de 2009, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com um Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Assim, os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) têm sido caracterizados e constituídos como espaços de aplicação e investigação, se propondo à criação de pontes para aproximar a educação superior e a educação básica, assim como enfatiza Fialho e Hetkowski (2017):

Na área da Educação, a implantação da pós-graduação profissional é recente (menos de dez anos) e até então se restringe ao mestrado, de modo que a implantação do doutorado profissional se constitui uma das suas perspectivas; outras vão sendo anunciadas por sua inserção no campo da pesquisa aplicada, da pesquisa e desenvolvimento, das chamadas metodologias ativas e maior aproximação entre universidades, sistemas de ensino e escolas. (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 21).

Em consonância ao exposto, a pós-graduação tem sido constituída como uma opção de formação continuada dos professores da educação básica, porém, em dois formatos que apresentam diferenças entre si. Entre essas diferenças estão: a) o tempo histórico em que está organizado; b) o número de instituições credenciadas, pois o acadêmico tem 130 programas e o profissional 46; c) o fato do MP finalizar o curso com duas ações: a defesa da dissertação e apresentação do produto vinculado ao seu contexto profissional, enquanto o acadêmico finaliza com a defesa da dissertação; d) o acadêmico se preocupa mais com a formação do professor para o ensino superior e pesquisador, enquanto o profissional indica como foco principal a formação do professor que atua também nos demais níveis de ensino. Destarte, o mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho profissional, enquanto o acadêmico apresenta como foco a formação docente para o ensino superior e o exercício da pesquisa.

Segundo Fialho e Hetkowski (2017), o surgimento do MP contribuiu para uma mudança de cenário, uma vez que os mestrados e doutorados passaram a contemplar outras ações, além do perfil essencialmente acadêmico. Diante do exposto, ainda com o objetivo de mapear a pós-graduação brasileira, se faz importante e necessário discorrer sobre o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

2.2 O papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A CAPES, criada em 1951, é vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e responsável por coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), bem como

autorizar os novos mestrados e doutorados (acadêmicos e profissionais). Além disso, a CAPES é responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação já existentes no Brasil.

Clímaco, Neves e Lima (2012) destacam que a CAPES convivia, até pouco tempo, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – Anísio Teixeira –, devido à pouca atenção que essa Instituição dedicava à educação básica. Para tanto, a lacuna referida começou a ser preenchida com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que modificou sua estrutura organizacional.

Sumariamente, pode-se observar que, desde sua criação, a CAPES se ocupava exclusivamente ao trato da pós-graduação, porém, com o passar dos anos e pela necessidade exposta pelos índices⁷ da educação básica, passou a articular ações com esse nível de ensino. A análise dessa Coordenação fornece importantes pistas de como a pós-graduação *lato e stricto sensu* vem sendo pensada, ou não, em articulação com a educação básica. A expansão das funções da CAPES decorreu da experiência acumulada e da estrutura administrativa efetiva que possui, justificando-se, assim, pelo fato de a pós-graduação gozar de reconhecimento nacional e internacional pela qualidade dos cursos e programas das IES.

Diante do desempenho insatisfatório nos diversos instrumentos de avaliação da EB, bem como de uma acentuada desigualdade em relação aos resultados entre esses dois níveis de ensino, pode-se dizer que são dois contextos marcados por fortes contrastes. De um lado a pós-graduação situada num patamar de alta qualidade e reconhecimento social, do outro lado a educação básica pública em situação de precariedade (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 183).

Em busca de uma articulação entre a PG e a educação básica, a Lei nº 11.502, de julho de 2007, modificou a estrutura organizacional da CAPES no estabelecimento de uma nova missão, ao indicar que a atuação dessa Instituição deverá direcionar-se também para a educação básica, visto que esse nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro. Na Lei, há também as novas atribuições da CAPES que serão analisadas a seguir:

Art. 2o - A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. § 2o No âmbito da

⁷ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do ano de 2015; e nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do ano de 2016. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente a 2017, demonstram dois fatores: o primeiro versa sobre a qualidade de educação básica no Brasil e o segundo escancara a disparidade entre o ensino público e privado. Ou seja, ainda não garantimos a qualidade e equidade de condições.

educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A CAPES estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino [...]. (BRASIL, 2007, n.p.).

Nesse contexto, percebe-se que as funções da CAPES foram ampliadas, abrangendo ações inovadoras em prol da educação básica. Verhine (2012, p. 17) pondera que da mesma forma que a CAPES tem liderado a consolidação da pós-graduação no Brasil, agora terá também um lugar central no sentido de estabelecer-se como elo entre a pós-graduação e a educação básica, de forma que, respectivamente, possa promover a qualidade desses dois níveis. Assim, para que ocorra a materialização dessas propostas, foram criadas duas novas diretorias na CAPES, sendo uma direcionada para a formação presencial de professores para a educação básica – Diretoria da Educação Básica (DEB) – e a outra para a formação a distância – Diretoria de Educação a Distância (DED).

O inciso II, traz em seu bojo uma questão que merece discussão e problematização por parte dos profissionais de todos os níveis de ensino, principalmente os que lecionam nos cursos *stricto sensu*, pois abre a possibilidade que a oferta desses cursos sejam a distância. Esse fator, por um lado, pode facilitar o acesso, encurtar distâncias e aumentar número de vagas; porém, pode deixar de proporcionar aos discentes propostas mais dialógicas e problematizadoras, bem como relações mais subjetivas que fomentam, ainda mais, o processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com esse inciso, o CNE aprovou a Portaria Normativa MEC nº 11/2017, que normatiza a questão da educação a distância nos cursos de mestrado e doutorado. O parágrafo terceiro enfatiza a valorização do professor, contudo, a direção das políticas públicas em relação a valorização da docência precisa ser questionada à medida que leis, tal qual a Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016, se contrapõe à ideia de valorização ao alterar o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, reduzindo as possibilidades de investimento para a área educacional. Com a finalidade de intervir neste cenário de dificuldades na educação básica, a CAPES lançou propostas que visam estabelecer a articulação entre a pós-graduação e a educação básica, buscando a promoção da qualidade nesses dois níveis.

Nesse contexto, foi criado um conjunto de programas com vistas ao atendimento das novas demandas da CAPES, quais sejam: Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) – ato da CAPES que tem como objetivo financiar ações que proporcionem inovação e incentivo à melhoria do ensino nas licenciaturas, visando a EB; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – política que possibilita que os estudantes de graduação, ainda na primeira etapa do curso, tenham acesso às escolas de educação básicas e às ações pedagógicas dos professores que estão atuando nas mesmas, a fim de aproximar os saberes teóricos e práticos, nesse caso, os estudantes da graduação recebem bolsa; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – ação da CAPES que propõe aumentar a oferta de vagas na educação superior, gratuita e de qualidade, para professores que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que precisam de formação específica na área em que atuam na sala de aula; Novos Talentos – objetiva melhorar o ensino de Ciências, via apoio de atividades extracurriculares, tanto para professores como aluno da EB, por meio de cursos ou oficinas que tenham como foco a disseminação do conhecimento científico; Programa Observatório da Educação (OBEDUC) – propõe articulação entre EB e ES em todas as suas nuances, bem como o estímulo à produção acadêmica e o auxílio à formação de mestres e doutores.

De todas as políticas implantadas pela CAPES, o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), criado pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, é o que mais se aproxima da discussão proposta na presente pesquisa, pois está voltada para a pós-graduação *stricto sensu*. Apesar do último edital ter sido lançado no ano de 2014, trata-se de um projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação. O Decreto esclarece que o OBEDUC possui a finalidade de apoiar/estimular a produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados em Educação – em nível de mestrado e doutorado –, através de financiamento específico, segundo as diretrizes estabelecidas, como exemplo, contribuir para a criação, para o fortalecimento e para a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação.

O OBEDUC é composto de núcleos de docentes e pesquisadores oriundos de IES públicas e privadas, atrelados a programas de pós-graduação *stricto sensu* – reconhecidos e recomendados pela CAPES. A respeito das equipes que compõem o projeto, fazem parte professores pesquisadores; estudantes de mestrado e de doutorado; estudantes de licenciaturas; professores de escolas da rede pública de ensino. Nessa perspectiva, ressalta-se que são oferecidas bolsas aos coordenadores e a estudantes de mestrado e doutorado envolvidos nos projetos de pesquisa aprovados. Além disso, desde 2008, visando

proporcionar a integração entre a pós-graduação, os cursos de formação de professores e instituições de educação básica, o OBEDUC começou a oferecer bolsas a estudantes de licenciaturas e graduação, além dos professores de escolas públicas envolvidos nas pesquisas. Nesse formato, o OBEDUC é um exemplo de estímulo à interlocução entre programas de pós-graduação e educação básica, oportunizando o envolvimento de profissionais que atuam nos vários níveis da educação; estimulando o processo de pesquisa e a disseminação das mesmas; contribuindo para a articulação entre os níveis de ensino.

Através da análise dessas ações da CAPES, em termos de programas, foi possível inferir que dentre os cinco programas apresentados, quatro estabeleceram relação entre a graduação e a EB, indicando que somente um incorporou essa articulação com a PG *stricto sensu*. Dentre esses programas, somente um encontra-se ativo, pois os demais deixaram de ser renovados depois do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff⁸. Sendo assim, apesar da CAPES ter a iniciativa de propor programas, muitas vezes, por questões políticas, econômicas e sociais, tais programas não têm continuidade, devendo ser fator de reivindicação e luta. Outro elemento a ser problematizado é o papel da CAPES enquanto órgão que regula a PG, por implementar mais programas relativos à graduação do que seu próprio campo de atuação.

Para Neves (2012, p. 356), os programas destacados estão inseridos em uma matriz educacional que harmoniza três vertentes: 1) A formação de qualidade; 2) A integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; 3) A produção e disseminação de conhecimento. Porém, como já ressaltado, os programas têm limitações, desde o seu alcance até a dificuldade de efetivação e continuidade.

Outro documento da CAPES que merece atenção é o Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG), pois define o apontamento que apresenta as diretrizes que dão norte às políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. O PNPG é revisitado a cada seis anos, revelando um diagnóstico da pós-graduação brasileira. A partir desta avaliação, são apresentadas propostas de diretrizes, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações.

A quinta edição do Plano (V PNPG 2011 – 2020) tem como objetivo central deliberar novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Diferentemente dos outros Plano, está organizado em duas partes: uma composta pelo próprio PNPG – estruturado em capítulos que

⁸ Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. Fonte: Agência Senado (2016). Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> > Acesso em 18 set.2017.

ênfatizam a situação atual, as diretrizes e as previsões para o futuro da pós-graduação brasileira –, destacando os documentos setoriais que abrangem os textos produzidos por especialistas convidados; e outra que dispõe acerca do apoio para a EB e a outros níveis e modalidades de ensino. Em linhas gerais, observa-se que o documento dedicou parte significativa de seu texto para estabelecer uma discussão sobre a pós-graduação e a educação básica, discorrendo sobre essa importante temática que vem ganhando espaço nos debates acadêmicos atuais.

Nesse contexto, destaca-se o capítulo oito do PNPG, intitulado *Educação Básica: um novo desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação*, que discute primeiramente aspectos sobre o SNPG, contextualizando-o como um sistema reconhecido pela comunidade científica; como um empreendimento de maior sucesso já realizado pela sociedade brasileira; além disso, é responsável pela oferta dos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado. Ainda, neste capítulo, é apresentada uma discussão em torno da recente trajetória da educação básica, afirmando que “[...] diferentemente da Pós-Graduação que é tida como um sistema exitoso, tem sido alvo de críticas por parte de diversos setores da sociedade [...]” (BRASIL, 2010, p. 158). Nesse texto, também são destacadas questões preocupantes referente à educação básica do Brasil, sendo elas: a baixa taxa de escolaridade; o analfabetismo; a evasão; a insuficiência do atendimento para os alunos com necessidades especiais; a falta de instituições de educação infantil, entre outros aspectos.

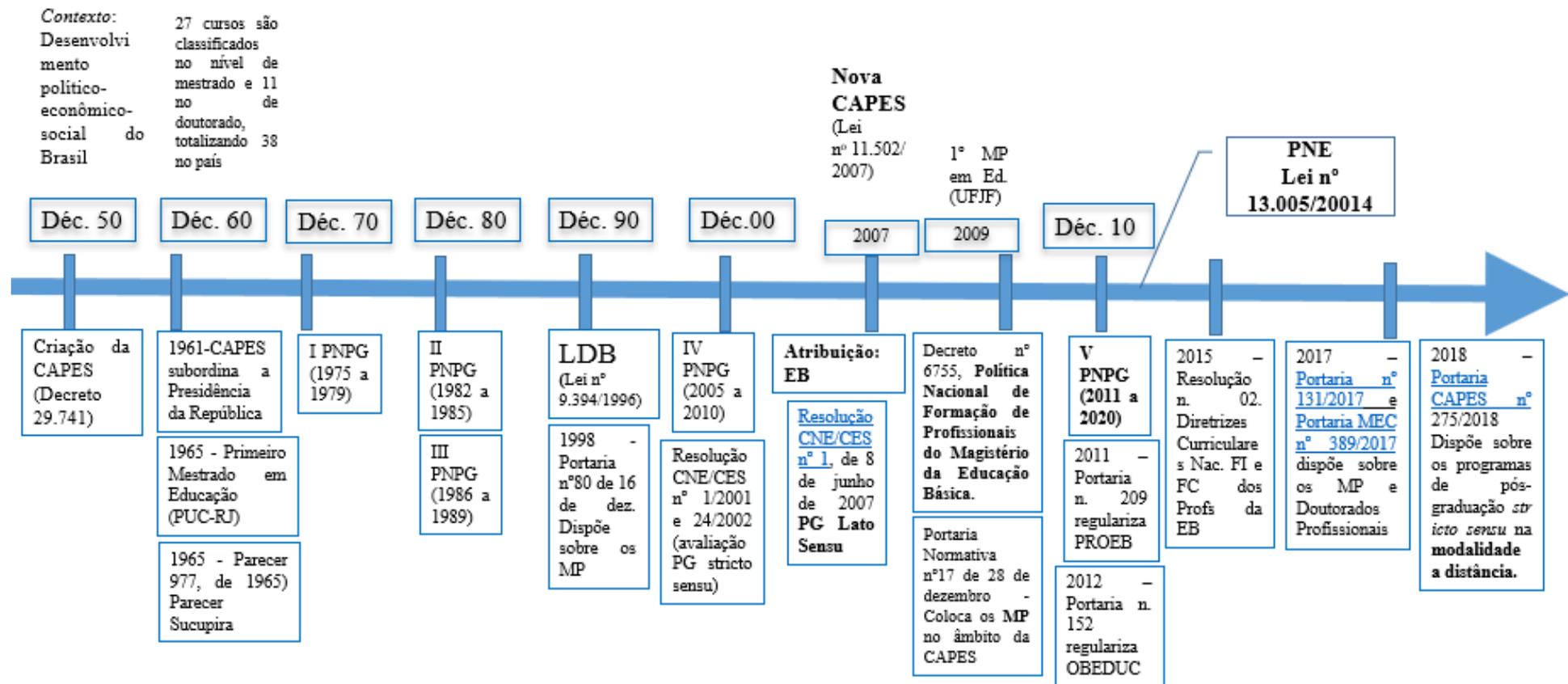
De forma a melhorar a situação em que se encontra a educação brasileira, é apontado no PNPG algumas orientações e contribuições que o SNPG precisou organizar, como exemplo, a criação de uma equipe multidisciplinar para desenvolver um programa que possibilite o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação, não ficando restrito somente aos programas em Educação. Também, existe a sugestão de que o novo programa deverá aproveitar a força das novas diretorias da CAPES e dialogar com os programas de formação de professores de diferentes áreas. Isso poderá trazer novas ideias para o sistema, podendo contribuir para a identificação de caminhos alternativos para a possibilidade de melhoria da qualidade social da educação básica (BRASIL, 2010, p. 164). Nesse sentido, busca-se, em caráter de urgência, elaborar e colocar em prática ações que oportunizem a articulação entre a pós-graduação e a melhoria da qualidade na educação básica. “Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação, definida no Plano de Desenvolvimento da Educação [...]” (BRASIL, 2010, p. 165).

Há um debate de algumas possíveis alternativas para redimensionar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Essas alternativas foram produzidas pelo Conselho Nacional de

Educação (CNE), em um documento denominado *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Assim, o CNE identifica os dez maiores desafios da educação brasileira, os quais abrangem a extinção do analfabetismo; a universalização da educação infantil; a democratização da oferta da educação superior; a expansão da educação profissional; a garantia de atendimento às minorias; a implantação da escola de tempo integral na educação básica; a implantação do Sistema Nacional de Educação e os Planos de Educação dos diferentes entes federados; a ampliação do investimento para a educação de forma a atingir 10% do PIB até 2024; o estabelecimento de padrões de qualidade para cada etapa e modalidade com o delineamento do custo-aluno-qualidade até a valorização dos profissionais da educação, garantindo tanto a formação inicial como a continuada, além de salários e carreira compatível a outras equivalentes (BRASIL, 2010, p. 165).

Com o objetivo de compreender a trajetória da pós-graduação *stricto sensu*, foi elaborada uma linha do tempo para elucidar os marcos importantes para esse nível de ensino. Nota-se aqui uma série de ações que foram pensadas com vistas à melhoria da situação da educação básica. Essas melhorias visaram aproximar os professores do ensino básico ao contexto acadêmico da pós-graduação, através de sua inserção em programas que possuem como foco principal o desenvolvimento do processo de pesquisa. No entanto, há um programa que precisa ser mencionado como exemplificação dessa articulação e de como seria essa formação continuada na pós-graduação; trata-se do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), que será melhor descrito em tópico posterior.

Quadro 3 – Marcos importantes para o objeto de pesquisa.



Fonte: Barreiros de Oliveira (2019).

2.3 Como tem sido entendida a formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*?

Primeiramente, ao tratar do tema formação continuada, é preciso destacar que a clareza do termo já define o fenômeno: todo processo educativo que acontece depois de uma formação inicial, atendendo àqueles que já atuam na profissão e que precisam agregar conhecimentos à atividade docente. Vale também compreender de que maneira tal formação se constitui no Brasil, para que, ao aproximá-la do presente objeto de estudo, seja possível compreender a partir de que elementos a formação *stricto sensu* se configura como possibilidade de formação continuada.

Não há dúvidas que a preocupação com a educação da população e com a formação docente sempre estiveram nos discursos, com certa evidência; é fato que as políticas para professores estão em destaque nas agendas nacionais de diversos países. Isso se deve às mudanças técnico-científicas operadas no setor produtivo na sociedade contemporânea e à busca por melhores níveis de qualidade de ensino, os quais colocaram novas exigências para a escola pública e para os profissionais que nela atuam. Juntamente com isso, deve ser considerado um novo padrão de conhecimento que se estabelece mediante a revolução tecnológica; um padrão esse menos discursivo e mais operativo; menos particularizado, mais interativo e mais comunicativo; menos intelectual e mais pragmático; menos setorizado e mais global, assim como descreve Santos (2010).

Essa nova concepção de conhecimento intensificou as críticas à escola tradicional, considerada desprovida de qualquer finalidade utilitária. Assim, começou a surgir, então, um discurso de que esse tipo de educação contribuiria para a materialização de uma prática educativa insuficiente para dar respostas às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas. E, por isso, a preocupação com a formação do professor para atuar com a complexidade das novas demandas acabaram por envolver o trabalho docente, passando a questionar a validade do saber teórico – que até então havia sido responsável pela formação do professor.

Dessa maneira, algumas nomenclaturas e ações vem surgindo para explicar e propor alternativas para a formação de professores, sendo carregadas de significados sociais em suas propostas de formação. Marin (1995, p. 17), ao realizar um estudo sobre esses termos – reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada –, aponta que “[...] os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão [...]”.

Conceitos como “aperfeiçoamento” dentro da formação de professores, muito utilizado na década de 1970, por exemplo, pode trazer um sentido de corrigir defeitos; de se chegar a um ideal de “perfeição”. Outro termo também utilizado de maneira equivocada é “capacitação”, cujo sentido denota um sentimento de que alguém deve tornar capaz o outro, que não o é.

Já os termos “educação permanente”, “educação continuada” e “formação continuada” trazem o conhecimento como eixo do processo de formação, apresentando certa similaridade entre si. O primeiro tem o sentido de processo prolongado pela vida toda; o segundo guarda o significado de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança; e o terceiro termo, a “educação continuada”, acrescenta a ideia de mobilização de todas as possibilidades e saberes dos professores, especificando a implementação de propostas no *locus* do próprio trabalho. Para a autora, esses últimos termos pretendem deixar clara a necessidade de uma continuidade, pois a formação dos profissionais da educação não termina. É indispensável e totalmente recorrente, pois a cada momento possibilidades são abertas para novos momentos de formação, caracterizando como um recomeço; renovação; inovação da realidade, tanto do lado pessoal como profissional.

Dessa maneira, baseado nas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Formação de Professores e Pedagogos (GEPFAPE), as quais, em comum, buscam analisar as concepções de formação continuada implantada como política pública a partir da constituição, em 2003, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), cuja proposta metodológica é trabalhar com diferentes subprojetos, estudando os programas e projetos de formação continuada vinculados à Rede. É importante ressaltar que o presente estudo assume o termo “formação continuada” como um processo que dá oportunidade de construir práxis por meio da compreensão da atividade educativa carregada de intenção e ação. Essa perspectiva, possibilita a ampliação e o repensar da prática de forma a construir uma ação consciente, problematizando a realidade e ampliando a autonomia docente. É, portanto, uma formação que reelabora, a partir da análise crítica do real, os saberes, as atitudes, a ética e o ato político imprescindíveis ao trabalho docente (CURADO SILVA, 2016).

Assim sendo, não se trata de pensar a formação como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, mas sim de adotar um conceito de formação que vai além; que investiga, fundamenta, organiza e analisa; que estabelece relações e constrói a tão esperada práxis – aqui entendida como atividade humana, guiada pela consciência, que se desenvolve com o conhecimento teórico sobre a realidade concreta (KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2007).

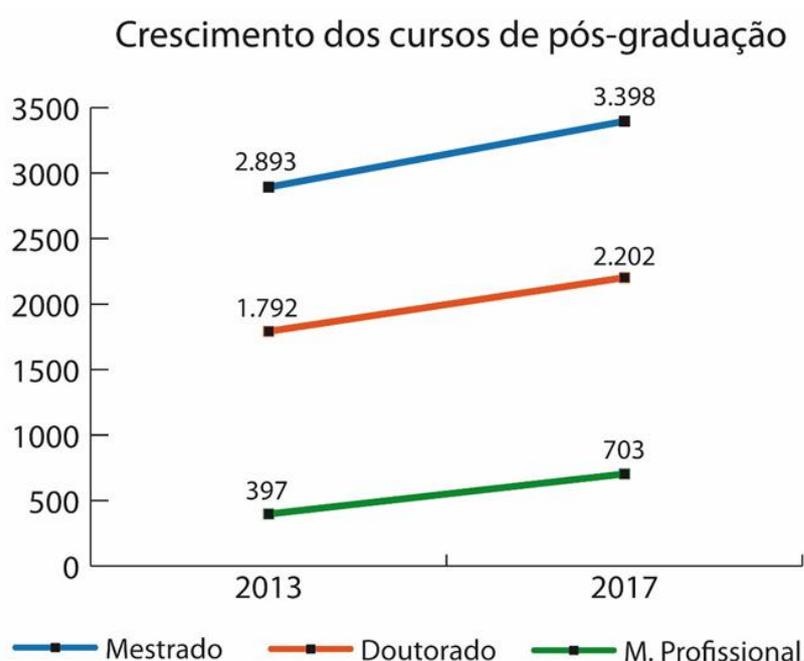
Pensar a formação continuada, nessa perspectiva, permite destacar como possibilidade a formação no nível *stricto sensu*, pois nessa existe a oportunidade de que, após a formação inicial, seja possível ir além da “capacitação”; do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”; pois se refere a um processo que possibilita a construção da própria atividade, não se restringindo apenas à aquisição de conhecimentos científicos e de sua aplicabilidade, levando em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas. Nessa lógica, como essa possibilidade de formação continuada tem sido entendida e materializada no nível *stricto sensu*?

Dentro da formação *stricto sensu* ofertada aos professores da educação básica existem duas modalidades: a acadêmica e a profissional. A mais antiga, acadêmica, versa desde o Parecer Sucupira de 1965 (texto fundador da pós-graduação como existe hoje no Brasil), cujos principal objetivo é preparar o pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado. Já a modalidade profissional é um evento histórico “novo”, pois o início da discussão data de 1998; a Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002, autoriza e regulamenta os cursos nesse formato, porém, se caracteriza por imergir um pós-graduando na pesquisa; fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. Por ser uma modalidade recente e, por outro lado, sua criação ter aumentado o número de vagas para os professores da educação básica que desejam ingressar no mestrado/doutorado, sendo importante a realização de estudos sobre a temática, pois eles ainda são incipientes. Segundo dados da CAPES, o crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é bastante expressivo.

É inegável o crescimento da pós-graduação no mestrado e doutorado, em diferentes modalidades, no entanto, desde o ano de 1998, a oferta da modalidade profissional vem sendo ampliada ainda mais; em 2016, por exemplo, dos 4.117 programas de pós-graduação no Brasil, 703 corresponderam aos mestrados profissionais (GECAPES, 2017). Ao aproximarmos o olhar sobre determinadas áreas, pode-se observar que a oferta de mestrados profissionais na área de Ensino e Educação torna evidente a preocupação com a formação dos professores da educação básica na agenda oficial. A regulação decorrente dos organismos multilaterais, com vistas à universalização da educação básica, levou à proposição de um conjunto de ações direcionadas à formação continuada de professores da educação básica no Brasil.

Esse foi o caso do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB)⁹, criado em 2011, sob a responsabilidade da CAPES (BRASIL, 2011), cuja estrutura foi modificada através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, voltando-se, desde então, para a qualificação dos docentes da educação básica, incentivando tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses profissionais (BRASIL, 2007).

Gráfico 1 – Crescimento dos cursos de pós-graduação.



Fonte: CAPES, 2017.

Camargo, Moraes e Pereira (2018), ao fazerem um estudo sobre a formação continuada de professores da educação básica e os mestrados profissionais, apontam que a maior incidência de mestrados presenciais na área de ensino pode ser decorrente da existência do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), criado em 2011, sob a responsabilidade da CAPES. As universidades partícipes do ProEB ofertam nacionalmente mestrados profissionais semipresenciais, quais sejam: a) Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat); b) Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

⁹ Este Programa será posteriormente discutido na seção 3 da presente pesquisa.

(Profis); c) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Letras (ProfLetras); d) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória); e) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes (ProfArtes); Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio); Mestrado Profissional em Química (ProfQui); Mestrado Profissional em Filosofia Pós-Graduação (ProFilo); Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio); e Mestrado Profissional em Educação Física. Nesse Programa da CAPES, também estão incluídos os Mestrados Profissionais em Administração Pública (ProfiAP) e Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua), os quais, apesar de incluídos no ProEB, não são direcionados prioritariamente aos docentes que atuam na educação básica. Interessante notar as áreas, primeiramente, focadas pelo Programa, cuja proposta de formação amplia as competências profissionais de áreas estratégicas para o mercado.

De acordo com Camargo, Moraes e Pereira (2018), o apelo à qualificação do docente que atua na educação básica tem sido recorrente a partir das reformas educativas em curso, desde a década de 1990, tendo se expressado em inúmeros esforços governamentais para qualificar o professor em exercício na educação básica. Muitas vezes, as ações desenvolvidas assumem um caráter pontual e pouco contribuem, de fato, para uma melhoria significativa dos processos de formação docente, ações essas refletidas por Programas, em que há a contradição entre política de governo e política de estado.

Tal constatação nos coloca a debruçar na compreensão sobre como o sistema educacional brasileiro foi e vem sendo afetado por padrões que o aproxima dos interesses do mercado e, mais ainda, em como a formação continuada dos professores vem sendo entendida – nesse contexto influenciado pela lógica mercantilista e pelas prioridades definidas pelo Estado, que se efetivam a partir dos anos 1990 no Brasil –, com o aprofundamento das políticas neoliberais em respostas aos problemas colocados pelas sucessivas crises do capitalismo (FRIGOTTO, 2010). Nessa perspectiva, instala-se o novo paradigma produtivo, motivado pelas grandes inovações tecnológicas que reestruturaram o campo produtivo e, assim, sinalizando que a educação adquiriu uma importância estratégica para a realização das reformas educativas.

Essas reformas se estenderam desde a educação básica até a educação superior, desencadeando um conjunto de políticas implementadas para a melhoria da educação pública (FREITAS, 1992). O que se constata, com base nas propostas de formação continuada a partir dessas reformas, é uma concepção de formação com caráter técnico-profissional; uma racionalidade técnica que está ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal que

prioriza um modelo de formação, representando uma opção política e teórica; uma formação continuada que visa formar o prático, o tecnólogo, ou seja, formar aquele que faz, mas que não conhece os fundamentos do fazer; que se restringe ao micro universo escolar e se esquece de toda relação com a realidade escolar, social, mais ampla, como destaca Veiga (2012).

A possibilidade que se coloca ao professor é a de elevar a sua qualificação, a qual se constitui em um passo nessa direção, como a que decorre da procura pela formação *stricto sensu*. É preciso refundar debates e pesquisas acerca desse movimento em prol da continuidade da formação do professor da educação básica, considerando que se configura como perspectiva germinada nos solos das reformas educativas neoliberais, a qual, por isso, não pode negligenciar a necessidade de análise da repercussão desses cursos nas práticas docentes e nas políticas de formação continuada.

2.4 O movimento político: pós-graduação *stricto sensu* e a formação continuada na EB

Para pensar o movimento político em torno da formação *stricto sensu*, enquanto opção de formação continuada, torna-se relevante ressaltar alguns elementos. Primeiramente, em um momento inicial da pesquisa, a grande questão que pairou sobre o objeto foi: formar professores mestres e doutores para a educação básica se constitui em uma política no Brasil? Na tentativa de encontrar respostas para essa questão, foi preciso pensar previamente em alguns determinantes.

A definição de política pública passa por vários elementos que vão desde um conjunto de ações do governo – que irão produzir efeitos específicos, como em Lynn (1980, apud SOUZA, 2006) – até a escolha pelo fazer ou não fazer, como em Dye (1984, apud SOUZA, 2006). Para Souza (2006, p. 24), uma das definições mais conhecidas é a de Laswell, cuja definição indica que as decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Assim, a autora resume política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e ao analisar essa ação, quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações (AZEVEDO, 2004, p. 6). Segundo ela, as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou seja, o “Estado em ação”.

Se pensarmos a educação, de uma maneira geral, pode-se observar que se trata de uma política pública de corte social (MASSON, 2012), por isso, a análise de uma política educacional precisa incluir três elementos básicos, segundo Espinoza (2009): 1) Uma justificativa para considerar o problema que vai ser abordado; 2) Um propósito do sistema

educacional; 3) Uma teoria de educação, que consiste num conjunto de hipóteses de como propósito será alcançado. Esse propósito tem a possibilidade de estar ligado aos fins da educação ou trazer as ideias de uma teoria econômica; os ideais de um grupo ou de uma sociedade em questão, inclusive quando se pretende que a ordem social permaneça.

Nesse sentido, pensando na materialidade da ação do Estado, o que se pode observar no tocante à formação *stricto sensu*, é que a mesma a ser considerada como possibilidade de formação de professores da educação básica, a partir de metas, em Planos; em Programas voltados à formação continuada, mas que ainda não se configuram em política propriamente dita por estar no âmbito das previsões; do planejamento e ações muito pontuais. Seria possível considerar que a utilização do termo políticas públicas (especialmente educacionais), se refere às decisões oriundas do Estado brasileiro, do qual emanam exclusivamente as ações (programas e projetos) sob análise.

Apesar das políticas públicas resultarem da atividade política, não necessariamente de todas as decisões políticas surgem novas políticas públicas. Exemplificando, temos duas ações: a primeira – por constatar a necessidade, o Ministério da Educação (MEC) decide reajustar o valor das bolsas dos licenciandos inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); a segunda – o mesmo MEC decide expandir a política pública federal destinada à formação de professores para a educação básica, passando então a fomentar a formação continuada em nível *stricto sensu*, para tanto criando o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB). Então, os dois exemplos constituem ações inseridas numa política pública para formação de professores atuantes na educação básica. Contudo, o primeiro exemplo apenas calibra monetariamente os componentes da política, não gerando novos rumos ou ajustando os atuais. Já o segundo exemplo apresenta decisões que almejam incluir novas ações em uma realidade já existente, iniciando um conjunto de processos que levarão ao objetivo maior desejado. (NEVES, 2017 p. 39).

Ao analisar o contexto educacional brasileiro, o MEC detecta a necessidade (demanda) de fomentar a formação continuada, em nível *stricto sensu*, de professores que lecionam na educação básica e que desenvolvem um sistema político para atuar na questão (BRASIL, 2014b). Para tanto, dispõe-se a planejar ações; investir em pessoal e recursos financeiros organizacionais. Em sua lógica, delega à CAPES a responsabilidade de confeccionar projetos e programas; definir regulamentações; preparar sua infraestrutura para suportar outra linha de ação; articular-se com as universidades. Desse esforço, resultará uma quantidade expressiva de professores detetores do título de mestre ou doutor. Porém, nada adiantará se, por algum

motivo, tais esforços não impactarem o contexto educacional brasileiro, ou seja, se não forem constatados os resultantes do sistema político (NUNES, 2017).

A etapa de execução (dos planos/programas/projetos) envolve ações destinadas ao começo da implementação. Nesse momento, a máquina governamental começa a funcionar no dia a dia, por meio da interação entre os atores institucionais envolvidos, fase na qual os recursos financeiros e humanos são mobilizados. Já o monitoramento, quando ocorre, se destina às supervisões pontuais das atividades relacionadas à execução e, quando necessário, à introdução de certas correções (SARAIVA, 2006). No entanto, essa formação, como apresentado anteriormente, faz parte do princípio da formação continuada, assegurada em Lei (LDB) e considerada direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, pois se caracteriza como um processo de formação inconcluso, propiciando aos professores envolvidos a autonomia intelectual necessária ao exercício consciente, crítico e autônomo de sua função. Pensar nessas características contribui com elementos para a defesa, pois será pela formação no mestrado/doutorado que esse processo de formação continuada terá alguma chance de se constituir. A formação crítica do professor passa necessariamente por uma formação continuada, que consiga reconhecer as dificuldades de ação para propor formas significativas de superação.

A formação do professor de educação básica na pós-graduação *stricto sensu*, se pensada como política, permite um interessante exercício de compreensão acerca dos elementos de análise destacados anteriormente: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Pensar em quem ganha, pode, de certo modo, considerar que sejam todos os envolvidos (professores, alunos, rede etc.), porém, até o ponto que sejam consideradas as condições necessárias para que essa formação aconteça. Dessa maneira, pode sair muito caro e talvez não soe tão interessante assim, pois alguém sairá “perdendo”. Pensar no porquê de ter mestres e doutores em atuação na educação básica, até certo ponto, poderia ser uma resposta óbvia, considerando que quanto melhor a formação, melhor o trabalho que se realiza.

No entanto, existe também a ideia de que para a educação básica não existe razão para ser assim, pois tal formação só deveria se destinar à universidade. Tal afirmação indica o terceiro ponto de análise: “a diferença que isso faz”; para alguns não há diferença, já que a formação que se tem na pós-graduação *stricto sensu* estará longe do que a educação básica realmente precisa, além de não atender diretamente às demandas do mercado. Em contrapartida, há quem considere que a diferença estará justamente na possibilidade de formar intelectuais orgânicos, capazes de:

Levar às massas a filosofia da práxis, não de fora para dentro, mas articulando-a com a reflexão que é possível, através do chamado “núcleo de bom-senso” a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política. (MOCHCOVITCH, 1992, p. 18).

Saber discernir entre o que é correto, justo e apropriado vem desse bom senso, que permite decidir isto ou aquilo. A ideia difundida de que os intelectuais – por terem conhecimento mais sistematizado sobre temas sociais – possuem o discernimento para propor, de forma autônoma, soluções para os problemas da sociedade, no desempenho de uma função pública é ampliada por Gramsci, quando observou que os intelectuais não são um grupo autônomo e independente, mas sim uma criação das classes sociais fundamentais para dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade, nas dimensões econômica, política e social (NEVES, 2013). Nesse prisma gramsciano, portanto, faria muita diferença ter mestres e doutores na educação básica, pois os professores – em sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas – passariam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos governos nacionais e dos organismos internacionais.

A partir desses elementos, foram abertos precedentes para a discussão, no próximo tópico, acerca de que formação *stricto sensu* é requerida pelo capital; como vem se constituindo e sob que perspectivas e aspectos.

2.4.1 A concepção de formação docente no stricto sensu: o mestrado profissional e sua perspectiva de formação continuada para o professor da educação básica

A formação e a prática dos professores têm ganhado progressiva relevância estratégica se pensada pela influência que exercem na conformação técnica e ético-política das novas gerações. É estratégica porque é de fundamental importância para a construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira.

O que tem sido pensado para formação inicial e continuada de professores, por exemplo, há nessa dimensão política da prática docente uma forte determinação. A metamorfose ocorrida nas relações de poder no país somada à solidez alcançada pelo projeto capitalista neoliberal permite assegurar que o professor, em diferentes níveis de ensino, se constitua, no capitalismo contemporâneo, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013).

Segundo Neves (2013), essa nova pedagogia da hegemonia¹⁰ entende que o Estado ampliado se requalifica historicamente como agente educador. Assim, os professores, em sua grande maioria, sejam como sujeitos históricos, sejam como profissionais da educação, participam como sujeitos e como objetos; como educadores e como educandos; dos movimentos dessa nova pedagogia da hegemonia.

A partir de meados dos anos 2000, passa a ser realçada a relação educação e produção, traduzida em melhoria da qualidade de ensino e um maior protagonismo dos empresários brasileiros nos rumos da educação escolar. Dessa maneira, as transformações radicais das relações sociais capitalistas, por meio da atual proposta de qualidade social, apontam para a formação de um capital humano, conforme os requisitos técnicos e ético-políticos de aumento da produtividade e da competitividade exigidos pela dinâmica capitalista brasileira contemporânea.

É também fruto dessa lógica a diversificação institucional para formar a sociedade do conhecimento, já que os organismos internacionais propõem a efetivação de uma educação estratificada em dois níveis distintos, segundo Neves (2013): o nível básico, para os alunos que ingressam na educação superior, sendo ministrada em instituições que estão destinadas a formar profissionais para ocuparem postos menos especializados, profissionais ou técnicos, ministrados nos institutos profissionais voltados para a formação de especialistas; o nível intensivo, para os alunos promissores e com uma orientação claramente intelectual, a fim de dar uma base sólida às suas carreiras de estudos altamente especializados, ministrados em universidades mais seletivas e destinadas à formação inicial e continuada de pessoas que irão ocupar, ou que já ocupam, posições de liderança na sociedade. Esses fundamentos também justificam a estruturação estratificada de uma educação científica e tecnológica para os países de capitalismo dependente ao limitar a produção do conhecimento a um número restrito de instituições, priorizando a pesquisa aplicada em detrimento da pesquisa básica e estimulando a submissão da pesquisa acadêmica a interesses diretamente empresariais.

A pós-graduação brasileira, atualmente, segue os princípios de uma massificação da formação ao ter como objetivos o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de professores para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para os mercados não acadêmicos. Nessa perspectiva, valoriza o que é útil ao capital e o que realmente vai resultar em avanços práticos ao mercado. Assim, ao tratar da PG, pode-se observar nos últimos anos um investimento em modalidades que melhor atendam a essa

¹⁰ Os aparelhos privados de hegemonia difundem uma pedagogia voltada para limitar a consciência ao terreno do imediato. (NEVES, 2005)

demanda por uma formação de professores – intelectuais estratégicos na disseminação dessa lógica imediata.

O mestrado profissional foi efetivado na área de Educação (Portaria nº 17/2009), em 2009, para o professor da educação básica, sendo constituído por dois tipos: ensino e educação. O surgimento do mestrado profissional aumentou o número de vagas para os professores da educação básica, cujos desejo é ingressar no mestrado/doutorado, por isso, são importantes os estudos sobre essa temática, visto que ainda são incipientes.

Diante disso, um dos objetivos do presente tópico é discutir sobre a origem e a consolidação dos mestrados profissionais para professores, bem como eles vêm sendo configurados no cenário da formação continuada de professores da educação básica. Nesse sentido, buscou-se compreender a relação entre o mestrado profissional e a formação continuada de professores da educação básica – através do estudo bibliográfico e de Portaria – e entender o formato do mestrado profissional em Educação e suas possíveis implicações. Tomar os mestrados profissionais como objeto de estudo, para investigar suas possibilidades de contribuição para a qualidade da educação, me parece crucial no atual cenário em que esses cursos representam um importante investimento da CAPES na formação continuada de professores no âmbito da pós-graduação.

2.4.2 Mestrado profissional: origem e consolidação

O mestrado profissional é uma modalidade de formação *stricto sensu*, cujo objetivo é suprir as demandas sociais, políticas e econômicas associadas à qualificação de trabalhadores em serviço. O movimento de criação dos mestrados profissionais foi iniciado pelo Parecer nº 977/65, de Newton Sucupira, que define como base de estruturação da pós-graduação o formato acadêmico. Esse mesmo parecer destacou a necessidade da pós-graduação como possibilidade do alcance de competências superiores para especializações científicas ou profissionais.

No documento *CAPES: Metas da Atual Gestão*, divulgado em 1995, foi destacada a “[...] necessidade de flexibilização do modelo de pós-graduação, em particular o nível de mestrado, para atender a demandas oriundas do mercado não acadêmico [...]” (BARROS, VALENTIM; MELO, 2005, p. 125), promovendo, assim, o *Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado*, publicado na Portaria nº 47 da CAPES, revogada pela Portaria nº 80, de 1998. Acerca desse fator, Ribeiro (2006) enfatiza

que o mestrado profissional passou a fazer parte da legislação brasileira por meio do poder regulamentar da CAPES.

A Portaria dispôs sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, entre outras providências, sendo reorganizadas e especificadas as orientações para requisitos e enquadramentos das propostas. O documento considera a necessidade da formação de profissionais pós-graduandos, aptos à elaboração de novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado, visando, preferencialmente, um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. Enfatiza também a relevância do caráter de terminalidade assumido pelo mestrado, ao enfatizar o aprofundamento da formação científica ou profissional realizada na graduação, não esquecendo da manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu*, consistentes com a feição peculiar do mestrado dirigido à formação profissional.

A busca por conhecimento aplicado, por meio de formação compatível com o exercício profissional, tem impulsionado a multiplicação desses cursos em todo o país. Segundo dados do GeoCAPES (BRASIL, 2017), o número desses programas praticamente triplicou em seis anos, saltando de 247 para 703, no total. Em 2010, calculavam-se 247 mestrados profissionais e 1.091 mestrados acadêmicos. Em 2016, a proporção já era de 703 para 1.292, respectivamente. Entre 2017 e 2018 constatou-se a existência de 838 mestrados profissionais, enquanto o acadêmico apresenta 3.722 programas em diferentes áreas, ou seja, em oito anos houve um crescimento de mais de 300% desses cursos.

No que tange à consolidação, em 2006, foi constituído o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), evidenciando um passo importante para o impulsionamento dessa modalidade. O objetivo do Fórum é estabelecer diálogo entre os coordenadores dos mestrados profissionais do país, os representantes da CAPES e da sociedade civil organizada. Os encontros nacionais ocorrem periodicamente para avaliar e propor ações para a construção de excelência e sustentabilidade. Segundo Giacomazzo e Leite (2014, p. 482), “[...] as atuais ações políticas desse fórum articulam-se por meio do “Movimento Nacional em Defesa do MP nas IES Públicas, integrando a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania; a Comissão de Educação; e a Comissão de Finanças e Tributação [...]”.

O ano de 2009 foi decisivo, uma vez que a CAPES lançou a Portaria nº 17/2009, a qual dispõe sobre esses cursos no âmbito dessa Instituição. Assim, enquanto modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, traz a preocupação com o perfil do egresso, indicando

um profissional que seja capaz de se apropriar, atualizar e aplicar conhecimento a partir de fundamentos científicos, para que, dentre outros objetivos, proponha “[...] inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos [...]” (BRASIL, 2009, p. 20). Em suas considerações, aponta a necessidade de atender, particularmente, as áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, cuja demanda solicita profissionais altamente qualificados, afirmando assim a relação direta do mestrado profissional com o mercado de trabalho.

Sobre o acompanhamento e a avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, a CAPES se encarrega de observar se a estrutura curricular está clara e vinculada a sua especialidade, 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. Outro ponto a ser destacado no documento é a exigência de apresentação de um 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 a finalidade do curso), incluindo a capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele.

Em 2017, a Portaria nº 389/2017 revogou a Portaria nº 17/2009, instituindo que:

São objetivos do mestrado e doutorado profissional: I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017, p. 61).

A principal instituição que colabora para a consolidação do mestrado profissional no Brasil é a CAPES, pois ela regulamenta e avalia os programas de pós-graduação *stricto sensu* profissionais. Como o foco do trabalho é pensar a formação de professores da educação básica na modalidade profissional, faz-se importante aprofundar as discussões acerca do Mestrado Profissional em Educação (MPE), visto que apresenta o mesmo percurso dos outros mestrados profissionais. Diante disso, o foco agora será explicitar, com maior detalhamento, como tem acontecido sua consolidação.

2.4.3 Os mestrados profissionais em Educação

No que tange à sua consolidação, em 2011, o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd (FORPRED) elaborou um parecer com esclarecimentos acerca da concepção de mestrado profissional a ser oferecido à qualificação dos professores da educação básica, apontando objetivos do curso; forma de organização do currículo e trabalho de conclusão de curso; perfil do estudante; importância da pesquisa; questão orçamentária; entre outros.

Em 2012, o FORPRED publicou um documento com o intuito de subsidiar a discussão sobre MPE da CAPES, enfatizando alguns aspectos, entre eles, o impacto da implementação dos mestrados profissionais sobre os mestrados acadêmicos. A razão dessa discussão esteve motivada pelo fato de que as instituições (privadas/confessionais) poderiam ser induzidas a priorizar o formato profissional, por conta do menor custo e do fomento, então prometido, a quem oferecê-lo. O documento alerta para a possibilidade de extinção do formato acadêmico, deixando de ser uma fase preparatória para o doutorado. Outro possível impacto está nos cursos de especialização, visto que eles se aproximam em termos de proposta e exigências, porém, perdendo frente ao valor do título de mestre. O terceiro e último impacto aborda a qualificação do docente do ensino superior, uma vez que o título de mestre obtido em uma formação mais aligeirada, sem a vivência da prática da pesquisa, teria as mesmas condições legais de docentes com título de mestre acadêmico para concorrer e ingressar na docência do ensino superior.

Em 2013, o FORPRED publicou o Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação da CAPES com o objetivo de caracterizar os programas de pós-graduação que oferecem mestrado profissional em Educação, buscando compreender os percursos; as condições; as necessidades; os desafios; as perspectivas e as proposições dos MPE no Brasil. Esse Relatório foi realizado através do levantamento e coleta de dados em documentos, por meio do envio de um questionário aos Programas e posterior análise.

Os MPE podem e devem buscar parcerias, como fazem os acadêmicos, pois estas parcerias possibilitam a construção de redes colaborativas à busca de proposições para a Rede Pública e, conseqüentemente, ampliar as perspectivas da melhoria da qualidade da Educação Básica, já que o diferencial do MPE para o mestrado acadêmico é o redimensionamento da Pesquisa Aplicada e a ela são agregados pressupostos epistêmicos e metodológicos que lhe conferem reconhecimento acadêmico e profissional na área de Educação, ressaltando a importância de estabelecer uma rede de

parcerias com o objetivo de garantir a consolidação dos Programas *stricto sensu* [...]. (FORPRED, 2013, p. 18).

Segundo Hetkowski e Dantas (2016, p. 91) por meio dos encontros do FORPRED acontece o fortalecimento dos representantes dos programas de pós-graduação em Educação (profissional) e a articulação entre eles, para com isso motivar a “[...] criação de um fórum específico para pautar as discussões e estratégias de reconhecimento, crescimento, integração nacional e mediações com órgãos reguladores e de fomento, denominado Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE)”.

O FOMPE tem importância significativa para o fortalecimento dos MP em Educação, pois é um fórum que visa o fortalecimento da discussão e de sua identidade, esclarecendo sua função na formação do profissional da educação e incentivando a pesquisa aplicada nos espaços educacionais, além de criar redes colaborativas para sua promoção (FOMPE, 2015). Foi criado no ano de 2014, mantendo reuniões anuais com vistas a acompanhar, fortalecer e consolidar a história do mestrado profissional em Educação. Tem como objetivo principal a divulgação e difusão do conhecimento científico e acadêmico na área da Educação, focando em práticas inovadoras formais e não formais e na garantia da imersão dos pesquisadores nos ambientes educacionais por meio do fortalecimento da parceria entre universidade e redes educacionais.

Uma das discussões elaboradas pelo FOMPE indica a importância de entender o MPE como uma flexibilização no modelo de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, não significando menos rigor científico e acadêmico, mas sim a ampliação das perspectivas existentes com pressupostos mais interventivos. Em seu sítio, publiciza os programas de pós-graduação em Educação no formato profissional por meio da organização de revistas e periódicos, tais como a Revista Pesquisa e Debate em Educação; Plurais Revista Multidisciplinar da UNEB; Revista Ciências Humanas da Universidade de Taubaté; EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação da Universidade de Rondônia; PLURAIS – Revista Multidisciplinar: inserção social na pós-graduação.

No IV FOMPE, realizado em 2017, foi apontado que o MPE tem relação direta com a formação do professor da educação básica e que os resultados desse nível de ensino ainda são desafiantes e que, diante disso, a produção de pesquisa pautada nesse nível é essencial. Além disso, deixa claro os desafios do MPE, a fim de que se fortaleça ainda mais, entre os quais, a participação dos MPE nas comissões mistas da Avaliação Quadrienal 2013-2016, com

garantia de maioria dos MPE na ocasião de sua avaliação, valendo para a pós-graduação acadêmica:

[...] maioria nas comissões mistas quando da avaliação de Programas Acadêmicos; Ampliação para 50%, do percentual de compartilhamento de docentes entre programas (no momento limitado a 30%), considerando que (i) a Pós-graduação Profissional ainda está em fase de implantação no Brasil; (ii) a inexistência dos Doutorados Profissionais produziu a falta de doutores profissionais na composição dos quadros docentes dos MPE; (iii) os MPE derivam de experiências em Programas Acadêmicos; (iv) até a última versão do Documento da Área de Educação (2013) não havia restrições ao compartilhamento de docentes dos MPE com outros Programas; e (v) o risco de comprometer a continuidade de alguns MPE; Aprofundamento do debate sobre a Pós-graduação Profissional na perspectiva da afirmação das suas especificidades, especialmente, aquelas que dizem respeito ao campo da Educação, o que envolve, dentre outros aspectos, modalidades de pesquisa, ações de intervenção, trabalhos de conclusão, constituição de redes coletivas de trabalho, sobretudo, entre a Universidade e a Educação Básica etc. [...]. (FOMPE, 2017, p. 3).

Outro ponto a ser discutido se refere à mudança estrutural e organizacional da CAPES nos últimos anos, direcionando sua atuação também para a educação básica, visto que esse nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro, por isso, o desenvolvimento de ações pensadas com objetivo de melhorar a situação da educação básica, visando aproximar os professores do ensino básico ao contexto acadêmico da pós-graduação.

Um dos programas de formação exclusivo para professor da educação básica é o ProEB, regulamentado pela Portaria CAPES nº 209, de 21 de outubro de 2011. Sua criação decorre de uma iniciativa do MEC/CAPES em relação à política nacional destinada à formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2011). O referido Programa tem como cursos o grupo de Mestrados Profissionais em Rede Nacional, ofertado na modalidade semipresencial, com sua gestão sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (DED).

Para participar do ProEB e concorrer à bolsa de estudos fornecida pela CAPES é preciso ser docente das redes escolares públicas de educação básica. A responsável pela formação precisa ser uma Instituição de Ensino Superior credenciada, com comprovada atuação no meio acadêmico. Atualmente o ProEB é integrado por onze mestrados profissionais, constitui-se como uma possibilidade de bolsa de estudo para os estudantes de mestrado profissional.

Segundo relatório do FORPRED (2012):

[...] o eixo da formação de professores da rede pública da Educação Básica, durante o MP, deveria incluir estudos, teorizações e investigações dos professores acerca de problemas e desafios de sua realidade imediata, podendo priorizar a própria prática profissional. As disciplinas e atividades curriculares do MP poderiam dar suporte a esse processo de formação mediado pelo estudo e investigação da prática profissional. Isso implica construir inter-relações entre as práticas formativas dos formadores e as demandas das práticas profissionais [...]. (FORPRED, 2012, p. 5).

Em 2019, está tramitando no Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – em sua 3ª versão do Parecer atualizado em 18/09/2019:

[...] pretende também definir orientações gerais que suportem os entes federados no desenho e implementação de programas destinados à formação continuada que resultem na qualidade da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e emocional dos estudantes. Analogamente, apresenta-se orientações para que as Instituições de Ensino Superior deem suporte também no desenvolvimento profissional dos professores, ofertando especializações *lato sensu*, mestrados profissionais, ou programas mais curtos voltados para uma formação que efetivamente contribuam para o aprendizado do professor ao longo da vida. (BRASIL, 2019, p. 32).

Esse Parecer¹¹ traz em seu bojo a defesa pelo mestrado profissional como única via de formação *stricto sensu* para que o professor de educação básica, o que demonstra um caráter reducionista. Diante disso, entidades têm oferecido resistência, a fim de mudanças no texto.

Sumarizando, o mestrado profissional configura-se como possibilidade de formação que nasceu por uma demanda de mercado. Assim, tenta coadunar formação acadêmica de qualidade voltada para as questões econômicas, com caráter flexível e adaptável, podendo se apresentar de maneiras variadas, um exemplo é a flexibilização do tempo de formação, podendo variar de no mínimo um ano até dois; outro exemplo se refere ao trabalho de conclusão que pode apresentar cerca de 20 formatos.

2.5 Análise e discussão

Diante do objetivo deste tópico, vale destacar que a formação *stricto sensu* para o professor da educação básica tem relevância ímpar, estando diluída entre os dois formatos,

¹¹ Este Parecer tem como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, tendo como assunto as “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2019).

pois existem professores vinculados ao mestrado/doutorado acadêmicos e outros à modalidade mais recente, sinalizando que a ampliação dessas modalidades significou aumento de oportunidade para os professores. Nesse contexto, os números deixam claro não só o aumento de pessoas vinculadas a essa formação, mas também a existência de uma demanda reprimida, incluindo problemas em relação à questão do financiamento.

A criação do mestrado profissional está inserida no contexto neoliberal por meio do qual as necessidades do mercado são amplamente consideradas na tomada de decisões. Nessa lógica, uma das questões que o capitalismo demanda é a formação que leva em consideração a prática do indivíduo, ao mesmo tempo, tendo como um dos focos a aplicabilidade e o retorno para o mercado via soluções para problemas existentes. Pensando na configuração atual, o plano de formação humana recebe influências de um enquadramento para um novo tipo de trabalhador requerido pelo capital, conformando-o para a perspectiva da empregabilidade, do empreendedorismo e do individualismo. Além das premissas da eficiência e eficácia criam categorias, tais como polivalência; abstração; novos comportamentos e atitudes que encobrem o processo de exploração, tornando-o menos visível e consciente (FREITAS, 1998).

Outro ponto de análise indica a questão do financiamento para o mestrado no formato profissional, pois, segundo a Portaria citada, esse formato, no âmbito geral, não tem financiamento; o pressuposto é que o próprio mercado promoveria o financiamento a partir de interesses específicos, o que até acontece, mas em grau muito menor do que esperado. Na contramão, o programa de mestrado profissional específico para a formação do professor da educação básica possui financiamento, mas ainda está longe de ser o ideal. Tanto a questão teórica levantada acima quanto as duas entrevistas realizadas colocam o quesito orçamentário em pauta, pois as políticas de Governo não conseguem a garantia do diálogo entre os ministérios para a efetivação do que está proposto nas leis, já que sem dinheiro algumas ações se tornam inviáveis. Exemplo disso, é a *Meta 16* do PNE, a qual, segundo acompanhamento, não será cumprida no prazo.

Outrossim, a questão do formato do mestrado profissional também é ponto de análise, pois os documentos tentam garantir uma configuração específica em alguma instância, o diferenciando do acadêmico – ação que pode contribuir para a consolidação desse formato. Como principais pontos diferenciais, têm-se a flexibilidade em relação ao tempo; forma diferencial quanto ao tipo de conteúdo e como é abordado; maior quantidade de possibilidades de produtos finais do curso; relação direta entre o produto final e a aplicabilidade que o mesmo possui. Como essa modalidade é historicamente nova, os fóruns diretamente ligados ao *stricto sensu*, tais como FORPRED, FOPROF e FOMPE, em seus encontros anuais, trazem

em sua pauta, de modo constante, essas discussões. A exemplo disso, no último encontro do FOPROF (2018) uma das questões de pauta foi a necessidade da discussão acerca do alargamento do tempo máximo do MP, pois a maioria dos discentes realizam essa formação sem as condições ideais em termo de afastamento e financiamento.

A possibilidade de um formato mais flexível e voltado para o mercado de trabalho pode causar certa desconfiança por parte de algumas organizações e concordância em outras. Como exemplo, cito os documentos do FORPRED que enfatizam estarem mais relacionados às demandas da prática e da flexibilidade, podendo gerar formações pragmáticas.

O termo pragmatismo é um daqueles termos filosóficos polissêmicos, para os quais o primeiro passo na análise costuma ser o levantamento de sua origem etimológica. Recorrendo à etimologia, identifica-se que o termo vem do grego *prámatiké*, significando “[...] conjunto de regras ou fórmulas que regulam as cerimônias oficiais ou religiosas [...]” (WEISZFLOG, 1998, p. 1679). Então, o pragmatismo filosófico, originalmente, deveria ser entendido como a consideração das questões filosóficas a partir de determinadas regras ou fórmulas reguladoras. Não obstante, há outro significado segundo o qual essa doutrina consistiria na “[...] consideração das coisas a partir de um ponto de vista prático [...]” (WEISZFLOG, 1998, p. 1679).

Nesse sentido, um indivíduo pragmático é aquele que não se prende de antemão a princípios ideológicos ou fundamentações metafísicas, mas que lida com as questões em vista e suas consequências práticas. Essas duas definições, conquanto não sejam mutuamente excludentes, acabam informando duas visões diferentes de filosofia: uma mais normativa e outra mais utilitária. A ideia de formação de professores na perspectiva do conceito, no viés utilitário, é adjetivada por “alto nível”. Por um lado, isto significa que o expediente certamente tem sua utilidade prática, e, por outro, se trata de uma regra ou de uma fórmula para lidar com questões que demandam uma solução.

Autores como Dewey (1959); Tardiff (2002); Schon (2000) e Zeichner (1993), cada qual à sua maneira, apresentam questões relevantes para a formação de professores, considerando o *lócus* de formação e a relação entre os professores de diferentes níveis de atuação. Schon (2000) e Zeickner (1993) falam do distanciamento, reforçado nas pesquisas, existente entre os professores das universidades e os professores das escolas, criando demandas por uma aplicação na prática. No entanto, qual é o ponto de partida da formação do sujeito para eles? A prática! Interessante pensar ser esse o ponto de partida para o pragmatismo e para o materialismo. Não há mudanças sem a ação.

Para a filosofia pragmatista, o homem é um sujeito em formação. Tal perspectiva aparece na obra de muitos pensadores; se ela for democrática, vai se preocupar com o direito de todos. A reflexão é a construção de um pensamento abstrato, por isso, na formação de professores aparece o conceito de professor reflexivo (é o que pensa a sua prática). O que será validado no pragmatismo, se essa experiência for a verdadeira? A reflexão tem que chegar numa prática que seja a verdade da experiência. Qual é a experiência verdadeira? A que deu certo! Por isso, a experiência útil é a que consolida. Respostas imediatas para os problemas não é para mudar o real, mas para se adaptar ao projeto já existente. Quando se fala em uma perspectiva pragmática para a compreensão do real, é preciso entender que ela é válida, pois no dia a dia precisamos de respostas imediatas; precisamos ser pragmáticos; mas é difícil ser assim o tempo todo, pois existe uma restrição do processo de reflexão.

Na formação de professores Kuenzer (2011) vislumbra a possibilidade desafiadora de ascender à vã consciência da neutralidade das políticas e propostas de formação, considerando, assim, o espaço de formulação e implementação de políticas enquanto um campo de disputas. Fundamentada no referencial marxista, ela infere que, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação, no capitalismo não existe um projeto único, ou neutro, de formação de professores. Entretanto, a autora julga que, apesar disso, “[...] o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe [...]” (KUENZER, 2011, p. 669). Assim, se existem projetos pedagógicos contraditórios, “[...] não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão de trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação [...]” (KUENZER, 2011, p. 670).

O mestrado profissional quando pensado e explicitado nos documentos supracitados – tais como a Portaria da CAPES nº 080/1998, que dispõe sobre o reconhecimento desses mestrados; a Portaria Normativa nº 17, sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES –, aparece voltado ao atendimento de diferentes necessidades do mercado de trabalho.

No ideário do senso comum, existe a premissa de que os mestrados e doutorados acadêmicos contribuem para a máxima da formação docente, sendo vista como muito “teórica” e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essa apreciação, corroborada por organismos internacionais, só faz sentido, evidentemente, frente às novas exigências de preparação das pessoas para um mercado mais competitivo e globalizado como dito anteriormente e pela lógica de diferenciação interna.

Para Freitas (2007, p. 1215), o novo receituário da formação inclui a universitarização/profissionalização apressada (seria uma forma de qualificar melhor a formação e encaminhá-la para a profissionalização); a ênfase na formação prática/validação das experiências; a formação continuada; a educação a distância; e a pedagogia das competências. Essa “universitarização¹²” aligeirada suprime as experiências bem-sucedidas ocorridas, colocando-se como se nada existisse além da formação em nível superior. Ao desprezar os saberes epistemológicos e teóricos, torna-se distante a possibilidade de formar um profissional crítico, analítico e que possa dar conta dos processos sociais e políticos vivenciados pelos agentes sociais.

Por outro lado, segundo Ostermann e Rezende (2015), há de se perceber que ocorreram mudanças na área acadêmica, no que diz respeito ao papel dos cursos de mestrado profissional em ensino. Antes, vista com desconfiança e resistência pela área de Educação, a formação de professores em serviço (no âmbito dos mestrados profissionais em ensino), nos dias de hoje, é reconhecida como um caminho importante – seja pela CAPES, seja pela comunidade acadêmica – para a melhoria da educação brasileira, compreendendo tanto a área de Educação como a área de Ensino.

No documento *Comunicado Conjunto nº 001/2013 – Áreas de Ensino e de Educação – Perspectivas de Cooperação e Articulação* (BRASIL, 2013), percebe-se a ênfase na formação de professores e a esperança depositada nos mestrados profissionais para responder às demandas da educação “para o desenvolvimento brasileiro”, incluindo o enfrentamento de obstáculos e desafios, como exemplo, “a universalização e qualificação da educação básica”. No entanto, essas afirmativas podem ser consideradas, no mínimo, apressadas, na medida em que ainda continua válida a observação de Ostermann e Rezende (2009, p. 69) de que seria necessária “[...] uma reflexão aprofundada sobre a natureza dos cursos de mestrado profissional em ensino e sobre seu possível impacto na sociedade brasileira [...]”, praticamente, questão ainda ausente da produção acadêmica das áreas de Educação e de Ensino. Segundo documento do FOPROF (2018), o fórum considera que a inserção social e a inovação se constituem em aspectos diferenciadores dos Programas Profissionais, pois relacionam diretamente a formação ao mercado de trabalho e a possíveis transformações em sua estrutura.

Apesar das diferentes posições apontadas acima, existe uma que considera o mestrado profissional enquanto formação mais pragmática e outra que entende que, apesar de estar mais

¹² O termo “universitarização” é entendido aqui como o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades baseado, em Freitas (2007).

voltado para a prática, existe a garantia para a questão da pesquisa, o FORPRED (2012) aponta que:

O resultado desse processo de formação profissional, como evidenciam várias pesquisas nacionais e internacionais, traz contribuições tanto para o desenvolvimento profissional do professor quanto para a melhoria da prática escolar, pois viabiliza a construção de conhecimentos e de uma cultura profissional da docência e da gestão escolar pelos próprios professores da escola básica, tendo os formadores/acadêmicos da Universidade como parceiros e colaboradores fundamentais desse processo. Essa prática colaborativa de estudo e investigação da prática escolar precisa estar embasada em referenciais sobre processos de formação profissional do docente, amplamente divulgados e já consolidados na literatura da área de educação em nível nacional e internacional [...]. (FORPRED, 2012, p. 5).

Essas discussões, em linhas gerais, remetem ao paradigma que rege a formação proposta nos mestrados profissionais, por meio do qual são direcionadas a articulação teoria e prática, buscando romper com a racionalidade técnica presente nos cursos de formação de professores, cuja ênfase está na aplicação da teoria à prática, ou seja, na epistemologia da prática. Essa epistemologia destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para sua atuação. Desse ponto, seguem algumas questões: será que essa epistemologia pode causar um deslocamento da formação do professor para as questões mais voltadas ao interior da escola, da sala de aula, sem uma garantia de excelência acadêmica e formação em pesquisa? Ou será que a ideia é a inserção da preocupação com a prática em uma lógica de pesquisa?

Ponto comum é a essencialidade e a transformação pela qual o professor da educação básica e da universidade podem passar por meio das discussões e trocas ocorridas durante a formação *stricto sensu*, pois a mesma possibilita aos sujeitos um retorno ou continuidade de formação continuada, cujos pontos cruciais indicam a pesquisa e o ato reflexivo que os envolvem por meio da sua prática ou da realidade vivida, capazes de causar mudanças em sua prática docente. Diante disso, uma das pautas e preocupações de programas como o ProEB, por exemplo, é a manutenção desse quadro de profissionais na educação básica.

O que se pode perceber é que a concepção do movimento político de formar o professor em nível *stricto sensu* tem caminhado em direção a uma formação continuada fundamentada na epistemologia da prática, conforme visto nas portarias e documentos que instituem os mestrados profissionais. No entanto, faz-se necessário uma visão mais ampla, analisando como os documentos que tratam da relação *stricto sensu* e educação básica tem compreendido essa questão – discussão que será aprofundada na próxima seção.

3 FORMAR O PROFESSOR NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES DOS DOCUMENTOS

Em vista do exposto, com o propósito de alcançar um dos objetivos específicos dessa pesquisa, nesta seção, serão identificadas e analisadas as políticas e/ou os documentos que vinculam o mestrado/doutorado na perspectiva de formação de professores da educação básica. A tentativa é buscar compreender, no contexto nacional, se estes documentos ou políticas estão considerando a formação *stricto sensu* como política de formação continuada. Para isso, foram os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Plano Nacional de Educação (PNE); as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752, de 09/05/2016); o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede pública de Educação básica (ProEB); os Documentos da ANPEd sobre a temática da relação entre pós-graduação e educação básica; e os regimentos dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei geral da educação brasileira e a formação contínua

É sabido que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a lei geral da educação brasileira. A LDB objetiva definir e regularizar as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional do país. No Brasil já foram promulgadas três versões da LDB. A primeira LDB, / Lei nº 4.024/61 foi aprovada no ano de 1961, no Governo do então presidente João Goulart. Em 1971, época do Regime Militar, foi promulgada a segunda LDB, Lei nº 5.692/71; nessa época o presidente brasileiro era Emílio Garrastazu Médici. Por conseguinte, a última LDB é a Lei nº 9.394/96, em vigor até os dias atuais.

Se formos pensar nos elementos existentes na discussão acerca da formação continuada proposta pela LDB, é possível destacar alguns aspectos. O primeiro tem a ver com as discussões conceituais, por exemplo, como a formação continuada vem sendo considerada como capacitação em serviço (art. 61, Inciso I); aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, Inciso II) e treinamento em serviço (art. 87). Nessa lógica, pode-se perceber que não se trata somente da diversidade de termos, pois estão carregados de perspectivas adotadas por

uma política pública que priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil com organismos internacionais.

Assim, tais aspectos traduzem uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente, de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação. Pensar sobre o uso desses termos, já bastante discutidos em outros estudos sobre formação continuada, traz à luz duas questões básicas: a existência de uma concepção gerencial de formação docente que se pauta pelo binômio eficiência-eficácia, o qual pode ser alcançado através da repetição mecânica de modelos pré-estabelecidos; e a que diz respeito ao tratamento dado ao professor como um sujeito que não tem conhecimentos ou o tem de forma obsoleta, visto que precisa ser atualizado para que seja capaz de acompanhar as inovações educacionais.

Outro aspecto no qual a LDB se apoia ao tratar da formação continuada, tem a ver com o espaço ocupado por essa formação, visto que ela aparece como direito do professor e como instrumento de valorização profissional, devendo ser, inclusive, assegurada nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (art. 67). Nessa mesma Lei estão definidos os princípios orientadores da valorização do magistério, tais como o piso salarial profissional; a progressão funcional; as condições adequadas de trabalho; o aperfeiçoamento dos profissionais da educação; pois, na medida em que se atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada a seus professores, também lhes foi conferido o *status* de política pública. Contudo, mesmo com o amparo legal oferecido pela LDB para o desenvolvimento da formação continuada, não houve discussões, em nenhum documento regulador, quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir.

Além disso, é fato que a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, visto que, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir em sua formação. Dessa forma, os espaços de estudos e reflexão coletiva – considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico –, foram transformados em uma atividade não muito atrativa e prazerosa, revelando uma sobrecarga de trabalho em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Um último aspecto da LDB a ser destacado é a caracterização da formação continuada como formação em serviço – orientação manifestada de forma contundente no art. 87, na defesa de que serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por

treinamento em serviço. Assim, pode-se observar uma concepção de formação continuada com um caráter compensatório, cuja prática se expressaria por meio de programas especiais de formação ou programas de treinamentos voltados, principalmente, aos aspectos curriculares e metodológicos. Nessa perspectiva, trata-se da feição de programas compensatórios e não propriamente da atualização e do aprofundamento que visem à apropriação de avanços do conhecimento, pois parecem estar mais próximos do propósito de certificação do que uma real promoção de um processo formativo. Outro fator que também contribui para o avanço de iniciativas da formação em serviço é a expansão de um mercado de formação continuada, sobretudo, com a proliferação de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Há um discurso de necessidade de atualização permanente, como forma de angariar conhecimentos e competências básicas que ajudam o trabalhador a adequar-se com mais facilidade às rápidas mudanças do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, adquirir um maior nível de certificação.

Ao partir de uma análise específica, na busca por articulações entre a educação básica e a pós-graduação na LDB vigente, fortes limitações foram evidenciadas, advindas, em primeiro lugar, da maneira como estão organizadas. Em outras palavras, esta lei está estruturada de tal forma que não existem e nem estão previstas articulações entre os diversos níveis da educação. Tal configuração elucida a inexistência de interlocuções entre a pós-graduação e a educação básica, visto que a referida Lei se caracteriza pela linearidade de seus capítulos e, pode-se dizer, pela fragmentação dos assuntos que são expostos, não prevendo conversas entre as etapas educativas.

A partir da análise da estrutura e do conteúdo da Lei n. 9394/96, pode-se ilustrar as afirmações destacadas acima, ou seja, o documento apresenta títulos, capítulos e seções que pouco contribuem para o foco proposto a ser observado. A saber, a educação básica é discutida no Capítulo II, destacando as finalidades e objetivos dessa etapa da educação, cujo foco abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, faz apontamentos sobre aspectos do currículo que estão previstos para cada nível, enfim, são dadas normas que objetivam a organização da educação nacional.

É interessante ressaltar que não há um capítulo ou até mesmo uma seção que se dedique a falar sobre a pós-graduação, havendo poucas discussões sobre esse nível de ensino. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, havia referência no art. 69 aos cursos que podiam ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior, destacando na *alínea* b que os cursos de pós-graduação seriam abertos à matrícula de candidatos que tivessem concluído o curso de graduação, tendo

obtido, assim, o respectivo diploma. Nesse sentido, a Lei destacada não trouxe mais informações, restringindo-se somente à simples orientação do principal requisito para ingressar em um curso de pós-graduação. Por conseguinte, outro aporte legal que fez um pequeno destaque à pós-graduação foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O art. 33 indica que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, destaca no Capítulo IV – *Da educação superior*, art. 44, a abrangência dos programas desse nível de ensino, apontado no inciso III que a pós-graduação compreende os programas de mestrado e doutorado, bem como os cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; sendo abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, cujo perfil atenda às exigências das instituições de ensino. Ademais, o art. 66 faz menção à preparação para o exercício do magistério superior, afirmando a exigência em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Em vista do exposto, verifica-se a inexistência de elementos de articulação entre os níveis da educação. No entanto, as LDBs não trazem previsões de diálogos entre a educação básica e a pós-graduação, deixando para que outros mecanismos cuidem de tais questões. Observa-se a demarcação da necessidade de compreender que a formação continuada é direito do professor, fundamentando a defesa de que os cursos feitos após a formação inicial são de direito de quem se propõe a ensinar. No tópico seguinte será detalhado o Plano Nacional de Educação, elemento importante na presente discussão.

3.2 O Plano Nacional de Educação e a relação entre a pós-graduação e a educação básica

O Plano Nacional de Educação (PNE), período 2014-2024, desde seus antecedentes históricos, configurou-se como um ponto de concentração e de propagação das políticas educacionais, dispostas em metas e diretrizes pelas quais a sociedade civil organizada tanto lutou. Contudo, também foi transformado em um grande desafio, já que carrega a defesa de um projeto nacional para a educação, se configurando em uma importante conquista de quem almeja uma educação de qualidade. O Plano expressa consensos e contradições do processo por meio do qual foi construído.

De acordo com Gouveia e Machado (2017), foi na luta entre concepções e no debate democrático que os consensos historicamente possíveis se materializaram na Lei nº 13005, em 2014. Também, é na luta pela efetividade da Lei que o PNE continua sendo o epicentro das disputas das políticas educacionais. Assim, vale destacar a importância desse debate, principalmente em momentos de crises, com o aprofundamento dos ataques neoliberais e pelos processos de privatização da própria educação vividos até aqui.

Segundo Dourado (2017) o PNE, a despeito de alguns limites e embates em sua tramitação, está em sua fase de materialização. Nesse contexto, os desafios se apresentam, especialmente na constituição da política de Estado – aqui entendido sob a concepção de Gramsci –, cuja definição expressa a correlação de forças contraditórias, estendendo-se além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso. Ou seja, para ele, a origem do Estado está na divisão da sociedade em classes, sendo sua principal função conservar e reproduzir essa divisão, prezando pelos interesses da classe que domina as outras classes.

Essa fase de materialização é desafiadora, pois o atual documento apresenta um conjunto de 20 metas e 254 estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a educação infantil até a pós-graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente; a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino. Além disso, há estratégias específicas para a redução da desigualdade e a inclusão de minorias.

Dentre tantas dificuldades, considerando-se o objetivo da presente pesquisa – qual seja, compreender a articulação entre pós-graduação e educação básica, no que diz respeito à formação continuada de professores. O foco dessa reflexão estará nas metas que envolvem tal temática, dando ênfase, principalmente, à *Meta 16*, cujo foco é formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do Plano. Tal meta busca garantir a todos os profissionais da educação básica o direito à formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Nas últimas décadas, já se percebe um movimento político em torno dessa articulação entre a pós-graduação e a educação básica, sendo o próprio PNE um exemplo disso. Por essa razão, com o propósito de alcançar o objetivo dessa pesquisa, foram identificados e analisados os documentos que vinculam a formação pós-graduada na perspectiva de formação de professores da educação básica. Para isso, foi analisado o Plano Nacional de Educação e sua implementação no que diz respeito às metas que fazem referência ao objetivo do presente estudo.

De início, é importante esclarecer que a análise construída desse movimento político, em função da articulação entre educação básica e a pós-graduação, partiu do entendimento de que a educação é uma prática social determinada, definida social e historicamente. Por isso, refletem as lutas que são travadas em torno da educação e suas finalidades e, por conseguinte, na formação de professores. Ao tratar do tema de planejamento para a educação, é importante compreendê-lo como um processo dialético, ora envolvido em um jogo de forças políticas – entre consensos e dissensos – dos sujeitos que participam desse processo de formulação. Nessa perspectiva, o termo “política” passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

É preciso pensar de que maneira a relação entre Estado e sociedade civil interferem/incidem na formulação de políticas públicas para a educação. Ao fazer referência às políticas públicas, me refiro às várias funções possíveis de serem exercidas pelo Estado, pois se constituem em mediações entre o Estado e a sociedade civil, dessa forma, se caracterizando pelo o ato que o Estado faz ou deixa de fazer à sociedade. Assim, as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo. Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidos.

Diante disso, ter um olhar analítico e crítico sobre o PNE e sua implementação, bem como para as metas referentes à temática, incluindo o Observatório do PNE – e seu relatório publicado no ano de 2018 – é o que possibilita analisar o percurso histórico do Plano Nacional de Educação, estreitando a discussão para a questão da articulação entre pós-graduação e educação básica, no que diz respeito à formação continuada de professores.

3.2.1 PNE: percurso histórico

Para a compreensão do contexto deste documento, é importante detalhar historicamente como foi construído e os meandros de sua constituição. O Plano Nacional de Educação aparece oficialmente, em sua primeira versão, no ano de 2001, com vigência até 2010. Foi aprovado por Fernando Henrique Cardoso, então presidente, pela Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. É importante ressaltar que, segundo Dourado (2010) e Hermida (2001), a aprovação desse documento retoma uma situação histórica diferenciada, pois na ocasião de sua tramitação existiam dois projetos de PNE: o primeiro fruto dos movimentos sociais e o segundo proposto pelo Executivo Federal; esse último, foi o

aprovado, demonstrando hegemonia governamental no Congresso Nacional. O Plano foi organizado em conformidade com a LDB de 1996, já que sua estrutura foi dividida por níveis da educação. É necessário esclarecer que, desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola (1932), a possibilidade e necessidade de um PNE já era defendida.

Os objetivos gerais do PNE 2001, indicaram, a saber: a elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública; democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

O Plano apresentava limitações, porquanto sinalizava metas a serem concretizadas no cenário da educação do Brasil, porém, não determinava os recursos necessários para a concretização dessas ações. Em outras palavras, Dourado (2010) ressalta que o PNE que fora aprovado não se constituía como base de diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional, tampouco teria sido acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e da política brasileira. Sobre isso, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua materialização (DOURADO, 2010).

A respeito da pós-graduação, o PNE 2001-2010 destacou, na *Parte 4* – cujo texto tratava do ensino superior –, que cabia a União atuar no nível superior de ensino. Assim, as universidades públicas tiveram uma importante função a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Também, teve como objetivo qualificar os professores – que atuam na educação básica e no superior oriundos de instituições públicas e privadas – para o alcance das metas previstas na LDB quanto à titulação docente. Coube ao PNE indicar a necessidade de expandir as universidades públicas para atender à demanda dos alunos, além do desenvolvimento da pesquisa necessária ao Brasil. Igualmente, foi dito no documento a necessidade de rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades. Esse Plano apontou várias metas (15, 16, 17, 18, 28 e 30) direcionadas à pós-graduação. Para efeito de alcance do objetivo proposto segue com destaque a *Meta 16*, que visa promover o aumento do número de

mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% ao ano.

Ao analisar as metas citadas acima, pode-se perceber o significativo interesse em relação à formação de professores para o nível superior através de programas de mestrado e doutorado, bem como o enfoque dado ao desenvolvimento e à consolidação da pesquisa. Nesse viés, o *item 10* do Plano, que diz respeito à formação de professores e à valorização do magistério, apresenta mais duas metas que se referem ao nível da pós-graduação. A *Meta 23*, que objetiva ampliar a oferta de programas de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo; e a *Meta 24*, que busca desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, pode-se dizer que não há referência sobre a interlocução entre os níveis de ensino – educação básica, foco dessa pesquisa –, pois as etapas da educação são tratadas de maneira isolada, não havendo a ocorrência nem a previsão de diálogo entre a pós-graduação e a educação básica.

Todavia, no Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi aprovada a proposta do PNE (2011-2020), na Câmara Federal, sob o Projeto de Lei – PL nº 8.035 (BRASIL, 2010). Esse Plano ficou em tramitação, passando por reformulações, sendo efetivado no ano de 2014 com a Lei nº 13.005/2014, já no então Governo de Dilma Rousseff.

O PNE (2014-2024) traz como objetivo central induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. Nessa perspectiva, articulando-se às seguintes diretrizes: superação das desigualdades educacionais; promoção da qualidade educacional; valorização dos profissionais da educação; promoção da democracia e financiamento da educação.

Dada prioridade em focar a formação continuada de professores da educação básica no nível de pós-graduação, segue no próximo item o detalhamos sobre como o Plano tem sido configurado nesse quesito.

3.2.2 PNE (2014-2024): possibilidades de articulação entre a pós-graduação e a educação básica

Em relação à formação docente, foi explicitado um bloco de metas que trata da valorização dos profissionais da educação – ação considerada estratégica para que as demais metas sejam atingidas. Da *Meta 14* até a *Meta 18*, o Plano considera ser importante um

quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola, constituindo-se em fator indispensável para o sucesso de uma política educacional. Nessa perspectiva, planos de carreira; salários atrativos; condições de trabalho adequadas; processos de formação inicial e continuada; formas criteriosas de seleção; entre outros, são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. Estabelecer uma política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. De acordo com essa lógica, é evidente perceber que a existência de uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação profissional face às exigências da sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação.

Diante disso, far-se-á uma análise de algumas metas que ajudam a entender a relação entre a pós-graduação e a educação básica, incluindo a questão da formação continuada. Sobre a *Meta 16*, o PNE indica a formação dos professores da educação básica/formação continuada em sua área de atuação, estabelecendo o alvo de formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica até o último ano de vigência do Plano. Assim, garantindo a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A *Meta 14*, apesar de estar no bloco da educação superior, está relacionada à *Meta 16*, pois tem como tema o acesso à pós-graduação *stricto sensu*/ampliação do número de titulados, elevando gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

A *Meta 15* tem como tema a formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica em nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam); garantindo, em regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE; assegurando que todos os professores desse nível possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura. A respeito da formação de professores proposta, Saviani (2014, p. 232) critica, afirmando que no caso do magistério, “[...] faltou assegurar a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas superiores privadas, nas quais é formada a grande maioria dos professores que atuam na educação básica [...]”.

A *Meta 17* propõe a equiparação, até o final do ano de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Ou seja, busca valorizar os professores das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE.

Fechando o bloco de metas voltadas para a valorização docente, segue a *Meta 18*, que aponta a necessidade de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, incluindo todos os sistemas de ensino/piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública. A redação dessa Meta buscou assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os professores da educação básica e superior pública (de todos os sistemas de ensino) e para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206 da Constituição Federal.

Dentre as metas descritas, a que mais possibilita a análise da discussão para a questão da articulação entre a pós-graduação e educação básica, no que diz respeito à formação continuada de professores, é a *Meta 16*, enfatizada na presente pesquisa. Com destaque, seguem as seis estratégias que orientaram sua implementação:

16.1 - Planejamento estratégico: Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2 - Política nacional de formação de professores: Consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

16.5 - Bolsa de estudos: Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica. (OBSERVATÓRIO PNE, 2019).

No que tange às estratégias propostas, em visita ao portal do Observatório do PNE, pode-se observar as seguintes informações: Estratégia 16.1 – estratégia não realizada; Estratégias 16.2, 16.3, 16.4, 16.5 e 16.6 – com *status* de estratégia em andamento. As estratégias 16.3, 16.4 e 16.6 foram agrupadas e descritas, segundo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional Educação (2018), como investimento em

recursos e infraestrutura de ensino, ciência e comunicação. De acordo com os objetivos da pesquisa, destacam-se as estratégias 16.1, 16.2 e 16.5.

O fato da estratégia 16.1 não ter sido realizada ou ao menos estar em andamento, até o ano de 2019, sugere a inferência de que os governos não estão realizando levantamentos para, de fato, conhecerem em números absolutos o quantitativo de professores de EB que teriam interesse em realizar a formação em nível de PG. A hipótese para esse fator indica que as políticas públicas, apesar de existentes, não estão voltadas para o cumprimento da estratégia citada. Também, há de se pensar na questão do financiamento dessa formação como uma das razões para nada ter sido feito em relação a essa estratégia.

Em relação às ações em andamento, sobre a estratégia 16.2, observa-se a Política Nacional de Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados; cursos de segunda licenciatura) e também a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, ora definidas pela Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação.

As diretrizes estão organizadas em três eixos: 1) Formação inicial; 2) Formação continuada; 3) Valorização de professores. Essa organização foi um grande ganho para o campo educacional, pois, pela primeira vez, a formação continuada passou a ser pensada em uma diretriz e como forma de valorização dos professores. O Documento inicia com algumas considerações prévias, dentre elas a importância de se consolidar normas nacionais para a formação dos profissionais do magistério – ação indispensável para o projeto nacional da educação brasileira. Também, destaca os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como sólida formação teórica e disciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. Outro ponto indicado é a articulação entre graduação/pós-graduação e pesquisa/extensão, como princípio pedagógico essencial ao exercício e ao aprimoramento do profissional do magistério e de sua prática educativa. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

No capítulo sexto, intitulado *Da formação continuada dos profissionais do magistério*, as diretrizes apontam que a formação continuada envolve a oferta de atividades formativas; de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado; também destacam que os cursos precisam estar articulados aos novos saberes e práticas; às

políticas e gestão da educação; à área de atuação do profissional; e às instituições de educação básica (BRASIL, 2015).

Para Dourado (2015), as DCN enfatizam a necessária organização no processo formativo e sua institucionalização, pois entenderam que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido através da articulação entre a instituição de educação superior, o sistema de ensino e as instituições de educação básica. Essas questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformações nas formas como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos; suas regras e normas; incorporando novos materiais e recursos pedagógicos.

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem ser fundamental que as instituições formadoras estruturem projetos de formação com identidade própria. A partir da aprovação das novas diretrizes, as universidades brasileiras tiveram um prazo para a reorganização dos currículos das licenciaturas e organização de propostas institucionais para a formação docente. Porém, desde abril de 2016, o contexto político brasileiro sofreu uma reviravolta, devido ao *impeachment* da presidenta eleita através de um golpe civil, jurídico e midiático¹³. As políticas educacionais e, em especial, as de formação de professores passaram a ser encaminhadas por meio de outra lógica política, sinalizando estado de alerta.

No que tange à estratégia 16.2, outro importante documento a ser analisado é a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, aqui analisada com o objetivo de compreender a relação da formação na pós-graduação pensada para a educação básica. A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752, de 09/05/2016) tem a finalidade de “[...] fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE [...]” (BRASIL, 2016). A proposta da política de formação para os profissionais da educação é de ser realizada em conjunto com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A seção II, a respeito *Do Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal*, aponta que o planejamento terá duração

¹³ LESBAUPIN, Ivo. Do "impeachment" de Dilma à prisão de Lula: o golpe continua. *Revista IHU online*. 15 maio 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578937-do-impeachment-de-dilma-a-prisao-de-lula-o-golpe-continua-em-edicao>>. Acesso em 03 mar. 2018.

quadrienal e revisões anuais pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, devendo, em uma das suas ações, “[...] assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica [...]” (BRASIL, 2016). Nesse inciso, é possível observar a preocupação com a articulação da formação na pós-graduação, sendo cogitada como a formação continuada para professores da educação básica.

É preciso destacar que a própria definição de uma política de formação continuada, como também as suas características, configuram-se em objetos de disputa entre os vários segmentos a partir de visões diferenciadas com relação ao projeto de Nação, bem como aos projetos educacionais e às práticas pedagógicas. Nesse contexto, o embate mais visível se dá entre uma visão pragmática e instrumental de formação docente – mais preocupada em alcançar resultados estatísticos – e outra perspectiva de formação docente voltada para a emancipação humana numa sociedade igualitária.

Em continuidade, a estratégia 16.5, ao versar sobre a questão da bolsa de estudos, a qual consta como *status* em andamento, indica como principais financiadores de bolsas de mestrado e doutorado as seguintes instituições: (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, presentes em quase todos os estados do país.

A CAPES é a responsável por organizar a distribuição de bolsas de mestrado e de doutorado às instituições que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu* avaliados com nota/conceito acima de 3 (três). Os programas existentes são: Programa de Demanda Social (DS), voltado para discentes de instituições públicas; Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Privadas de Ensino Superior (Prosup), que apoia discentes de formação *stricto sensu* oferecido por instituições particulares de ensino. Em relação ao professor da EB, como programa específico, a propõe o Programa de Mestrado Profissional para a Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), já que ele distribui bolsas exclusivamente aos professores da educação básica. A criação desse programa vai ao encontro do que Dourado (2017) problematiza, ao indicar que essa meta poderia ensejar demandas das mais diversas.

Outro modo de acesso a bolsas é via CNPq, cujo foco é a formação no campo da pesquisa científica e tecnológica em instituições diversas, tais como universidades; institutos de pesquisa; centros tecnológicos e de formação de profissional, tanto no Brasil como no exterior. Essas bolsas são destinadas a instituições, programas de pós-graduação ou pesquisadores individualmente para promover a formação de recursos humanos e/ou seu

aperfeiçoamento. São concedidas a pesquisadores, a cursos de PG e instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico, públicas ou privadas (BRASIL, 2006) .

Diante do exposto acima, a estratégia 16.5, de fato, está em andamento, pois existem bolsas de âmbito geral oferecidas a todos os cursos, inclusive aos da área da Educação e o ProEB, criado especificamente para os professores da EB que desejam cursar mestrado/doutorado em instituições públicas. Ou seja, a CAPES financia a formação do professor da EB em nível *stricto sensu*, via concessão de bolsas, porém, esses financiamentos ainda são pequenos diante da demanda por formação, já que as vagas ofertadas estão longe do número ideal que não se sabe qual é em decorrência do não levantamento solicitado pela estratégia 16.1.

Diante do cenário descrito, é possível perceber que a existência do PNE já é fruto de uma luta, pois, como apontam os fatos históricos, a gênese da ideia do Plano se dá com o Manifesto dos Pioneiros, sendo efetivado somente no ano de 2001. As versões do Plano são marcadas por algumas diferenças, não somente pelo número de metas e índices a serem alcançados, como também pela maior objetividade em relação às metas e de como quantificá-las para melhor acompanhamento.

Após análise, outra importante diferença encontrada está na criação da Conferência Nacional de Educação (CONAE), apontada no primeiro Plano, na parte relativa à gestão, que dispõe: “[...] 41. Definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na Educação Básica numa Conferência Nacional de Educação, que envolva a comunidade educacional [...]” (BRASIL, 2001). Foi organizada, em 2008, na Conferência Nacional de Educação Básica e efetivada em sua primeira reunião, em 2010, desencadeando o debate. A cobrança por um Sistema Nacional de Educação¹⁴ vem sendo apontado pelas CONAE 2010, 2014 e 2018, entretanto, até hoje não se concretizou, de fato, pois não interessa ao Estado criar esse sistema que poderia garantir e exigir seu maior comprometimento, ação que vai contra a política neoliberal vigente. A CONAE 2014 foi essencial para a inserção de algumas mudanças para o PNE 2014-2024, pois estava em tramitação no Congresso, desde 2011.

Analisando as metas referentes a formação de professores, destacam-se: a meta 14, que versa sobre a elevação gradual do número de matrículas na PG *stricto sensu*, apresentando um crescimento de mais de 50% se for considerado o período entre 2004 e 2016, pois os números passaram de cerca de 27 mil, em 2004, para 59 mil, em 2016. O

¹⁴ A ideia da criação do SNE remonta aos anos de 1930, mas tem sua definição legal pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e pelo PNE (2014-2024) que não se efetivou. O Projeto de Lei nº 413/2014 propõe a instituição do SNE.

Observatório do PNE não apresentou dados referentes a 2017. O atual Governo tem apresentado discurso constante acerca da educação superior na aparente tentativa de desmonte desse nível de ensino, exemplo disso são discursos encontrados em Saldaña (2019).

A meta 15, que indica a necessidade de formação em nível superior de 100% dos professores da EB, tem como percentual, segundo relatório de 2017, 78,3% de professores com curso de educação superior, indicando que 1,7 milhão tem essa formação. O avanço desse percentual foi de 11,3 pontos, desde 2008. Esse dado demonstra que os docentes têm procurado a formação de modo contínuo, mas ainda existe um número importante de docentes que lecionam na EB e que possuem apenas o nível médio.

A meta 17 sobre a valorização do professor, via nivelamento de rendimento médio dos demais profissionais com a mesma formação, está distante de ser cumprida, deixando claro a falta de política na intenção de seu cumprimento, pois a mesma oscila em uma média de 10% pontos percentuais, ora pra mais, ora pra menos, ao logo dos últimos dez anos. Na comparação entre 2014 (54,5%) e 2017 (52,5%) verifica-se uma diminuição.

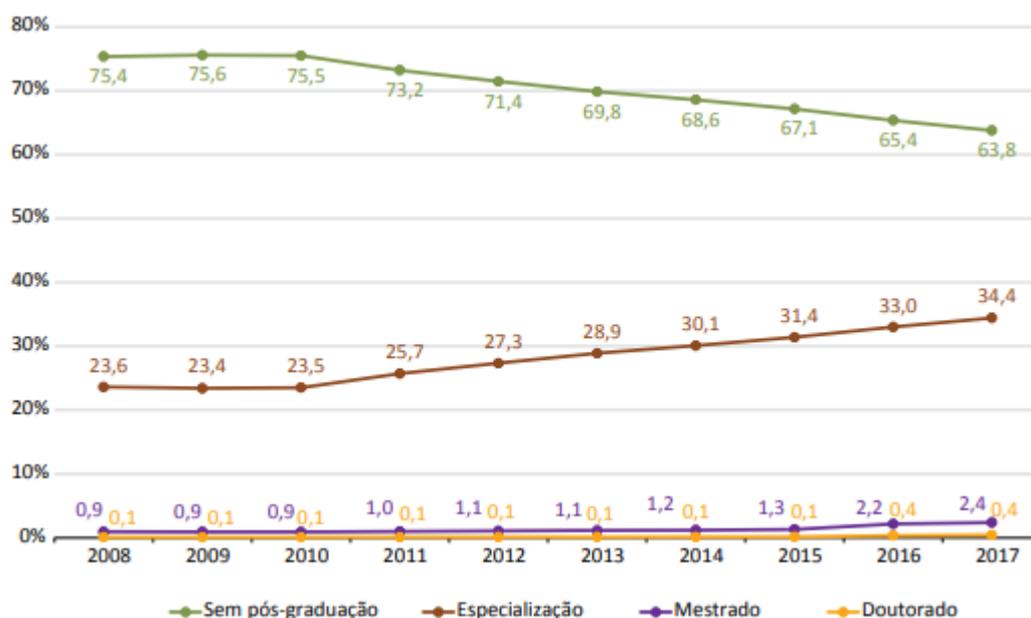
A meta 18 que trata do plano de carreira docente está em suspensão, pois, segundo o Observatório PNE (2019), não existe no Brasil um plano de carreira nacional, mas somente iniciativas estaduais e municipais. Todos os estados da Federação e o Distrito Federal têm plano de carreira para o magistério da EB; 89,6% dos municípios também, indicando ser importante a discussão acerca de como esses planos de carreira são implantados e se, de fato, a valorização desses profissionais se efetiva; tal análise constitui-se em um interessante tema de pesquisa.

A *Meta 16*, principal foco de análise do presente tópico, versa sobre a pós-graduação de professores e a formação continuada na EB. Para efeito de tabulação, o Observatório do PNE considera como formação continuada cursos a partir de 80h, fato que merece problematização, porque com a possibilidade de cursos a distância muitas instituições tem proposto formações continuadas aligeiradas, baseadas em apostilas que nem sempre trazem em seu conteúdo discussões teórico-práticas que de fato auxiliam o trabalho dos docentes em sala de aula e muito menos um olhar crítico sobre a realidade vivenciada pelos brasileiros, tanto nos aspectos sociais, quanto políticos. Contudo, de qualquer forma, o fato desse indicador estar em apenas 35,1% é deveras alarmante, consentaneamente, conclui-se que 74,9% não fizeram nenhum tipo de formação após a formação inicial.

Outra inferência sobre a articulação entre PG e EB, indica que somente 36,2% dos professores da EB têm formação em PG, dentre os que realizam a modalidade *lato sensu*, somente 2,4% são de mestrado e 0,4% de doutorado. Segundo Relatório (BRASIL, 2018, p.

280) “O crescimento do percentual de mestres e doutores entre os professores da educação básica revela um ritmo quase imperceptível quando comparado com o de especialistas. Percebe-se, assim, que são os cursos de especialização os maiores responsáveis pelo incremento do indicador [...]”. Informação é corroborada pelo *Gráfico 2*.

Gráfico 2 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (BRASIL, 2008-2017).



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2008 – 2017).

Como visto acima, o aumento real da formação na PG é na *lato sensu*, pois o indicativo de aumento, em 2010, foi de 24,5% para 36,2%, em 2017, apontando a possibilidade do não cumprimento da meta até o ano de 2024. No que tange a *stricto sensu*, a maior preocupação de números tão ínfimos é a questão da pesquisa, muito característica nesse nível de formação, bem como a possibilidade de maior articulação entre a universidade e a educação básica, pois já que os professores não tem acesso a essa formação essa articulação se torna cada vez mais distante.

A pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui porquês próprios, distintos daqueles dos cursos de graduação, sendo, por isso mesmo, considerada uma PG propriamente dita. A PG *stricto sensu* está voltada para a formação acadêmica, traduzida especificamente para a formação de pesquisadores. O elemento definidor da PG *stricto sensu* é a pesquisa que determina o objetivo a ser alcançado, para qual

o ensino concorre com a mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida (SAVIANI, 2019). Em 2017, as redes públicas foram as que mais promoveram a formação de professores, tanto em nível de pós-graduação quanto em formação continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação e a Política Nacional de Formação são documentos importantes por terem sido fomentados a partir da estratégia 16.2, significando discussões e debates sobre a questão da PG ao incluírem, em seu bojo, a preocupação com a articulação entre esse nível de ensino e a EB. Assim, percebe-se na Política a concentração de poderes regulatórios e de concepção da política de formação na esfera federal, podendo submeter o protagonismo da sociedade dos entes federados. Neste momento de crise política e social no qual vivemos, a educação assume um papel muito importante e a implementação das Diretrizes um grande desafio, pois é preciso que as elas não sejam revogadas e nem alteradas como muitos grupos de empresários desejam; por outro lado, é preciso que as instituições de ensino superior assumam a formação de professores na construção de um projeto de formação que fortaleça a identidade das licenciaturas e a profissionalização docente.

Uma discussão muito atual diz respeito à estratégia 16.5, uma vez que a atual política do Governo Bolsonaro, no que diz respeito à concessão de bolsas, é deveras controversa, pois a realização de um contingenciamento em relação às verbas voltadas para a universidade, com corte de cerca de 30% do orçamento, pode inclusive inviabilizar o funcionamento de algumas instituições. Além disso, optou pela não concessão de novas bolsas de PG *stricto sensu*, ou seja, não se sabe, de fato, se as bolsas propostas pela CAPES serão efetivadas.

Destarte, os dados analisados pressupõem avanços e retrocessos quanto à implementação e o cumprimento do PNE. Esses dados deixam claro que a formação continuada dos professores de EB, pelo viés da PG, ainda é um desafio pungente, indicando que a expansão de oferta e meios de garantir esse acesso precisam ser considerados com urgência. Existe a necessidade do aumento da oferta de pós-graduação gratuita em suas subdivisões. Como demonstrado acima, um número ínfimo de professores da EB têm acesso aos cursos de PG e isso pode influenciar negativamente nas questões da: a) qualidade na educação ofertada aos estudantes dessa etapa de ensino; b) formação continuada do profissional da educação, já que esse número poderia ser aumentado via políticas de incentivo à formação continuada. Uma das hipóteses é que essa porcentagem também se deve ao fato de que a oferta é muito menor que a procura, ou ainda ao distanciamento entre escola e

universidade, que de tão vivo, impede ou dificulta que esse professor almeje a continuidade de sua formação.

Outro importante documento a ser analisado para se pensar essa problematização é o Plano Nacional de Pós-graduação, o qual apresenta algumas versões, há décadas. Será discutido no tópico seguinte com o objetivo de compreender a relação da formação na pós-graduação pensada para a educação básica.

3.2.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e a relação com a educação básica

De início, se faz necessário tomar conhecimento e compreender o conceito deste documento, antes de analisar os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação existentes (PNPG, 1975-1979; PNPG, 1982-1985; PNPG, 1986-1989; PNPG, 2005-2010; PNPG, 2011-2020). A CAPES define que o PNPG é um documento que traz as diretrizes que dão norte às políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Esse Plano é revisitado a cada seis anos, revelando um diagnóstico da pós-graduação brasileira. A partir dessa avaliação, são apresentadas propostas de diretrizes; cenários de crescimento do sistema; metas e orçamento para a execução de ações.

A primeira edição PNPG (1975-1979) abordou a evolução da pós-graduação no Brasil, revelando os principais problemas encontrados na época em questão, entre eles, problemas de estabilização; de desempenho e de crescimento dos programas de pós-graduação. Com esse diagnóstico inicial, o documento propôs diretrizes básicas para o enfrentamento dos problemas. Em seguida, foram apontadas as metas e os programas de expansão do sistema de pós-graduação, além dos objetivos gerais da pós-graduação, entre eles: formar professores universitários para atender à expansão quantitativa e à elevação da qualidade desse ensino; formar pesquisadores para o trabalho científico que atendam às necessidades da sociedade; preparar profissionais de elevado nível, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

Além disso, o I PNPG discutiu a necessidade de integração do ensino e da pesquisa em todos os níveis, indicando que os vários níveis deveriam estar articulados entre si. Trouxe também a indicação que o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade. Já os cursos de mestrado e doutorado, sendo indicado, deveriam ser regularmente direcionados para formar profissionais para atuarem no próprio ensino superior (BRASIL, 1975, p. 120).

Em 1982, entrou em vigor o II PNPG (1982-1985), cuja ênfase foi indicar como funções da pós-graduação a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços; a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do país. Considerando as especificidades envolvidas, tais funções solicitaram um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado (BRASIL, 1982, p. 184). Outro elemento do documento indicou expressa preocupação com a melhora da qualidade do ensino superior, da pós-graduação, bem como da pesquisa acadêmica.

Já, em 1986, o III PNPG passou a descrever as sete diretrizes gerais para a pós-graduação, objetivando conseguir a melhoria dos resultados alcançados até o momento da elaboração desse documento. As diretrizes estiveram concentradas no estímulo e apoio das atividades de investigação científicas e tecnológicas, incluindo a consolidação das instituições de ensino superior e da pós-graduação enquanto possibilidades de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural. Houve também a participação da comunidade científica, em todos os níveis, por meio de processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação (BRASIL, 1986, p. 209).

Em sequência, o IV PNPG (2005-2010) afirmou que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país, representando uma referência institucional para a formação de recursos humanos qualificados e fortalecendo o potencial científico-tecnológico nacional. Dessa maneira, a pós-graduação se encarregou de produzir os profissionais aptos a atuarem nos diferentes setores da sociedade, sendo capazes de contribuir com a modernização brasileira (BRASIL, 2005, p. 8). Nesse PNPG, também foi ressaltada a situação em que se encontrava a educação brasileira em todos os seus níveis, apontando importantes dados estatísticos que demonstraram graves problemas no cenário educacional; um exemplo destacado no documento e importante elemento a ser considerado, nessa pesquisa, foi a necessidade de qualificação de parte significativa do corpo docente que atua na educação básica. Assim, o Plano demonstrou, de forma inédita, a preocupação quanto à capacitação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a educação superior, afirmando que a formação de professores continuava sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira (BRASIL, 2005, p. 26).

Os objetivos da pós-graduação salientados no quarto PNPG indicaram “[...] o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para

todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos [...]” (BRASIL, 2005, p. 58-59). Além desses, o documento também trouxe a primordial necessidade de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todo Brasil. Assim, as metas expostas no Plano precisaram estar ancoradas nos elementos de qualidade, estabilidade e pertinência.

A quinta edição do PNPG (2011-2020) teve como objetivo central deliberar novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Diferentemente dos outros, esse plano foi organizado em duas partes. Uma composta pelo próprio PNPG, estruturado em capítulos que enfatizam a situação atual; as diretrizes e as previsões para o futuro da Pós-Graduação brasileira; destacando os Documentos Setoriais que abrangem os textos produzidos por especialistas convidados.

O Plano está organizado em alguns eixos, a saber: 1) A expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), enfatizando a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à pós-graduação; 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&I; 4) A multidisciplinaridade 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, p. 15). Nessa edição, pode-se observar que o documento dedicou parte significativa de seu texto para estabelecer uma discussão sobre a pós-graduação e a educação básica, discorrendo sobre essa importante temática que tem ganhado espaço nos debates acadêmicos atuais.

Ganha destaque o capítulo oito do PNPG, intitulado *Educação Básica: um novo desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação*, visto que discute, primeiramente, aspectos sobre o SNPG, contextualizando-o como um sistema reconhecido pela comunidade científica; um empreendimento de maior sucesso já realizado pela sociedade brasileira. Além disso, é responsável pela oferta dos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado. O SNPG foi criado na década de 1950 com a missão inicial de qualificar os docentes das universidades. Hoje, essa missão foi expandida e o sistema passou a contribuir na formação de novos pesquisadores e na ampliação do processo de pesquisa.

Ainda, nesse capítulo, observa-se uma discussão em torno da recente trajetória da educação básica, afirmando que “[...] diferentemente da Pós-Graduação que é tida como um sistema exitoso, tem sido alvo de críticas por parte de diversos setores da sociedade [...]”

(BRASIL, 2010, p. 158). Diante dessa afirmação, fica clara a disparidade que existe entre esses dois níveis de ensino. O referido documento também traz à tona a questão da universalização do ensino fundamental, a qual veio seguida de uma crescente deterioração da qualidade da oferta do ensino, visto que é possível visualizar essa afirmação cotidianamente nos diversos meios de comunicação.

São destacadas no quinto PNPG as questões preocupantes à educação básica do Brasil, entre elas: a baixa taxa de escolaridade; o analfabetismo; a evasão; a insuficiência do atendimento para os alunos com necessidades especiais; a falta de instituições de educação infantil, entre outros aspectos. O Plano considera que a melhoria da educação básica é um grande desafio, cujo foco precisa ser encarado como um assunto estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Dessa maneira, nota-se a preocupação em melhorar as condições de oferta e o acesso a esse nível de ensino, considerado a alavanca para transformar o contexto social atual do Brasil.

De forma a melhorar a situação em que se encontra a educação brasileira, foi apontado no PNPG algumas orientações e contribuições que o SNPG precisou organizar; por exemplo, através de uma equipe multidisciplinar, desenvolver um programa que possibilite o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação, não ficando restrito somente aos programas em educação. Existe a sugestão de que o novo programa deverá aproveitar a força das novas diretorias da CAPES e dialogar com os programas de formação de professores de diferentes áreas. Isso poderá trazer novas ideias para o sistema, contribuindo com a identificação de caminhos alternativos que indicam a possibilidade de melhoria da qualidade social da educação básica (BRASIL, 2010, p. 164).

Nesse sentido, em caráter de urgência, busca-se elaborar e colocar em prática ações que oportunizem a articulação entre a pós-graduação e a melhoria da qualidade da educação básica, visto que: “Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação, definida no Plano de Desenvolvimento da Educação [...]” (BRASIL, 2010, p. 165).

É certo que existem iniciativas no âmbito da pós-graduação que indicam esforços para o desenvolvimento de estudos sobre questões relacionadas à educação básica, no entanto, percebe-se que os resultados desses estudos são pouco visíveis no contexto atual. Diante dos desanimadores resultados alcançados pelo ensino básico, o SNPG propõe-se a estudar de forma integral esse nível em todas as suas áreas do conhecimento, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

No Plano, existem recomendações de ações que visam à concretização da articulação entre a educação básica e a pós-graduação, tais como a ampliação dos editais voltados à

pesquisa em educação básica, como exemplo, o Observatório da Educação; a ampliação dos editais destinados à valorização e à formação dos profissionais do magistério da educação básica, como exemplo, o PRODOCÊNCIA e o PIBID, entre outros; a ampliação da interação dos programas de pós-graduação e da Universidade Aberta do Brasil com os cursos de licenciatura, para promover a melhoria da qualidade da formação dos professores; a ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial, no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR); o estímulo à participação de cursos de pós-graduação de outras áreas do conhecimento, além da educação referente a questões relativas à melhoria da qualidade da EB; o estímulo ao desenvolvimento de estudos voltados à formatação do ensino de ciências na educação básica – instrumento fundamental para a construção da cidadania (2010, p. 177-178). Aqui, nota-se uma série de ações que foram pensadas com vistas a melhoraria da situação da educação básica. Essas ações visam aproximar os professores do ensino básico ao contexto acadêmico da pós-graduação, através de sua inserção aos programas que possuem foco principal no desenvolvimento do processo de pesquisa.

Fica evidente a necessidade de investimento na capacitação dos professores da educação básica, estimulando-os a estudar nos níveis mais elevados do ensino. Com isso, acredita-se que o quadro em que se encontra a educação será transformado positivamente, refletindo em qualidade nos processos educativos. A partir desses elementos, conclui-se que integrar a pós-graduação e a educação básica é um movimento político que garante a otimização do ensino básico em todos os seus níveis, repercutindo assim na tão desejada qualidade da educação brasileira.

Em consonância a isso, vale destacar um programa escolhido como uma das frentes de trabalho do governo: o ProEB, que será discutido em tópico seguinte.

3.3 O ProEB - Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica: um movimento político na formação continuada

Ainda, no contexto das ações reguladas pela CAPES, observa-se o Programa de Mestrado Profissional para a Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), regulamentado pela Portaria CAPES nº 209, de 21 de outubro de 2011. Nessa perspectiva, trata-se de uma das iniciativas do MEC e da CAPES incorporadas na política nacional destinada à formação inicial e continuada de professores da educação básica, conforme Portaria (BRASIL, 2011). O referido Programa integra o grupo de Mestrados

Profissionais em Rede Nacional, cujas atividades acadêmicas são semipresenciais – realizadas no formato presencial e também a distância –, caracterizando-os como sendo os únicos aprovados pela CAPES para funcionar dessa maneira. É interessante destacar que sua gestão se dá pela CAPES, por meio da Diretoria de Educação a Distância (DED) e não pela Diretoria de Educação Básica (DEB). É pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que é regulamentada a oferta de mestrados classificados como profissionais, cujo objetivo é suprir uma demanda por profissionais qualificados em várias áreas de atuação.

Pensando nas atribuições da CAPES quanto ao Programa, é papel da Coordenação avaliar os cursos; fomentar através de recursos financeiros para a manutenção das atividades acadêmicas; e auxiliar financeiramente os mestrados através de bolsa de estudos. Para concorrer a uma bolsa de estudos fornecida pela CAPES, o aluno precisa ser docente das redes escolares públicas de educação básica. Seguindo esse pré-requisito, é necessário assinar o Termo de Responsabilidade do Bolsista; o professor-mestrando tem como contrapartida, ao término do curso, permanecer numa rede escolar pública, atuando em sala de aula por cinco anos, com a condição de precisar devolver ao Tesouro Nacional os valores recebidos, caso isso não ocorra.

É uma Instituição de Ensino Superior (IES) que é responsável por coordenar as atividades do ProEB. Tais atividades consistem em: apresentar para a CAPES a proposta de criação dos mestrados profissionais; elaborar os projetos acadêmico-pedagógicos e os editais nacionais de seleção; definir as instituições parceiras na oferta dos cursos; cadastrar os alunos nos sistemas informatizados para pagamento de bolsas; gerenciar a utilização dos recursos financeiros disponibilizados pela CAPES. É interessante destacar que nem sempre a instituição coordenadora é uma universidade pública, podendo ser sociedades científicas, com comprovada atuação no meio acadêmico. Atualmente, onze¹⁵ mestrados profissionais integram o ProEB:

1. Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat);
2. Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras);
3. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória);
4. Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes);
5. Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (ProFis);

¹⁵ De fato, existem 12, no entanto, não foi considerado o ProfÁgua – visto que foi uma solicitação da Agência Nacional de Águas (ANA) à CAPES para suprir lacuna formativa na gestão e regulação de recursos hídricos – já que não envolve formação diretamente voltada para os professores da educação básica.

6. Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Ensino das Ciências Ambientais para Professores do Ensino Básico (ProfCiAmb);
7. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio);
8. Programa de Mestrado Profissional em Química (ProfQui);
9. Programa de Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio);
10. Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (ProfFilo);
11. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProfEdFísica).

Na Plataforma Sucupira, existem informações públicas sintetizadas que podem nos ajudar a visualizar o ano de criação, as instituições coordenadoras e associadas envolvidas no Programa; além de tomar conhecimento acerca da quantidade de polos de apoio presencial disponíveis para cada curso, contribuindo com a interiorização e expansão do Programa, bem como suas localizações:

Quadro 4 – Instituições e polos de apoio do mestrado profissional (ProEB).

Programa de Mestrado	Ano de criação	IES Centrais	Quantidade de IES Associadas	Quantidade de Polos de Apoio por Região	Total de Polos de Apoio Presencial
ProfMat	2011	Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	68	9 – Norte 25 – Nordeste 33 – Sudeste 11 – Sul 12 – Centro-Oeste	90
ProfLetras	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	42	5 – Norte 22 – Nordeste 11 – Sudeste 6 – Sul 5 – Centro-Oeste	49
ProfFis	2013	Sociedade Brasileira de Física (SBF)	63	12 – Norte 19 – Nordeste 15 – Sudeste 12 – Sul 5 – Centro-oeste	63
ProfHistória	2014	Universidade Federal do Rio de	12	1 – Norte 6 – Sudeste 5 – Sul	12

		Janeiro (UFRJ)			
ProfArtes	2017	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	11	1 – Norte 5 – Nordeste 3 – Sudeste 1 – Sul 1 – Centro-Oeste	11
ProfCiAmb	2016	USP	52	9 – Norte 21 – Nordeste 15 – Sudeste 10 – Sul 5 – Centro-Oeste	60
ProfBio	2017	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	20	2 – Norte 5 – Nordeste 8 – Sudeste 2 – Sul 3 – Centro-Oeste	20
ProfQui	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	9	0 – Norte 5 – Nordeste 8 – Sudeste 2 – Sul 1 – Centro-Oeste	16
ProfSocio	2018	Universidade Federal do Ceará	9	0 – Norte 6 – Nordeste 1 – Sudeste 2 – Sul 0 – Centro-Oeste	9
ProfFilo	2018	Universidade Federal do Paraná	17	4 – Norte 4 – Nordeste 6 – Sudeste 1 – Sul 2 – Centro-Oeste	17
ProfEdFísica	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP)	14	9 – Norte 2 – Nordeste 7 – Sudeste 2 – Sul 3 – Centro-Oeste	14

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados públicos contidos no sítio da CAPES (2019).

Desde o ano de 2011, quando o ProEB iniciou suas atividades, aproximadamente dez mil professores-mestrandos passaram pelos programas de pós-graduação e mais de nove mil

se beneficiaram com a bolsa de estudos pagas pela CAPES. A concessão dessas bolsas é gerida pelas instituições coordenadoras em parceria com as associadas; nessa lógica, um bolsista não necessariamente tem que receber uma bolsa para cada mês de duração do curso. Uma mesma cota de bolsa pode ser dividida para atender a mais alunos.

Segundo pesquisa realizada por Nunes (2017), o ProfMat foi o primeiro curso a integrar o ProEB. É o de maior abrangência geográfica e com maior número de alunos. O ProfLetras apresenta forte concentração de alunos nas Regiões Nordeste e Sudeste. Já o ProfHistória se concentra na Região Sul. O ProfArtes apresenta os menores números do PROEB, apesar de possuir concentração maior nos estados da Bahia e Santa Catarina, há indícios de uma distribuição mais equânime entre as localidades restantes. A concentração de alunos do ProfFis está na Região Sudeste. No decorrer de cinco anos, a CAPES aplicou R\$ 246,88 milhões para auxiliar as instituições de ensino à execução das atividades acadêmicas; adquirir materiais e serviços de apoio; bem como as bolsas de estudos.

Para Nunes (2017) o ProEB

[...] é a primeira política pública, de abrangência nacional, voltada à formação continuada de professores da educação básica em nível *stricto sensu*. Em 2016 o ProfMat esteve presente nas 27 UFs, o ProfFis em 25, o ProfLetras em 19, o ProfArtes em dez, e o ProfHistória em quatro. Sabemos que os resultados da educação nacional nos testes nacionais (SAEB e Provinha Brasil) e internacionais (PISA) do desempenho do alunado em cálculos e compreensão de texto está longe do ideal. O alcance do Programa poderia potencializar ações de correção desses rumos. A configuração do Programa assemelha-se às ideias dos centros de pesquisa criados por Anísio Teixeira, apesar das universidades não terem sido criadas especificamente com a mesma finalidade, isto é, uma instituição central coordenando e aglutinando o esforço de pesquisa das demais. Defendemos que na proposta do PROEB se reflete a essência do ideário, unir conhecimentos científicos gerados por professores, que em suas pesquisas reflexionam (ato tão desejado nos processos de formação) sobre as suas práticas profissionais. Apesar de não ser objetivo do ProEB, os mestres oriundos dos cursos poderiam tornar-se grandes propagadores dos novos conhecimentos, como também ajudar o contexto escolar (gestores, demais professores, alunos e coordenadores pedagógicos) a gerar novos saberes, já que nos cursos também estudam as metodologias, os métodos e os procedimentos de pesquisa. (NUNES, 2017, p. 68).

Contudo, mesmo não sendo o objetivo da presente pesquisa, é preciso investigar se os mestrandos profissionais do ProEB são eficazes nas suas propostas pedagógicas, mesmo considerando que todos eles possuem linhas de pesquisa em áreas de ensino. Além do mais, saber se os professores aplicam os conhecimentos adquiridos em sala de aula. E, por fim, é preciso averiguar se o contexto escolar absorve de alguma forma os novos saberes trazidos

pelos professores-mestres. O professor pode até titular-se e usar o título para fins diversos, porém, não se constituirá em um fruto de uma política pública. Outro importante elemento a ser pensado é se as universidades aparentemente¹⁶ formam; se os professores aparentemente usam os novos conhecimentos; e, por último, se os contextos escolares aparentemente se beneficiam. Esse ciclo garante a existência dos indivíduos e das instituições, contudo, não contribui para o objetivo maior, a melhoria, ou seja, o avanço da educação básica brasileira.

Em acordo com Saraiva (2006), existe um grupo com quatro componentes estruturantes, comuns a toda política pública, que de certa forma estão presentes em todo sistema político; o PROEB se trata sim de uma política, são eles: a) componente institucional – a política será oriunda de uma autoridade formal legalmente constituída, no caso, o governo; b) componente comportamental – se refere à decisão do governo em agir ou não agir sobre determinada situação; c) componente decisório – para atender a determinada demanda, toda política pública nascerá de uma sequência de decisões relativas a meios, metas, duração etc.; c) componente causal – todas as políticas públicas são produtos de um determinado comportamento e atuação sobre o sistema político e social.

No entanto, Nunes (2017) defende a necessidade de diferenciar os termos “programas” e “políticas públicas”, já que eles são frequentemente utilizados na abordagem das ações governamentais como sendo semelhantes. O primeiro termo faz referência a uma sequência de ações operacionais limitadas no tempo, no qual os meios para a sua execução e os seus objetivos são bem definidos. Já o termo “política pública” faz referência a uma totalidade complexa de programas e procedimentos que compartilha um objetivo maior. Entretanto, Secchi (2013, p. 7) discorda, ressaltando que o “[...] nível operacional não é um bom critério para o reconhecimento de uma política pública [...]” e complementa, afirmando que essas podem ser constituídas tanto por diretrizes estratégicas como operacionais. Dessa maneira, a política federal para a formação continuada de professores da educação básica, apesar de ser um ramo de uma política pública maior de formação docente, segue seu próprio ciclo de política, com etapas independentes de um contexto organizacional superior, visto que possui seu próprio planejamento e segue processo de implementação e execução apartados de outras ações correlatas.

Pensando na formação continuada como política maior para formação docente, faz-se necessário trazer reflexões sobre como a Associação Nacional de Pós-Graduação em

¹⁶ O termo “aparentemente” aqui é usado para dar ideia do que está conhecido em seu nível mais simples de percepção da realidade, visto que ainda precisa ser aprofundado para se alcançar a objetividade do real. Como não é o objetivo dessa pesquisa, especificamente, compreender essas questões, foram levantados aqui pontos de reflexão.

Educação (ANPEd) tem se posicionado a respeito, através dos documentos emitidos ao demonstrar as lutas da Entidade.

3.4 Documentos da ANPEd sobre a formação *stricto sensu* e a educação básica

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) fundada, em 1976, pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação na área de Educação, mantém dois campos de interesse estreitamente relacionados e veiculados entre si: a pós-graduação em educação e a produção e divulgação do conhecimento nessa mesma área. Busca assim, desenvolver e consolidar o ensino, a pesquisa educacional, além de atuar como fórum de debates das questões científicas e políticas da área da Educação. É sem dúvida, por todos os anos de história e por toda militância, uma referência para o acompanhamento da produção brasileira no campo da Educação. Dada tamanha relevância institucional, foram investigados os documentos (boletins, notas, manifestos) produzidos pela entidade, destacando para análise aqueles que trataram da relação pós-graduação e educação básica.

A *Nota de apoio a profissionais de educação*, publicado em 16/03/2018 – a qual versa sobre o direito à educação garantido a todos e todas –, deixa clara a defesa por condições necessárias e atrativas para a permanência dos servidores públicos e profissionais da educação nos quadros das redes e sistemas públicos de educação básica, como condição para que a educação brasileira se constitua, de fato, em direito.

Defender a educação para todas e todos é defender condições de trabalho para as educadoras, educadores, servidoras e servidores de redes públicas e respeito ao compromisso de suas trajetórias que se expressa também na aposentadoria digna! (ANPEd, 2018, n.p.)

Aqui, pode-se observar uma preocupação com as condições materiais, as quais permitem que os homens se organizem, criem, estabeleçam relações em torno da noção de trabalho. A notícia publicada no sítio da Associação, *CAPES denuncia cortes orçamentários que ameaçam a pós-graduação*, publicada em 03/08/2018; alerta sobre a gravidade das consequências que os cortes orçamentários, propostos pelo MEC, para as políticas de fomento da pós-graduação, formação de professores e cooperação científica internacional, em 2019, podem causar.

[...] foi repassado à CAPES um teto limitando seu orçamento para 2019 que representa um corte significativo em relação ao próprio orçamento de 2018, fixando um patamar muito inferior ao estabelecido pela LDO. Caso seja

mantido esse teto, os impactos serão graves para os Programas de Fomento da Agência. (ANPEd, 2018, n.p.)

As áreas envolvidas, tal como a PG, deixará de ter bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado a partir de agosto de 2019, atingindo mais de 90 mil alunos e pesquisadores; existem consequências também para a formação dos profissionais da EB, com a suspensão de 105 mil bolsas a partir de agosto de 2019, entre eles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Edital nº 7/2018,; o Programa de Residência Pedagógica (Edital nº 7/2018); o Programa Nacional de Formação de Professores da EB (PARFOR), Edital nº 19/2018. Além da interrupção do funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos mestrados profissionais do ProEB, com a suspensão dos pagamentos a partir de agosto de 2019, afetando mais de 245 mil professores, tutores, assistentes, coordenadores de aproximadamente 110 IES que ofertam em torno de 750 cursos (mestrados profissionais, licenciaturas, bacharelados e especializações) em mais de 600 cidades que funcionam como polo de apoio presencial. Existe aqui um papel vigilante da associação representativa a respeito dos ataques sofridos sob responsabilidade do Estado, que tem sido radical na resolução de débitos orçamentários destinados à pós-graduação.

A publicação *Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciadas pelo MEC*, divulgada em 20/10/2017; a partir da Política Nacional de Formação de Professores, lançada pelo MEC, em 18 de outubro de 2017, a qual estabelece como fundamento uma Base Nacional de Formação Docente, cujo foco será o norte do currículo de formação de professores. Nesse cenário, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC); a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ANFOPE); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ABRAPEC); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR); os Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras); enfim, todas essas entidades manifestaram sua opinião sobre as estratégias do Ministério.

Primeiramente, o foco esteve na formação inicial devido a criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80 mil bolsas, além da oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil e de 20 mil vagas ociosas do Prouni para cursos de primeira e segunda licenciatura. Para a formação continuada, foi mantida a oferta de programas no

âmbito do MEC, com a proposição da criação de uma plataforma de formação continuada, enfatizando a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios.

A política de formação de professores definida de forma impositiva pelo Ministério da Educação, sem diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores/as, representa mais um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. (ANPEd, 2018, n.p.).

O que se pode observar, desse contexto, é um propósito de ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, deixando o caminho aberto para a ação dos poderosos grupos privatistas de olho em lucros no mercado educacional. Assim, observa-se que não existe na Política nenhuma novidade que possa beneficiar a formação dos professores; o que existe são propostas que se não dialogadas podem assumir um viés praticista; não articulado em uma formação teórica sólida; predomínio da formação a distância; desarticulação entre as IES formadoras e as redes que ofertam EB; ênfase em formação continuada fragmentada pautada por programas ofertados pelo MEC; além do risco de deslocar a crítica ao excesso de teoria na formação, para um aligeiramento ainda maior da formação, com o achatamento da docência – entendida como uma atividade técnica desprovida de saberes próprios que articulam teoria e prática. Esse aligeiramento pode vir também na proposta do itinerário formativo “pré-preparatório” para a docência; já no ensino médio, o contexto de aproveitamento de estudos compromete a extensão e a solidez da formação em nível superior.

O que se observa é que falta articulação da formação, da valorização e do desenvolvimento profissional, pois ainda não foi proposta uma efetiva valorização do status profissional do docente da educação básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência, sendo, portanto, incapaz de combater o baixo índice de procura dos cursos de licenciatura e a ociosidade de vagas diagnosticada. Contrariamente a isso, a proposta do MEC tem o grave equívoco em relação à valorização da profissão, ora apresentada como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados dia a dia pelos professores no Brasil, tais como, a precária infraestrutura de trabalho nas escolas; a dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas; a violência nas escolas; a permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial

Profissional Nacional – meta mais uma vez esquecida do PNE. Sendo a razão o esquecimento, ou ainda omissão, ela se estende à concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae, incluindo a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Por essas e outras razões as entidades se manifestam e repudiam a imposição de uma Política Nacional de Formação de Professores que ao invés de aumentar a qualidade do ensino no país, já caminha em seus princípios para a decadência educacional. Assim, observa-se aqui o posicionamento da Associação condizente com sua pauta de luta pela formação dos professores, ao alertar sobre o aligeiramento, o aspecto praticista e fragmentário que podem fragilizar a formação dos nossos docentes.

O documento intitulado *Preocupação da ANPEd sobre a Portaria da CAPES que cria os Doutorados Profissionais no âmbito da Pós-graduação brasileira*, publicado em 12/06/2017; denota uma preocupação com a Portaria nº 389/2017, a qual dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da PG *stricto sensu*. Essa Portaria cria uma nova modalidade e, além disso, suspende a Portaria nº 17/2009 que disciplinava a oferta dos cursos de mestrado profissional.

A criação de uma nova modalidade e a suspensão da Portaria que disciplinava o mestrado profissional no âmbito da Pós-Graduação brasileira, na nossa avaliação, demanda amplo debate na comunidade acadêmica, o que não aconteceu até este momento. (ANPEd , 2017, n.p.).

Tal ação demanda amplo debate com a comunidade acadêmica para compreender algumas questões, como por exemplo, como formar profissionais melhores, mais preparados para atender as principais demandas do Brasil se não há clareza de como buscar parceria e insumos? Como buscar parcerias para cuidar e zelar pela saúde, educação, cultural e lazer entre outras áreas que não interessam ao capital e ao setor produtivo? Portanto, para a Associação a intenção de se criar Doutorados Profissionais pode representar de certo modo até um fortalecimento da PG brasileira, no entanto, não pode-se abrir mão do diálogo com a comunidade acadêmica que vivem diferentes realidades de Norte a Sul, que precisam de parcerias de instâncias como a CAPES que acaba avaliando tudo sem considerar as condições concretas e singulares das instituições. É preciso considerar as condições concretas e específicas da oferta de pós-graduação *stricto sensu*, antes de se criar propostas e formatos alternativos, ainda mais quando essas são criadas com o pretexto de atender as demandas do

mercado. Há de se destacar o alerta ao diálogo com as instituições e associações/fóruns referentes.

Já o *Manifesto ANPEd – precisamos fortalecer políticas de apoio à formação de professores no diálogo entre Pós-graduação e Educação básica*, de 28/03/2017, indica que a articulação entre PG e EB tem muitas formas, pois a escola é campo de pesquisa, mas também, é espaço-tempo de interlocução entre diferentes atores em busca da compreensão do fenômeno educacional e da superação de suas contradições. Uma maneira disso acontecer é

[...] no fortalecimento de grupos de pesquisa que integram pesquisadores dos diferentes programas de pós-graduação e professores da educação básica que o conhecimento sobre a educação contemporânea pode avançar. (ANPEd , 2017, n.p.).

Pensando nessa lógica, a ANPEd decidiu, em Assembleia Geral de Associados, que professores da educação básica vinculados a grupos e/ou projetos de pesquisa institucionalizados podem inscrever trabalhos em coautoria nas reuniões nacionais de pesquisa e PG. Isso possibilita, de acordo com o manifesto, uma sólida aproximação da PG com os sistemas de ensino, podendo, inclusive, ter continuidade depois que os professores terminarem seus mestrados e doutorados, independente de permanecerem ou não nas redes e escolas que atuaram enquanto construíram sua formação como pesquisadores.

É inegável a relevância de tal atitude diante dos critérios de participação dos professores da educação básica, no entanto, é preciso ponderar para o fato de ainda ser preciso avançar nessa compreensão no que diz respeito aos professores mestres e doutores que já atuam nas redes, mas que perderam vínculo com uma instituição de pós-graduação. Mesmo sendo formado pesquisador, a Associação compreende sua participação e vínculo somente na condição de coautoria, o que é bastante contraditório. Contudo, muito já se avançou e esse é um importante incentivo para articulação entre não somente a pós-graduação e a educação básica, como universidade e escola.

As publicações do ano de 2019, tiveram uma característica interessante, pois seu teor se concentrou em notas de repúdio emitidas quase que periodicamente, referente aos constantes ataques à educação arquitetadas logo nos primeiros meses de mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro. A saber essas manifestações versam: Nota GT 05 e ANPEd – Verba pública para escola pública; Nota de repúdio aos cortes na pós-graduação brasileira: queremos uma pós-graduação menor?; Nota de repúdio aos cortes na Educação; ANPEd reafirma defesa de resolução de 2015 sobre Formação de Professores e necessidade

de acompanhamento de sua implementação; Manifesto pela manutenção da vinculação de verbas para a educação pública na Constituição Federal de 1988; A ANPEd nos Fóruns Estaduais de Educação: a defesa constante da gestão democrática na educação; SBPC divulga manifesto em defesa da educação, da ciência e da democracia; "Já passou do limite do tolerável" | nota ANPEd sobre os rumos da educação brasileira; Nota das entidades nacionais pela educação democrática e laica – contra o doutrinamento religioso; Nota Pública FNPE: para defender a democracia, os direitos e a educação pública; Nota da ANPEd sobre comunicação do MEC às escolas: ausência de prioridades sobre os problemas urgentes da educação brasileira; Nota das entidades nacionais – A educação doméstica fere os direitos de crianças e jovens; Nota ANPEd acerca dos rumos que o Governo Federal vem traçando para a educação escolar em nosso país; manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e outras entidades ao Ministro da Educação; Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores; Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores; Carta de entidades sobre Lei Orçamentária para 2019; Nota Pública do CNTE "Fim da Escola sem Partido em 2018".

Nessas publicações pode-se observar uma reviravolta nas reivindicações e pautas de lutas que agora se unem e se generalizam a questões elementares da educação, passando para um momento em que o cenário se desenha como a luta pelo óbvio. Com os documentos publicados pela ANPEd, constata-se um projeto de educação sendo desenhado a partir de algumas iniciativas do Governo Temer, reforçadas e ainda agravadas pelo Governo Bolsonaro, pois os compromissos, historicamente assumidos em defesa da educação pública, de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação e dos princípios democráticos, foram atacados já nos primeiros meses de Governo.

A atuação e a luta das entidades representativas orientam o pensamento na indicação de que é preciso vigilância sobre os perigos que temos corrido a partir dos rumos e propostas que o Governo Federal e, em especial o MEC, vem colocando em pauta: troca de ministros despreparados e pouco abertos ao diálogo, cortes orçamentários na CAPES (bolsas), cortes de 30% no custeio de universidades federais, além das constantes ameaças às universidades, no que consiste à autonomia e atuação.

O pacote que vem sendo preparado para/contra educação passa pela privatização, fim da autonomia e sucateamento. É possível listar uma série de medidas dentro desse contexto, tais como fim do FIES; financiamento pelo mercado; parcerias público-privadas; venda do patrimônio imóvel; atribuir às universidades a função de captar recursos para custear despesas; fechamento ou fusão de universidades; reitorias formadas apenas por gestores;

criação de “tribunais” para avaliar a postura dos professores em sala de aula; juntas de governança nomeadas pelo presidente; administração nas mãos da iniciativa privada; demissão por “falta de desempenho” e incentivo à demissão voluntária; fechamento de cursos de ciências humanas; professores contratados sem concurso; repasse orçamentário atrelado à produtividade. Contudo, a política que vem sendo desenhada atingirá não somente as instituições e programas já consolidados, como também o lado mais frágil, os estudantes mais pobres e as regiões menos favorecidas, o que mostra a impiedade das políticas de ajuste econômico em curso. Os rumos da educação no Brasil precisam ser mudados.

Para o momento, exige-se firmeza e ações propositivas de incentivo a atividades em espaços diversos, debatendo não somente os valores democráticos no Brasil, como também a luta e a defesa do que é público e de qualidade. Dessa maneira, como nota de preocupação, é preciso estar fortalecer-se e preocupar-se em pensar formas de resistência e, além de tudo, estar atento à análise de conjuntura.

Ao pensar todo esse contexto, incidindo no presente objeto de pesquisa, observa-se que a formação *stricto sensu* vem sofrendo contingenciamento de recursos que inviabilizam não somente seu desenvolvimento, como também o movimento político em prol da formação nesse nível para os professores da educação básica. Reflexo disso, é que, em 2019, a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o PNE, completa cinco anos de vigência e o que poderia ser motivo para comemorar, na verdade, revela uma frustração, pois segundo relatório das 20 metas elaboradas, apenas quatro tiveram avanços parciais no período (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019). A *Meta 16* trouxe dispositivos que ainda não foram cumpridos, em especial, a formação continuada – que está bem distante de ser cumprida e avança a passos muito lentos. “A pós-graduação para todos os professores da educação básica precisa elevar em quase 13% sua taxa para cumprir a meta [...]” (p. 78). Essa análise indica uma clara limitação econômica, obstruindo a realização do PNE e inviabilizando também a formação em nível de pós-graduação de professores da educação básica.

Outro recurso documental de análise para compreender como tem sido materializada a formação *stricto sensu* para professores da educação básica é a análise das propostas dos programas de pós-graduação em Educação, a qual será apresentada no item a seguir.

3.5 Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação – no Brasil

Para o alcance de um dos objetivos propostos, foi realizado um percurso no site da CAPES por meio de uma pesquisa acerca dos programas de pós-graduação em Educação existentes no Brasil, tanto acadêmicos quanto profissionais, a fim de entender se as propostas dos programas buscam ou consideram a questão da formação e discussão sobre a EB.

No que diz respeito aos regimentos, o primeiro documento encontrado disponível na Plataforma Sucupira, mostrou os cursos avaliados e reconhecidos pela CAPES; os números encontrados em outubro de 2018 corresponderam a 176 programas, no total, sendo 130 acadêmicos e 46 profissionais.

O segundo documento, intitulado *Resultados finais da avaliação quadrienal 2017 – Programas Acadêmicos*¹⁷ mostrou a existência de 3.471 cursos de pós-graduação credenciados pela CAPES, dentre os quais 128 são cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (acadêmico).

Quadro 5 – Quadro elaborado a partir de dados compilados no site da CAPES.

Programa - Educação	Modalidade		Total
	Acadêmico	Profissional	
Quadro divulgado na Plataforma Sucupira Curso Avaliados e Reconhecidos por Área	130	46	176
Resultados finais da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação	128	41	169

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados compilados no site da CAPES.

Ao comparar esses dois documentos, pode-se perceber diferenças, como exemplo, o número total de programas, que no primeiro somam 176 e no segundo 128. Essa diferença se deve ao fato de que o total de 176 é a soma dos programas, tanto acadêmico quanto profissional; já o quantitativo de 128 diz respeito somente aos programas de pós-graduação acadêmicos. Considerando que existem 46 mestrados profissionais em Educação, restam 130 acadêmicos, porém, no segundo documento o total encontrado foi 128 programas. Como hipótese, foi levantada que essa diferença numérica, nos dois documentos consultados, pode ser explicada pela diferença de datas dos levantamentos realizados pela CAPES ao credenciar ou descredenciar programas.

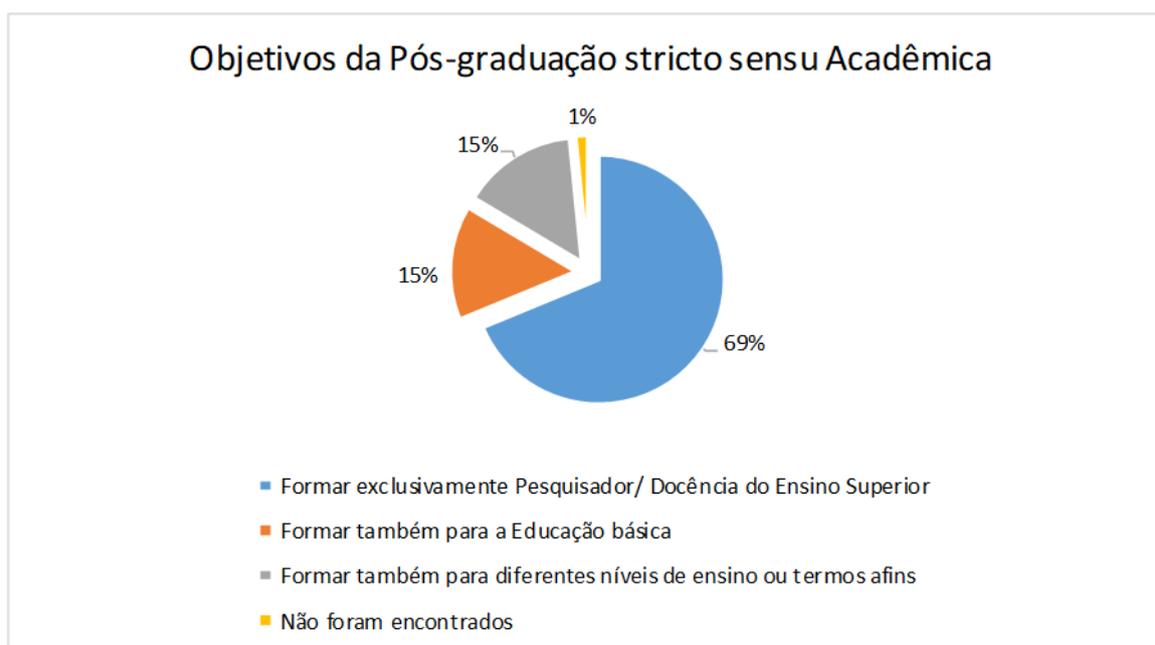
¹⁷ Este documento gerado pela CAPES se refere exclusivamente aos cursos de mestrado/doutorado acadêmicos.

Para saber o que os programas de pós-graduação propõem, foram analisados 128 regimentos acadêmicos em Educação e 41 dos mestrados profissionais encontrados. A leitura desses regimentos objetivou compreender se a proposta de formação contempla a discussão da educação básica. Os filtros de pesquisa considerados, dentro do contexto do regimento, para a análise foram: educação básica; ensino básico; diferentes etapas/níveis/modalidades; prática docente; magistério.

3.5.1 Sobre os Programas de mestrado/doutorado acadêmico

Dos 128 programas de pós-graduação em educação na modalidade acadêmica, dois regimentos não foram encontrados; 38 trazem a proposta de formação *stricto sensu* que contempla assuntos relativos à educação básica, sendo 19, explicitamente, utilizando o termo “educação básica” e outros 19 termos afins, conforme indicado no *Gráfico 3*.

Gráfico 3 – Gráfico sobre os objetivos da pós-graduação *stricto sensu* acadêmica.



Fo

nte: Gráfico elaborado a partir de dados compilados

Quanto aos programas que expõem explicitamente a educação básica em seus objetivos, ou seja, 30%, de maneira categórica e em comum, foram identificados os que trazem a dimensão da formação para a pesquisa, bem como a dimensão da docência no ensino superior, no entanto, a diferença é que eles incluem a EB como público alvo. Na consulta, apareceram termos diversos, entre eles, foco no magistério nos diferentes níveis e

modalidades de ensino; expressões mais diretas, indicativas da preparação dos docentes para atuação na educação básica e superior, em todas as etapas e modalidades de ensino e em outros espaços formativos.

Através da leitura dos regimentos, segue uma análise das ideias contidas em seus textos. Em relação ao campo de atuação dos ingressantes, os regimentos consideram que eles podem ser oriundos de instituições educacionais, sociais ou empresariais (ONGs, movimentos sociais), além de atuar em assessoria e consultoria de assuntos educacionais. Quanto aos sujeitos que ingressam nos programas, houve destaque para pesquisadores, docentes, gestores e técnicos em todas as esferas de alcance do sistema escolar brasileiro. Consideram os cursos de mestrado e doutorado como aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, visto que ao formar docente-pesquisador para as escolas fortalece a EB. De maneira semelhante, também aparece a formação de alto nível acadêmico e científico de pessoal para atuar na educação básica, entendendo a atuação na docência como estratégica; consideram-se capazes de produzir impactos na educação básica e na gestão em diferentes espaços educativos e ambientes não formais.

Outro destaque interessante foi perceber a existência de programas que trazem como foco a formação de mestres e doutores para EB e ES comprometidos com a inovação, a qualificação, a diversidade e a inclusão social, como ocorre na Universidade Caxias do Sul (UCS); intrigante pensar o que seria essa inovação? O que entendem por esse termo? Seria somente uma escolha aleatória de palavras?

Sobre as especificidades na formação, existem aqueles que tratam da formação em áreas específicas da educação básica, como exemplo, a educação profissional como objeto de estudo, focado pelo programa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Ou ainda contribuam para qualificar os saberes e práticas educativas específicas, com vistas, principalmente, ao fortalecimento da educação básica, indígena, ambiental e quilombola na Região Amazônica, como é o caso da Universidade Federal do Pará (UFPA). Outros regimentos, quando tratam da EB, se referem especificamente ao currículo e às práticas pedagógicas desse nível, como exemplo, o programa da PUC-SP.

É interessante notar a intenção de formação em regiões específicas, como ocorre na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cujo foco ressalta a formação de docentes e técnicos para trabalhar nas redes da educação básica e do ensino superior público e privada, principalmente, no Espírito Santo; ou quando são explicitamente intencionados a dar prioridade a sua localidade, como ocorre na UNINOVE, ao indicar em seu regimento que seu

objetivo é a atuação estratégica como professor, pesquisador e gestor educacional, prioritariamente, para o seu próprio sistema de ensino.

Também existem os que buscam em seus objetivos a adoção de medidas necessárias à integração da PG com a graduação e a EB, estabelecendo cooperação com órgãos que desenvolvem a EB e superior, como ocorre na Universidade Federal do Ceará (UFC); ou contribuindo para a melhoria da qualidade das políticas e das ações educativas, promovendo a articulação da universidade/educação básica, a exemplo da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a integração ensino (PG/G), pesquisa e extensão – mediante a produção e socialização de conhecimentos científicos, como ocorre na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Uma dificuldade encontrada na análise foi a exposição de objetivos relativamente amplos, tais como os indicados na Universidade de Sorocaba (UNISO) acerca da formação de pesquisadores da temática educacional, professores e gestores para os diferentes graus e tipos de instituições escolares; ou também a intenção de formar pesquisadores e profissionais da educação, bem como desenvolver estudos e pesquisas na área, em âmbito nacional e internacional, como indicado na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Ao considerar as análises os programas que somente expressam as dimensões da formação do pesquisador em Educação e a dimensão do exercício da docência universitária, pode-se observar a distinção entre mestrado e doutorado bem estabelecida – enquanto um está voltado para formação inicial de pesquisadores no campo educacional e outro para a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área de Educação –, para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e o exercício do magistério em nível superior.

Contudo, os dados mostram que os PPGs (acadêmicos) têm como tendência priorizar a formação de pesquisadores e professores para atuação na docência do ensino superior. E, conseqüentemente, podem estar perdendo a oportunidade de propiciar reflexão e mudança de ação do professor que atua na educação básica. Isso possibilita reflexão sobre o fato desse viés de formação dissociar de forma mais clara, a questão da teoria e da prática e muitas vezes, afastar os profissionais da educação básica desse tipo de formação continuada, pois é notório – em pesquisas como Nacarato (2016); Barreiros (2013) e Curado Silva (2008) – que muitos consideram que a formação *stricto sensu* não é para quem está atuando na educação básica. Em contraponto, torna-se importante levar em consideração que a preocupação em formar professores para a docência no ensino superior faz-se necessária, pois traz em seu bojo a possibilidade de ampliação da efetivação do direito à educação em nível superior.

Esse dado remete a questão da trajetória histórica de tentativas de consolidação do direito à educação no Brasil em todos os níveis de ensino. Em relação ao ensino superior, historicamente, ainda estamos engatinhando, pois basta lembrar que as primeiras instituições de ensino superior datam de 1808 (SAVIANI, 2010), sendo marcadas por condições desiguais de acesso e permanência. Em relação ao acesso a graduação, ainda hoje não há vagas para todos; esse cenário fica comprovado através da discussão apresentada. Em dissonância, é preciso reconhecer que o número de vagas teve uma ampliação significativa, em relação a outros períodos. Tal fator pode auxiliar no estabelecimento de aproximações com a educação básica, no entanto, esse avanço histórico está ameaçado, tendo em vista os cortes anunciados, em especial às universidades públicas (SALDAÑA, 2019).

Com o objetivo de aproximar o olhar para o programa de pós-graduação ao qual a presente pesquisa se vincula, segue a observação de algumas questões que serão descritas no tópico seguinte.

3.5.1.1 Um olhar aproximado para o PPGE – UnB¹⁸:

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE) é um dos mais consolidados programas da Região Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país, tendo iniciado suas atividades no ano de 1974, quando a UnB completava apenas doze anos de existência. Segundo seu regimento interno, seus objetivos se articulam em torno de um curso de mestrado acadêmico, que visa promover a competência acadêmica de graduados, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores no campo educacional; de um curso de doutorado, que visa a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área de Educação para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e para o exercício do magistério no nível superior; e de cursos de especialização, os quais, de forma eventual, visam aprimorar a formação profissional de graduados em áreas específicas da Educação, propiciando-lhes visão ampliada da realidade educacional, com forte ênfase na prática profissional (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 1).

De início, pode-se perceber, através dos objetivos de cada curso, que a formação *stricto sensu* ofertada pelo programa não considera em suas resoluções o mestrado e o doutorado acadêmico como formação continuada para a educação básica. O que existe e é

¹⁸ Trouxe um olhar focado para este Programa, especificamente, pela própria aproximação com o mesmo e pelo acesso detalhado aos dados. Para uma outra oportunidade, talvez por uma pesquisa em rede, faz-se necessário detalhar esse mesmo levantamento com todos os outros Programas listados no formato acadêmico.

destacado dentro dessa articulação são as linhas de pesquisa que se destinam ao estudo sobre tal temática e alguns grupos de pesquisa que são abertos a professores da rede pública, propiciando, assim, o contato com esse nível de ensino.

Pensando que se trata de um programa de pós-graduação com aproximadamente trezentos (300) alunos, mestrandos e doutorandos, estudando o objeto educação, faz-se necessário conhecer quantos desses pertencem à SEEDF, para assim, dimensionar o alcance da formação *stricto sensu* do PPGE/UnB como política de formação continuada dentro do Distrito Federal. Ao analisar os últimos processos seletivos de afastamento remunerado da SEEDF, pode-se observar, através de informações obtidas, que na seleção do segundo semestre de 2017, dos 104 professores que conseguiram o afastamento, trinta e um (31) optaram pela formação na UnB, sendo que quatorze (14) deles, ou seja, 45% optaram pelo PPGE. Já no primeiro semestre de 2018, dos oitenta e seis (86) professores que conseguiram afastamento remunerado para todos os programas de pós-graduação da UnB, 22 professores da rede, ou seja, 25,60% estão no PPGE da mesma universidade. Há de se perceber que se trata de um programa bastante vislumbrado pelos professores da educação básica do DF.

Outro destaque interessante para se pensar o objeto proposto é compreender de que maneira o Programa tem se constituído como formação continuada para esses alunos/professores de educação básica, segundo seus documentos. A presente análise partiu do regimento interno, do edital de acesso, do catálogo de disciplinas e da grade curricular.

No regimento interno, foi encontrada a definição da área de concentração como Educação, no PPGE/UnB, existem sete (7) linhas de pesquisa, a saber: 1) Políticas públicas e gestão da educação (POGE); 2) Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação (EAPS); 3) Educação em ciências e matemática (ECMA); 4) Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA); 5) Educação, tecnologias e comunicação (ETEC); 6) Educação ambiental e educação do campo (EAEC); 7) Estudos Comparados em Educação (ECOE).

Nessa análise, pode-se verificar que essas linhas de pesquisa são “[...] fundamentadas em tradição investigativa e de publicações e são aglutinadoras de projetos desenvolvidos pelos docentes.” (art. 14). Assim, apesar da generalidade do tema de cada linha, as temáticas genéricas propiciam a articulação entre a pós-graduação e a educação básica a partir dos projetos individuais de interesse de cada professor.

Em contato com a grade curricular e o catálogo de disciplinas, constata-se a presença de duas (2) disciplinas que trazem no título o termo "educação básica", são elas: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (4 créditos); Avaliação na Educação Básica (4 créditos). Já as disciplinas que trazem em sua ementa o termo "educação básica" totalizam

quatro (4): Avaliação institucional (4 créditos); Medidas em educação (4 créditos); Organização do trabalho pedagógico (4 créditos); Currículo para a formação docente (4 créditos). Ou seja, dentro do PPGE/UnB das setenta e nove (79) disciplinas ofertadas, seis (6) tratam da temática da educação básica, seja no título, seja em sua ementa.

Quanto ao ingresso dos alunos no Programa, segundo o Edital nº 02/2017, último publicado até o momento de escrita da presente pesquisa, a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, no uso de suas atribuições legais, estabeleceu em seu preâmbulo as normas do processo seletivo para o preenchimento das vagas dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico. Ao detalhar o número de 139 vagas (sendo 94 para mestrado e 45 para doutorado), destaca-se 10% de vagas que serão reservadas como parte das Políticas de Ações Afirmativas, destinadas a candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. Nesse quesito, também é indicada a especificação das vagas por linhas de pesquisa e por professor, além das ementas dos campos de estudo específico, dentre as quais, apenas uma linha (Profissão Docente, Currículo e Avaliação) apresenta em sua descrição o termo “educação básica” (Currículo e formação de profissionais da educação básica e superior).

Quanto à inscrição no processo seletivo, descrita no Edital citado, poderão se inscrever candidatos em fase de conclusão de curso de graduação, desde que possam concluir seu curso até a data de confirmação de interesse pela vaga, ou seja, o único pré-requisito para o ingresso no mestrado é estar graduado. Assim, como em outros programas credenciados pela CAPES, não há mais nenhuma indicação ou cotas exclusivas de vagas para candidatos professores da educação básica. Além do mais, é preciso destacar que o fato de não haver muitas linhas que atrelem explicitamente a educação básica em suas temáticas revela pouca identificação com os professores que buscam na formação *stricto sensu* uma alternativa de formação continuada.

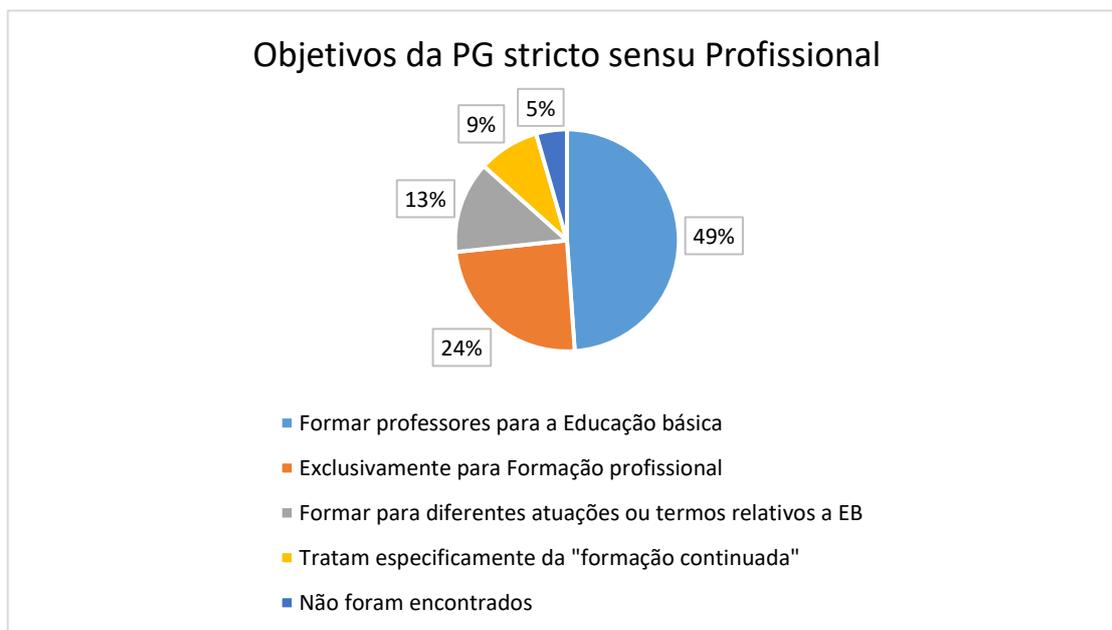
Contraditoriamente, faz-se importante demarcar que nos últimos processos seletivos, conforme dados concedidos pela secretaria da coordenação do PPGE-UnB, em 2018/2, dos 51 candidatos que ingressaram no mestrado, 36 ingressantes, ou seja, 70,58% são professores da educação básica; desses, 94% são oriundos da rede pública (SEEDF). Já no doutorado, 53,33% dos ingressantes atuam ou já atuaram como professor da educação básica, no entanto, 36,6% são professores da SEEDF. Mediante esses dados, observa-se que o principal público do PPGE/UnB é o professor da educação básica da rede pública do Distrito Federal. No processo seletivo de 2019 essa porcentagem caiu um pouco, porém, ainda refletindo a maioria de professores da educação básica ingressantes, como 51,78% no mestrado e 51,51% no doutorado, os quais, ingressaram vieram da docência na educação básica.

Contudo, considerando os documentos analisados, a definição dos objetivos do mestrado e doutorado – como formação inicial de pesquisadores ou para o exercício do magistério no nível superior, bem como, a ínfima quantidade de disciplinas que apresentam em suas ementas a articulação com a educação básica, além de nenhuma referência a professores da educação básica no processo seletivo –, indicam que o PPGE, pelo menos em seus documentos, não considera a formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada de professores do ensino básico, mesmo sendo esse a maioria do seu público; talvez, pela pouca articulação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília com a educação básica, tanto na oferta de disciplinas como no ingresso de professores da rede mesmo com presença marcante de discentes provenientes da educação básica.

3.5.2 Sobre os programas de mestrado/doutorado profissional

Quanto aos programas de pós-graduação em Educação na modalidade profissional, de acordo com o quadro divulgado na Plataforma Sucupira estão listados 46 programas, porém, no relatório de avaliação dos programas, aparecem 41. Essa distorção numérica, provavelmente, é explicada pela diferença de quando os dados foram organizados pela CAPES. Ao realizar a busca e leitura dos documentos, dois não foram encontrados. Diante disso, foi realizada a análise de 39 regimentos/site, correspondendo aos dados indicados no *Gráfico 4*.

Como é possível observar, dos 39 regimentos encontrados, 28 programas profissionais falam sobre a EB; 22 explicitamente e seis com termos afins, tendo como propósito qualificar profissionais que atuam no ensino básico; todos explicitam sobre a questão da qualificação para o trabalho. Dentre os citados, quatro programas, além de tratar da EB, especificam sobre a formação continuada, entendendo que a pós-graduação é formação continuada. Antes da leitura dos regimentos a premissa era que eles explicitariam a questão da EB, mas, para minha surpresa, os dados demonstraram que um número considerável – 11 de 39 – não citam “educação básica” ou termos afins.

Gráfico 4 – Gráfico sobre os objetivos da pós-graduação *stricto sensu* profissional.

Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados compilados.

Os programas que não tratam diretamente da EB dão ênfase ao mercado de trabalho. No programa de Tecnologia e Gestão em Educação a Distância na Universidade Federal Rural de Pernambuco, por exemplo, a formação de profissionais habilitados no desenvolvimento de artefatos, pesquisa e gerência aplicados à educação a distância, visando o atendimento das demandas dos setores público, privado ou de outra natureza jurídica. Outros programas, como dos institutos federais primam por proporcionarem formação em educação profissional e tecnológica, apontando, tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho ao conhecimento sistematizado. Outros priorizam a produção do conhecimento; a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias; a capacitação e o aperfeiçoamento de profissionais da área de gestão educacional e processos tecnológicos; bem como o desenvolvimento da pesquisa e a inovação no campo da educação.

Há também uma diversificação no público-alvo quando destinado, por exemplo, aos servidores técnicos administrativos das IFES, tendo como objetivo preparar o servidor técnico administrativo voltado para formação teórica sobre políticas públicas de gestão e avaliação da educação superior, de modo a possibilitar oportunidades de reflexão crítica, produção e socialização de projetos inovadores e socialmente relevantes.

Além disso, foram encontrados objetivos mais restritos e específicos, como exemplo a UNINOVE, que visa formar profissionais com conhecimentos aplicados à administração e

gestão de projetos por meio de embasamento prático de fundamentos, metodologias, habilidades e ferramentas ou, até mesmo, o desenvolvimento de estudos a nível de pesquisa e extensão à comunidade no campo da sexualidade e da educação sexual, visando contribuir para a formação de profissionais das áreas de Educação e Saúde do Brasil e do exterior, como ocorre na UNESP de Araraquara.

Outro elemento interessante encontrado nos regimentos que não apresentam a palavra-chave EB, foi o fato de estarem destinados à formação de pessoal altamente qualificado para o setor produtivo, para as atividades de pesquisa científica e para o exercício do magistério superior. Deixando, assim, marcada a ênfase na formação profissional como aparece na Universidade de Uberaba (UNIUBE), que objetiva capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, avançada e transformadora de procedimentos, visando atender a demandas sociais, organizacionais ou profissionais, assim como do mercado de trabalho, em espaços escolares e não escolares – deixando bem amplo o alcance da formação para atender a diferentes públicos.

A respeito dos termos afins à EB, foram encontrados exemplos que se não utilizam propriamente do ensino básico, mas que usam expressões como “formação de professores para atuação na instituição escolar e nos sistemas de ensino”. Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), um dos objetivos passa pelo incentivo à pesquisa e à promoção do aprimoramento técnico, científico, tecnológico e didático-pedagógico de recursos humanos na área de educação escolar em suas linhas de pesquisa. Também na Universidade de Araraquara (Uniara), que preza pela capacitação de recursos humanos vinculados ou com possibilidades de vinculação aos serviços de Educação, universidades e outras instituições educacionais, orientada em questões de educação, ensino e gestão educacional; considerando a necessidade de estimular a formação de mestres habilitados para desenvolver diversificadas atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse da área da Educação.

Os textos que trazem essa especificação sobre a educação básica, destacam a diversificação de demandas para atender a essa etapa, bem como a formação de professores e gestores, como no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). Há também aqueles que se destinam a todos os níveis da educação básica, como na Universidade Federal do Paraná (UFPR), visando atender a formação de profissionais que atuam nesse nível de ensino, promovendo o processo de formação complementar em uma perspectiva crítica e reflexiva necessária à atuação do professor na educação básica. Os que trazem a formação de professores, nos diferentes níveis de ensino, compreendem a interdisciplinaridade como um

desafio prático na pesquisa e nos processos pedagógicos, como na Universidade de Pernambuco (UPE).

Há quem defenda a atuação em favor da profissionalização dos educadores para lidarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da educação básica, como na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ou ainda formar profissionais para desenvolverem saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da educação básica, levando em conta a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias educacionais, como na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Destaque também à concepção de formação de professores encontrada nos regimentos, voltada à epistemologia da prática, como na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), que trata da formação de professores reflexivos (pesquisadores das próprias ações), tendo como horizonte o seu aperfeiçoamento e, em contrapartida, a melhoria das práticas docentes envolvidas na educação básica.

Os que dão ênfase ao conhecimento utilitário, como ocorre na Universidade de Pernambuco (UPE), pensam em formar docentes-pesquisadores para contribuir com a criação de práticas curriculares e/ou produtos de aplicação imediata no desenvolvimento da educação básica. As pesquisas dessa linha buscam contribuir de maneira efetiva para a melhoria da qualidade do ensino dessa etapa, desencadeando outras formas de pensar sobre o saber-fazer docente. Outros, como na Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) se propõe a contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a educação básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar.

No Programa de docência e gestão educacional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), foi encontrado um dos poucos que tem como objetivo a relação teoria e prática, pensando na qualificação de docentes e gestores para uma atuação profissional ética e transformadora de processos aplicados, no âmbito da educação básica.

Assim como no formato acadêmico, há programas que se propõem a contribuir com a articulação entre universidade e escola, a exemplo da UFMG com o programa de integração dos cursos de Graduação com a educação básica. Além disso, há o Centro Universitário Internacional no Programa de Educação e Novas Tecnologias, que já se propõe a formar docentes, para que atuem, sistematicamente, na educação básica e superior, visando o desenvolvimento de estudos relativos aos problemas educacionais do mundo contemporâneo,

investigando a formação inicial e continuada nos diferentes níveis e espaços de educação, referenciadas pelas relações sócio-políticas, históricas e culturais para o alcance da docência. Outra semelhança encontrada foi a utilização do termo inovação, exposto no regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) como: formação de professores e gestores e do desenvolvimento de práticas inovadoras no campo educacional em instituições de ensino e organizações do setor produtivo.

Há programas que, além de tratar da EB, dão ênfase à formação continuada, apresentando o curso disposto a contribuir com essa formação ou com a continuidade da formação de professores da EB, como ocorre nos programas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Nessa perspectiva, pode-se observar, ainda, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a formação continuada aos seus discentes (profissionais da educação), no sentido de qualificar o conhecimento acerca das políticas públicas educacionais e atuação em processos de gestão educacional e escolar, na articulação entre a educação básica e ensino superior.

Há também os que especificam a localidade, tratando, por exemplo, da formação continuada de docentes da rede de educação básica da Bahia e da Região Sul da Bahia, graduados em Pedagogia, Letras e licenciaturas, buscando aperfeiçoar sua prática docente, o processo de aprendizagem e de construção de conhecimento, incluindo a intervenção dos professores nos cenários local, regional e nacional.

Há os que tratam de temáticas específicas por analisarem a formação docente em si; as políticas públicas que influenciam essa formação; os processos cognitivos e de aprendizagem que a fundamentam; as alternativas pedagógicas, metodológicas e tecnológicas que a apoiam; como ocorre na Universidade de Taubaté (UNITAU). Também pode-se observar os que destinam à modalidades diferentes da EB, ampliando o público-alvo, como na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRBa), que trata da qualificação para atuação dos profissionais nas redes públicas de ensino (professores/as, gestores/as e coordenadores/as), bem como, os/as articuladores/as dos movimentos sociais e sindicais do campo na área de Educação, de forma a contribuir com a implementação do projeto de Educação do Campo – delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo. Ainda, sobre temáticas específicas encontradas em alguns programas, observa-se o programa de ensino da astronomia da Universidade de São Paulo (USP), que prima pela formação de professores multiplicadores e difusores dos conhecimentos, envolvendo a área de Astronomia. O objetivo central é influenciar decisivamente no ensino fundamental, médio e superior, com ênfase na

formação científica continuada, na elaboração de material didático e na atualização da estrutura curricular, dentro de uma perspectiva transdisciplinar.

A leitura dos regimentos do MP apontou reflexões que abrangem, desde o foco comum ao foco ampliado da profissionalização, até o fato de alguns programas tratarem de temas muito específicos, podendo corroborar para a perda da totalidade do campo de conhecimento. A formação voltada para a EB é foco da maioria dos programas que preocupam em aprimorar a atuação dos professores e as estratégias pedagógicas utilizadas em suas salas de aula; também focam em formar professores para atuar no ES. A formação de profissionais que já atuam nas universidades que ofertam o MP também aparecem em número expressivo, demonstrando preocupação em qualificar o trabalho exercido por seus profissionais.

Em relação aos regimentos, tanto do MA quanto MP, a análise feita em 2018, permite inferir que há uma diferença crucial, pois a predominância do acadêmico é formar pesquisadores e professores do ensino superior, enquanto o foco do profissional está na relação entre a formação e o mercado, ou seja, segundo sua gênese na contribuição com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade à empresas, organizações ou instituições. O acadêmico considera em menor número a questão da EB em seus regimentos, entretanto, considerando que o MP em Educação tem como pressuposto a formação do professor da EB, é uma incoerência que cerca da metade dos documentos analisados não explicitem diretamente esse nível de ensino.

É importante destacar que a leitura dos regimentos é declarativa, mas não é suficiente para afirmar que as instituições pesquisadas não considerem, de outros modos, a questão da articulação com a EB, mas pode ser um indicador desse fator.

Outra questão que vem à tona é o fato da CAPES ter modificado seu planejamento em prol da EB e que os programas regulados por ela ainda não tenham, em sua amplitude, incluído a formação do professor da EB nos documentos analisados.

3.5.3 O que a pesquisa dos regimentos trouxe como contribuição: a análise

Os dados demonstraram a existência de ações governamentais que materializam um movimento político na tentativa de articular formação *stricto sensu* e educação básica, tais como os propostos pela CAPES, porém, essas ações têm um alcance restrito e muitas vezes não efetivam a ação almejada pela Coordenação.

As instituições credenciadas pela CAPES, em sua maioria, não demonstram em seus regimentos/sites preocupação direta em articular suas ações com a educação básica. Esse fator é preocupante e merece ser alvo de discussão e de alinhamento de políticas propostas pelo órgão regulador, pois o mesmo em seus documentos tratam dessa articulação. Há também a evidência de que 30% dos programas acadêmicos e 71,8% dos profissionais consideram em seus regimentos a necessidade de articulação entre *stricto sensu* e a formação na educação básica. Embora seja um fator importante, ainda requer um estudo mais aprofundado para entender que tipo de formação e discussão acerca da EB, de fato, é proposto durante o percurso dos cursos de mestrado/doutorado, podendo suscitar futuras pesquisas.

A leitura do regimento também mostrou uma diferenciação em relação aos objetivos comuns do curso acadêmico e do curso profissional. O objetivo comum de todos os cursos acadêmicos é a formação do pesquisador e do docente do ensino superior, já o do profissional é formar o professor para o mercado de trabalho, dando ênfase a sua formação profissional. Outro ponto de destaque é o fato de o mestrado profissional em Educação não considerar, na totalidade dos seus cursos, a formação do professor da EB.

O fato de os PPGE pouco discutirem as questões da EB dificulta o processo de unidade entre teoria e prática, levando ao distanciamento do que seria ideal para a formação continuada dos professores. Os PPGEs têm, em sua maioria, menosprezado a formação continuada ou pouco se apropriado de como ela deve ser. É preciso considerar a formação continuada como processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis (CURADO SILVA, 2016).

Para construir práxis é preciso considerar a teoria e prática como unidade, ou seja, a indissociabilidade desses dois componentes deve ser capaz de transformar a verdade prática em verdade teórica, tomando como pressuposto que a prática é atividade humana que produz o homem, mas dialeticamente o homem a faz a partir da intencionalidade. Diante disso, fica evidente que o fato dos regimentos não tratarem dessa articulação em sua totalidade precisa ser repensada, a fim de, garantir que a busca pela unidade teoria e prática seja um objetivo comum, pois é através desse ato que os profissionais que passarem por esse tipo de formação continuada terão a chance de ter uma ação pedagógica mais significativa em todos os âmbitos de atuação.

3.6 A análise dos documentos: por onde caminhar a partir do que foi encontrado

A ampla discussão dos eixos de análise propostos, nesta seção, apresentou significativos elementos que foram sistematizados e reiterados para a compreensão acerca de como a formação continuada e a pós-graduação *stricto sensu* têm sido entendidas e constituídas.

Primeiramente, segue a ideia de que o Estado e a sociedade civil se entrecruzam de múltiplas formas, sendo sua relação permeada por interesses conflitantes. Desse modo, o movimento político e a educação se inserem e se constituem em uma relação de extremos, porém, para que uma relação seja determinada torna-se necessária uma estreita ligação entre ambos os entes, de forma a atender interesses em comum, afinal, a maneira que o Estado lida com o que está sob sua responsabilidade se reflete de maneira decisiva nos planos econômicos, políticos e sociais.

Contudo, ainda há muito a ser aprofundado nessa temática, sobretudo, ao considerar os propósitos da reforma do Estado, os quais diminuem cada vez mais a responsabilidade estatal na garantia das políticas sociais, entre elas a educação. A pós-graduação não foge a essa realidade, estando submissa às imposições do mercado no que se refere à inserção do Brasil no mundo globalizado. Mesmo com os avanços, sobretudo, no que se refere às mudanças de paradigmas, pode-se perceber através da evolução dos planos nacionais de pós-graduação uma concepção de Estado e educação que se torna ferramenta política, revelando as intenções e posturas assumidas para o que se pretende formar.

No entanto, no Brasil, torna-se essencial considerar de que modo irá se reorganizar e que rumos tomará a relação entre Estado e sociedade civil. Para assegurar uma política pública educacional com qualidade, tanto para a pós-graduação como para qualquer âmbito social, é primordial a luta por um modelo de Estado que coloque o interesse público como principal norte de sua ação, sendo resolutivo e equalizador. Entretanto, baseados nas contribuições de Marx (2005) e Gramsci (2001), de que o Estado é fruto da sociedade civil, somente será legitimado esse direito com a plena participação da sociedade civil retratada numa luta permanente, construindo uma relação dialética e democrática.

Na tentativa de atingir um dos objetivos propostos na presente pesquisa, buscou-se, até aqui, perceber o percurso da pós-graduação; como vem sendo consolidada e de que maneira a formação continuada vem se constituindo por meio de documentos. Nessa perspectiva, a proposta foi identificar e analisar documentos e ações políticas que abordassem a formação

stricto sensu como formação continuada de professores da educação básica e sob que concepções estão se pautando.

Em vista do exposto, verifica-se a inexistência de elementos de articulação entre os níveis da educação, por exemplo, na LDB, a qual não traz previsões de diálogos entre a educação básica e a pós-graduação, deixando para outros mecanismos cuidarem dessas questões. Já o PNE, mesmo trazendo pequenas novidades, dentre elas destaca-se a proposta que incentiva os docentes da educação básica a continuarem seus estudos em nível de pós-graduação. Assim, percebe-se haver uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação profissional face às exigências da sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação.

No entanto, é importante considerar que, para Dourado (2016), a instituição do SNE é fundamental para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE, pois remete à efetiva institucionalização no bojo das relações federativas, envolvendo, em consonância ao arcabouço jurídico, maior organicidade na relação, na definição de responsabilidades e competências entre os entes federativos, contribuindo, desse modo, para avanços na agenda da política educacional por meio de efetiva coordenação federativa.

Nos últimos anos, outro avanço que merece destaque ocorreu na mudança estrutural e organizacional da CAPES. A atuação dessa instituição direciona-se também para a educação básica, visto que esse nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro. É certo haver iniciativas no âmbito da pós-graduação, dedicando esforços para desenvolver estudos sobre questões relacionadas à educação básica, no entanto, percebe-se que os resultados desses estudos são pouco visíveis no contexto atual. Diante dos desanimadores resultados alcançados pelo ensino básico, o SNPG se propôs a estudar de forma integral esse nível, em todas as suas áreas do conhecimento, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Aqui, nota-se uma série de ações que foram pensadas com vistas à melhoria da situação da educação básica, pois mesmo que baseadas em avaliações de larga escala com todas as críticas que cabem a elas, essas ações visam aproximar os professores do ensino básico ao contexto universitário da pós-graduação, através de sua inserção em programas que possuem como foco principal o desenvolvimento do processo de pesquisa. Nesse processo de formação continuada de professores, destaca-se também o incentivo dado aos docentes da educação básica, visando o ingresso desses sujeitos nos cursos de nível superior – graduação e pós-graduação –, como pode ser identificado nos programas regulados pela CAPES.

Pensando nesse ingresso ao PG, um dos documentos analisado foi o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). A principal estratégia e expansão do acesso à formação *stricto sensu* tem sido configurada como uma política de formação regulada por um novo projeto de formação específica para o professor da educação básica que atua na escola pública.

Outros documentos, mais recentes, também foram considerados para o estudo acerca do PNE, sendo eles: as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. As Diretrizes buscaram articular formação inicial e continuada, com a defesa da institucionalização das instituições formadoras de projeto de formação com identidade própria, além de considerar a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, reconhecendo esse locus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em um dos seus incisos, assegura a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica, demonstrando a preocupação na articulação da formação na pós-graduação, sendo cogitada como formação continuada para professores da EB.

Por outro lado, o texto alerta para avanços e limites no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, procedendo à análise dos referidos dispositivos legais e enfatizando a necessidade de maior organicidade das políticas de formação dos profissionais da educação básica. As DCN para a formação inicial e continuada, discutidas, avançaram ao propor novos cenários formativos institucionalizados para esses profissionais, a partir de uma base comum nacional, a qual, ao não se configurar como currículo mínimo. Apresenta fundamentos essenciais à formação inicial e continuada, sendo objeto de institucionalização por parte das instituições de formação, em articulação com os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais.

Outra contribuição vem dos documentos emitidos pela ANPEd sobre a articulação com a educação básica. Desde a preocupação declarada da Instituição reguladora da pós-graduação, sobre a educação básica, observa-se entre uma publicação e outra algumas notas sobre como a Associação compreende essa relação necessária e elementar para a qualidade da educação. No entanto, no último ano essas manifestações se concentraram em repudiar as ações que atravessam a educação como um todo. Assuntos como cortes orçamentários

comprometem significativamente a pós-graduação, bem como tantos outros avanços já conquistados e planejados no PNE.

Para finalizar o arcabouço documental, também foram analisados os documentos que regem os programas de pós-graduação em Educação, tanto no formato acadêmico quanto profissional, recebendo semestralmente ou anualmente um considerável número de professores para os cursos de mestrado e doutorado. Ao considerar os documentos analisados, não houve explicitamente, em boa parte dos objetivos propostos, o entendimento ou consideração de que esses cursos sejam para a formação continuada de professores da educação básica – como tem sido pensada nos documentos e ações políticas descritas anteriormente. A análise dos documentos possibilitou a percepção de categorias, como pode ser observado na *Figura 2*.

A formação na pós-graduação *stricto sensu*, como movimento político da formação continuada de professores da educação básica, está implícita em todos os documentos, pois sua existência já integra essa ação. Ou seja, os documentos trazem em seu bojo caminhos que podem possibilitar a efetivação de políticas em relação a *stricto sensu* no Brasil, ora elevando a porcentagem de professores pós-graduados – como aponta o PNE, no pressuposto defendido pelo quinto PNPG, ao afirmar que “Esse processo deverá dar origem a um conjunto de programas e ações de governo em termos de políticas públicas, com suas ferramentas e seus dispositivos [...]” (BRASIL, 2010) ou na efetivação de um Programa como o PROEB.

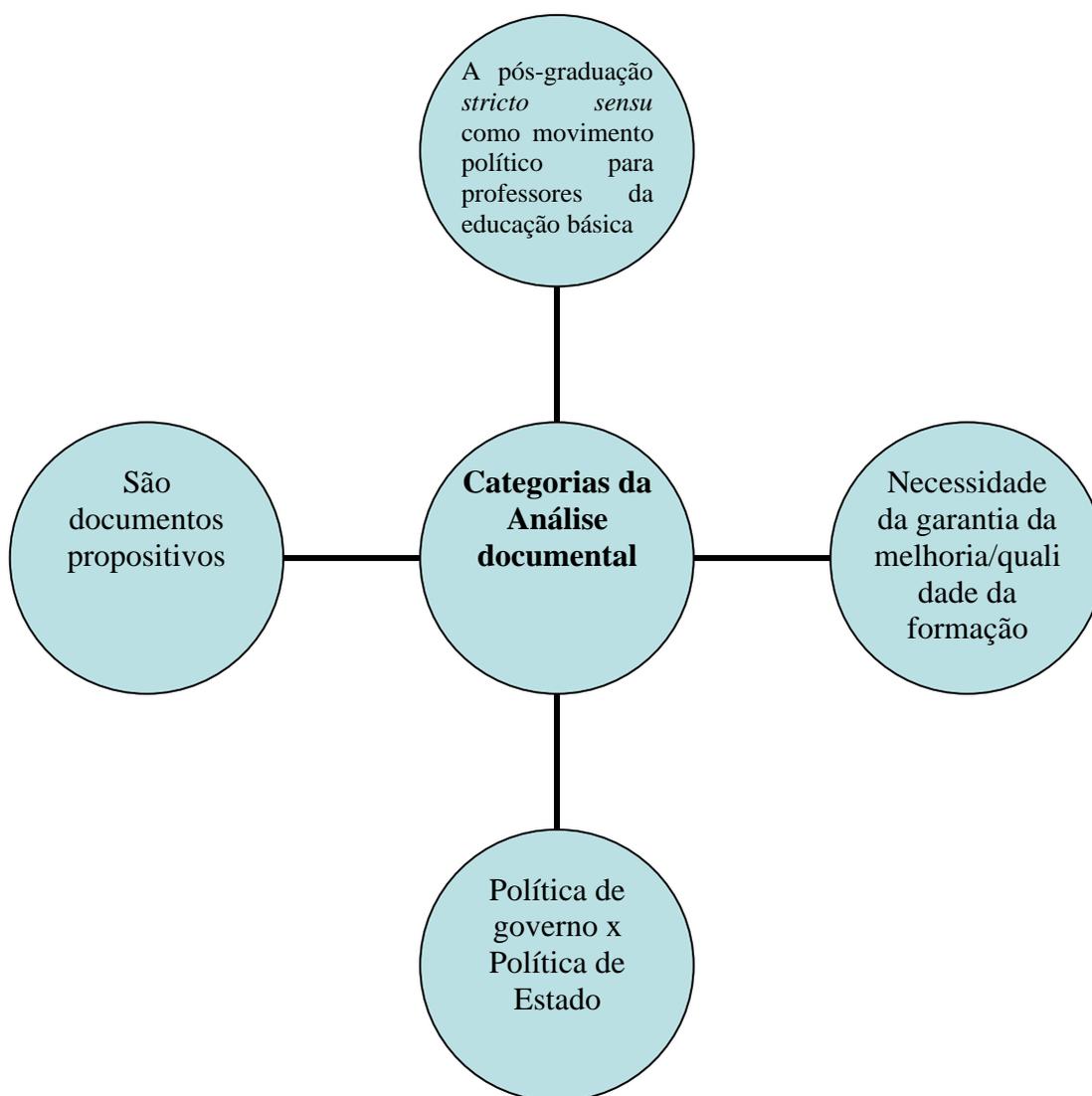
Os documentos têm caráter propositivo, já que propõe ações e articulações de forma a funcionar, analisando situações subsidiadas em pesquisas e, por meio disso, expondo direcionamentos em relação a essa modalidade. Nessa perspectiva, pode-se confirmar isso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, Parecer CNE/CP nº 2/2015, que propõe para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas “[...] a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa [...]” (BRASIL, 2015, p. 22). No quinto PNPG, ele afirma que: “Em nível conceitual, a principal novidade do novo Plano é a adoção de uma visão conceitual, sistêmica em seus diagnósticos, diretrizes e propostas [...]” (BRASIL, 2010, 18). Consentaneamente, os trechos demonstram a intencionalidade e a diretividade existente nos documentos analisados.

Figura 2 – Sistematização sobre a análise dos documentos/políticas.

LDB	PNE	V PNPG	PROEB	Documentos da ANPED	Regimentos dos PPGE
<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada de professores como direito • Delimitação da PG 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre EB e PG voltada para o professor • Política Nacional de formação • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação • Estratégias em bloco de metas que tratam da valorização dos profissionais da educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre EB e PG • Preocupação com a formação (inicial e continuada) • Fortalecimento da relação entre Universidade e Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação <i>stricto sensu</i> para o professor da EB • Bolsa de estudos • Expansão do acesso a <i>stricto sensu</i> (interiorização, EaD) • Relação entre Universidade e Escola (relação teoria e prática) • Possibilidade de práxis • Locus da formação: Universidade pública • 11 áreas contempladas 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com a articulação entre EB e PG • Defesa das condições de trabalho dos professores • Posição contrária cortes de soltas na PG • Problematização sobre a Sociedade do conhecimento e a valorização de determinadas áreas • Luta em defesa de uma política de formação para professores • Preocupação com a criação do Doutorado Profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças de formatos são diferentes objetivos e projetos de formação • Nos programas acadêmicos: Pouco diálogo com a EB • Nos programas profissionais: há diálogo com a EB, no entanto, a ênfase está na formação para o mercado de trabalho

Fonte: Barreiros de Oliveira (2019).

Figura 3 – Categorias encontradas na análise documental.



Fonte: Elaborado pela autora.

É preocupação comum nos documentos a necessidade de que, independentemente do formato, meio e expansão da *stricto sensu*, ela continue sendo reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pois o que é basilar é a preocupação sobre a qualidade. No quinto PNPG, por exemplo, a ênfase está na qualidade ao delimitar que: “Esperamos que o envolvimento das diferentes áreas traga novas ideias para o sistema e que estas possam contribuir para a identificação de caminhos alternativos que possibilitem melhorar de fato a qualidade social da educação básica [...]” (p.164); e na “[...] urgência do desenvolvimento de ações especiais que promovam a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica [...]” (BRASIL, 2010, p.165); Também houve um tópico de discussão dedicado aos “padrões

mínimos de qualidade da educação” (BRASIL, 2010, p. 166). No PNE, ao tratar de qualidade, o foco está na diretriz de melhoria da qualidade da educação, propondo o aumento gradativo dos índices nacionais ao considerar a taxa média de aprovação na etapa de ensino e o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais; também há destaque na qualidade ao condicioná-la à ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação.

Por serem propositivos, os documentos têm o objetivo de direcionar ou de serem referência para políticas públicas na área, diante disso, todos eles enfatizam ações variadas. Contudo, para efetivação das propostas faz-se necessário um movimento diferenciado que garanta que as discussões sejam encaradas por toda a sociedade, como direito. Diante disso, espera-se que se tornem políticas de Estado e não de governo, esclarecendo, seria necessária a criação de mecanismos que independessem do governo e de sua política para garantir que o proposto nos documentos aconteça. A exemplo disso, mesmo o PNE sendo construído com a participação da sociedade civil e de representantes do Parlamento, extrapolando a política governamental, fica esquecido e não se vale ao que foi proposto como “epicentro das políticas educativas brasileiras” (DOURADO, 2018).

A dificuldade de efetivação e continuidade das propostas dos documentos possibilitam reflexões acerca da contradição presente no sistema capitalista e no embate constante entre a sociedade civil e o Estado, pois existe uma demanda por formação que passa pelo viés econômico. Todavia, o aumento da reflexão e discussão presentes nesse lócus de formação pressupõe sujeitos mais críticos e participativos, os quais, muitas vezes, se tornam opositores do *status quo* vigente, fomentando a contra-hegemonia defendida por Gramsci (2001).

Tal fato sugere a conclusão de que as políticas e documentos que propõem a formação *stricto sensu* como formação continuada têm se configurado em uma concepção menos acadêmica e voltada para uma formação mais pragmática, atendendo e reforçando uma epistemologia da prática na formação desses professores. O que também pode ser reforçado pela 3ª versão do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica atualizada em 18/09/2019:

Obviamente, compete aos entes federados a definição de como essas diferentes estratégias formativas se concatenam dentro da política das redes e dos planos de cargos e salários dos professores, mas incentiva-se oportunizar que os professores realizem especializações *lato sensu* e mestrados profissionais que sejam consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas das redes e dos professores, priorizando os

programas que se estruturam a partir de atividades investigativas da prática e com componentes que estejam articulados à prática docente e aos estudos de didática específica. (BRASIL, 2019, p. 34).

É preciso superar essa visão, pois mesmo entendendo o avanço dessa articulação da pós-graduação e da educação básica, a formação continuada precisa ser revista de modo a permitir espaços para serem repensadas e constituídas as atividades docentes cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição de conhecimentos, de qualificação, mas da necessidade de produzir nos indivíduos uma práxis criativa, assim como pensada por Vazquez (2007), por meio da qual há no homem criação, produção e transformação do mundo humano e histórico a si mesmo.

4 AS CORRELAÇÕES DE FORÇAS EM DEFESA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção tem o objetivo de discutir, a partir dos dados empíricos, as correlações de forças que defendem a premissa da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada. Nessa perspectiva, por meio da proposição de entrevistas com representantes de instituições/entidades ligadas a formação de professores e a pós-graduação no Brasil, foram tecidas algumas reflexões.

Por meio das informações apresentadas nas entrevistas, os dados constituídos compuseram o instrumental necessário, os quais, pela teoria expressada nos eixos de discussão elaborados nessa pesquisa, forneceram condições para identificar e analisar diferentes elementos e concepções da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica. A finalidade última dessa ação teórico-investigativa foi oferecer contribuições teóricas que possam servir para a compreensão do fenômeno da relação universidade e escola, considerando, assim, a pós-graduação como investimento na carreira e parte fundamental dos processos de formação de professores e do desenvolvimento profissional docente da educação básica.

4.1 Ação teórico-investigativa

É importante demarcar que para a análise das entrevistas foram consideradas as construções ideológicas e suas determinações históricas, culturais e sociais com base na perspectiva materialista, ou seja, se trata de uma análise categorial referenciada no materialismo histórico-dialético. Isso significa dizer que a exposição de ideias feitas de improviso – através da fala ou escrita e através do discurso – é uma construção social que precisa ser compreendida nas análises e nas condições de produção em um contexto de significados históricos e sociais, compreendendo assim a atribuição e produção de sentidos pessoais a determinados fenômenos (SOUZA, 2018, p. 193).

A materialidade precisa produzir a percepção para a interpretação, por isso, a realização das análises das entrevistas – realizadas com representantes das instituições/entidades envolvidas na temática proposta (obtidas via gravação e posterior transcrição do material) – aconteceu por meio de entrevistas individuais, possibilitando o aprofundamento em algumas questões que mostram importantes elementos para a compreensão das concepções elaboradas sobre a articulação da pós-graduação *stricto sensu* e

a educação básica. Esse tipo de trabalho de campo tem como objetivo “[...] compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do outro, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias [...]” e não de ser interrompido enquanto essa lógica não puder ser compreendida (DUARTE, 2002, p. 145).

Para Silva (1986, p. 1) “[...] o primeiro pressuposto da teoria é a categoria, ou seja, a concreção do pensamento ao nível do universal. Por isso, no movimento, as categorias se sucedem o decorrer da afirmação ou da interrogação [...]”. É a explicação do real, isto é, o concreto pensado possibilitado com o estudo e desenrolar da pesquisa. As categorias indicam as essências e o ser do fenômeno e permite a proeminência da dedução na construção do discurso, justamente porque ela indica um fundamento do real que perpassa os diferentes níveis do entendimento (BERNARDES, 2011).

Partindo dessa premissa e com a perspectiva de compreender as concepções das instituições/entidades, serão apresentados, a seguir, elementos que considero importantes sobre o contexto dos participantes. Como sujeitos representantes de uma coletividade, é preciso aprofundar o conhecimento da realidade concreta desses representantes e sua atuação diante do cenário da pós-graduação e da educação básica, atribuindo finalidades às suas práticas, as quais redefinem significados sociais, conforme afirma Caldas (2007).

Essa é uma alternativa muito utilizada em pesquisas qualitativas, segundo a autora, mostrando-se produtiva. Alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa inicialmente de fora. Tal fato aconteceu em vários momentos durante o contato com os entrevistados.

Esses sujeitos¹⁹ estão representados pelas seguintes instituições escolhidas: Conselho Nacional de Educação (CNE), nas pessoas de Luiz Dourado e Malvina Tuttmann; Ministério da Educação (MEC), através da Mirna Araújo – Coordenadora Geral da Formação de Professores da Educação Básica, dentro do ministério; CAPES, na pessoa do professor Luiz Lira – Coordenador Geral de Programas e Cursos em EaD da Diretoria de Educação a Distância (DED); ANPEd, entidade que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na pessoa da presidente Andrea Gouveia; ANFOPE, entidade que luta pela defesa de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, presidida por Lucília Lino; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), organização

¹⁹ O critério de escolha dos representantes e instituições se dá por entender que estão diretamente ligados à regulação e consolidação da PG, à formação de professores da EB, à participação na formulação de importantes documentos e por assim representarem entes importantes da sociedade política e da sociedade civil, conforme Gramsci define (GRAMSCI, 2001).

consolidada em defesa dos trabalhadores em educação do Brasil, representada pela Secretaria de Assuntos Educacionais, na pessoa de Gilmar Soares Ferreira.

Para compor essa etapa da pesquisa, foi escolhida como opção metodológica a entrevista, cujo foco parte da compreensão de que seja um instrumento fundamental quando se deseja mapear concepções, práticas, crenças, valores dos universos sociais específicos delimitados ou não, por meio dos quais os conflitos e contradições não estejam claramente postos. É como Duarte (2004a) afirma, é uma espécie de mergulho em profundidade, que coleta indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade e levanta informações que permitem a descrição e compreensão da lógica que preside as relações estabelecidas no interior das instituições/entidades – fatores mais difíceis de serem obtidos em outros instrumentos de coleta de dados para pesquisa.

No caso dos representantes entrevistados, buscou-se conhecer expectativas e concepções sobre a constituição da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada para professores da educação básica. A compreensão dos papéis e das funções desempenhadas poderiam expressar como são ou foram assimiladas as diferentes percepções constituídas histórica e socialmente a respeito dessa articulação entre PG e EB. O objetivo foi entender como o processo de formação *stricto sensu* se constitui como possibilidade de formação continuada no Brasil; identificar as correlações de forças presentes na premissa da formação no mestrado/doutorado de quem atua na rede básica, mapeando como estão articuladas a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica; e compreender os interesses em constituir essa formação para o professor. As informações coletadas foram submetidas a um tratamento qualitativo de análise de dados.

As questões trabalhadas no roteiro da entrevista estiveram divididas nos seguintes eixos/subeixos: Formação *stricto sensu* e o movimento político; Concepção de política e formação; Formato e Formação continuada. Ao buscar alcançar os objetivos da pesquisa, foi construído um roteiro com as perguntas sobre o objeto proposto e, por meio de sua elaboração, tais questionamentos foram organizados em eixos temáticos para melhor ordenamento e coerência entre as perguntas propostas para a entrevista, as quais serão melhor descritas em tópico posterior.

No eixo sobre a *Formação stricto sensu e o movimento político* foram questionados sobre a importância de se ter professores mestres e doutores atuando na educação básica; além da busca pela compreensão da *Meta 16*, ao que estaria relacionada e qual seria sua necessidade. Já no eixo *Concepção de política e formação*, os participantes responderam se haveria uma tendência política de formar o professor da educação básica nos programas

stricto sensu e o porquê (além de listar os movimentos sociais e entidades que defendem a formação do professor no nível de mestrado/doutorado) e qual seria o interesse em constituir a formação *stricto sensu* para os professores da educação básica.

Como subeixo, houve uma discussão sobre a configuração dessa formação, buscando entender as características para a formação do professor mestre/doutor da EB na atualidade e se essa formação precisaria ter um formato específico; quais seriam os elementos que tem elevado o aumento dos cursos de mestrado/doutorado no Brasil, especialmente no formato profissional; além de quais seriam as concepções de pesquisa que deveriam orientar a formação *stricto sensu* na educação básica.

Já no eixo sobre a *Formação continuada*, os entrevistados emitiram sua opinião sobre a existência de uma política de formação continuada a nível *stricto sensu* para a educação básica e se a considerariam como direito.

De antemão é importante explicar quais foram as instituições abordadas e assim compreender as razões por tê-las escolhido como fonte de dados para o objeto. Ao pensar sobre o tema geral tratado na tese: a formação de professores; bem como, a constituição de determinada formação para um nível de ensino específico, é importante que se tenha como sujeitos quem executa e pensa a educação, assim como quem luta, milita e se preocupa com o a mesma para que seja possível estabelecer um paralelo entre o que se tem e o que seja importante se ter. Como parte integrante do material de análise, descrever as situações de contato entre pesquisador e sujeitos da pesquisa são tópicos importantes a serem destacados. Assim como ressalta Duarte (2002), registrar o modo como são estabelecidos esses contatos; a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado; o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento; o local em que é concebido; a postura adotada; são percepções que fornecem elementos significativos para leitura/interpretação e compreensão do universo investigado.

Para compreender a constituição da ideia de que seja importante ter na educação básica professores com pós-graduação, foram consultados representantes do Conselho Nacional de Educação que participaram da elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual estabelece em uma das metas essa prerrogativa.

4.1.1 Conselho Nacional de Educação (CNE)

Com o objetivo de buscar democraticamente alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e

consolidação da educação nacional de qualidade, o CNE assessora o Ministério da Educação no desempenho de suas funções, formulando e avaliando a política nacional de educação; emite pareceres e decide de maneira autônoma os assuntos que lhe são pertinentes.

Baseada em seus compromissos de: consolidar sua identidade como Órgão de Estado; participar do esforço nacional comprometido com a qualidade social da educação, tendo o PNE como prioridade; articular diálogo permanente entre as Câmaras de EB e de ES, as quais compõe o SNE; constituir-se como espaço para o fortalecimento de suas relações com os demais sistemas de ensino e com os segmentos sociais; e o desafio de promover diálogo efetivo e articulado com todos os sistemas de ensino (em nível federal, estadual e municipal) em compromisso com a Política Nacional de Educação; o CNE foi escolhido, por suas atribuições, como importante ente para se pensar a formação *stricto sensu* como possibilidade para formação continuada de professores da educação básica.

No momento em que a entrevista foi realizada, disponibilizaram-se a participar o Professor Luiz Dourado, o qual, por seu histórico de participação e representação no conselho à época da elaboração do PNE, respondeu algumas questões propostas. A outra participante foi a Professora Malvina Tuttman, membro do Conselho em 2018 quando a entrevista foi realizada.

4.1.2 Ministério da Educação (MEC)

Outro ente importante para a pesquisa foi o Ministério da Educação e seus representantes vigentes no ano de 2018, no Governo Temer. Na ocasião, ao analisar a estrutura organizacional do Ministério foi estabelecido o contato com a Diretoria de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica, no entanto, houve o redirecionamento para a Coordenação Geral de Formação de Professores da Educação Básica, a qual se disponibilizou apenas por meio do contato via e-mail. O roteiro de entrevista foi enviado e respondido pela Coordenadora Geral da área. É importante destacar que para estabelecer um paralelo entre diferentes gestões, foi procurada a gestão a partir de 2019, no entanto, não houve êxito nesse contato.

Por ser o portal da educação de todos os brasileiros, sendo o órgão da administração Federal Direta, ouvir o MEC sobre como vem sendo pensada a formação do professor que já está atuando na EB se fez extremamente necessário. Com o objetivo de reforçar a visão sistêmica da educação, a ideia foi proporcionar ações integradas e sem disputas de espaços e

financiamentos da educação básica. Por essa razão buscou-se compreender como é pensada a formação continuada de professores nesse âmbito.

Vale ressaltar que, em 13 de dezembro de 2018, o MEC apresentou a Base Comum de Formação e Professores da Educação Básica, cuja proposta inclui estágio probatório, formação continuada e progressão. A base servirá como orientação a formação de professores em licenciaturas e cursos de pedagogia em todas as faculdades, universidades e instituições públicas e particulares de ensino do país. O documento traz a ideia de que, desde o primeiro semestre, os futuros professores deverão ter atividades práticas em uma escola, pelo menos uma vez por semana. Cada faculdade ou instituição de ensino deverá estar associada a uma ou mais escolas de educação básica, caracterizando-se assim a chamada Residência Pedagógica, cuja proposta trouxe para a formação de professores um olhar para a prática e orientada por competências, além de poder ser regulamentada por normas próprias. É certo que a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica faz parte de uma série de mudanças que deverão ocorrer, desde a educação infantil até o ensino médio do Brasil.

No fim de 2017, o MEC homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o mínimo que deve ser ensinado em todas as escolas do país – públicas e particulares. Assim que as notícias dessa aprovação foram divulgadas, o MEC demonstrou suas intenções quanto a formação de professores, configurando sua base com o discurso de adequar o que é ensinado nas universidades ao que os novos docentes deverão aplicar nas salas de aula. A prática, nessa proposta, é apresentada como grande diferencial na formação.

Por ser fundação do MEC e por desempenhar papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também foi selecionada a participar das entrevistas.

4.1.3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

As atividades da CAPES são agrupadas em algumas linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas, quais sejam: avaliação da PG *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Em razão dessa última linha de ação e pensando no próprio objeto de estudo, busquei, a partir de sua organização, entrevistar representantes da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), bem como da Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDOC). Ao expor os objetivos da pesquisa, informaram que cabia à Diretoria de Educação a Distância tratar da temática da formação de professores da educação básica. O que foi muito curioso constatar, visto que, para a instituição, a formação continuada de professores é designada a uma diretoria que nem formação traz no nome, e designa o formato à distância como elemento estruturante. Ao passo que as outras da DEB estavam totalmente voltadas aos novos programas para formação inicial, tais como Residência Pedagógica, PIBID etc.

Assim, tive acesso ao Coordenador-Geral de Programas e Cursos em EaD, Luiz Alberto Rocha Lira, o qual prontamente me recebeu e participou da entrevista, contribuindo para a construção de perspectiva e concepção de como o mestrado e o doutorado vêm sendo entendido dentro da formação continuada de professores da educação básica.

Pensando na continuidade da pesquisa e amplitude de olhares sobre a temática, busquei também, como sujeitos das entrevistas, representantes de entidades que lutam pela formação de professores em diferentes instâncias e níveis.

4.1.4 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Com o objetivo de promover o desenvolvimento do ensino de PG e da pesquisa em educação, procurando contribuir também com a promoção e participação das comunidades acadêmicas e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do Brasil, a ANPEd tem seu lugar de fala sobre o objeto proposto por ter como público os mestres e doutores que buscam tal formação para atuarem na educação básica. É interessante pensar acerca de como essa entidade tem compreendido o processo de formação continuada.

Para tanto, a Presidente representante da entidade, Professora Andrea Gouveia, dialogou sobre a perspectiva da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica. Na oportunidade, tive acesso aos documentos elaborados pela Associação, dentre os quais, os que estavam relacionados ao presente objeto de estudo, foram incluídos na análise documental. Outra importante contribuição foi a entrevista concedida pela entidade que luta pela formação de professores há décadas: ANFOPE, descrita no próximo tópico.

4.1.5 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE

Com a pauta de lutar em defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização, a ANFOPE foi selecionada para contribuir com sua perspectiva e concepção da formação *stricto sensu* para o professor de educação básica. Outra Instituição organizada em favor da luta pelos trabalhadores em educação, também selecionada para a presente pesquisa, é a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

4.1.6 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Com o objetivo de unificar não somente as várias federações setoriais da educação, como também a luta dos trabalhadores em educação numa mesma entidade nacional, o CNTE foi criado. Sua estrutura é organizada por secretarias: geral; de finanças; de imprensa e divulgação; de relações internacionais; de relações de gênero; de políticas sociais; de política sindical; de assuntos previdenciários; de assuntos educacionais, dentre outros. Ao expor os objetivos da pesquisa, fui encaminhada a entrevistar o Secretário de Assuntos Educacionais, Gilmar Soares Ferreira.

É importante destacar que as instâncias da entidade são subordinadas a um Congresso Nacional, tendo um Conselho Nacional de Entidades (CNE), uma Direção Executiva (DE) e um Conselho Fiscal (CF), em sua condução, respeitando os princípios de trabalho coletivo e das ações de planejamento estratégico situacional. A luta é pela valorização dos trabalhadores em educação, através da mobilização, pela profissionalização; pela carreira; pelo salário (piso nacional); pela garantia dos direitos sociais; e pela ampliação dos espaços de cidadania. Outro ponto de destaque são as diversas pesquisas desenvolvidas pelo CNTE, as quais respaldam essa luta dos trabalhadores em educação por políticas públicas focadas nas reais necessidades do ensino público.

Explicitados os contextos de luta, a que se refere cada entidade, a presente análise buscou discutir as concepções que os sujeitos entrevistados, representando suas devidas instituições, formularam sobre a formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada e como isso vem sendo pensado atualmente.

4.2 Concepções da formação na pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica: o que dizem as instituições/entidades

Para compreender as concepções de formação na pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica, os(as) representantes das instituições/entidades foram submetidos(as) a entrevistas baseadas em um roteiro dividido na seguinte estrutura:

- I) *Identificação pessoal* – especificando o campo de formação e atuação, bem como o período em que cada uma dessas informações aconteceu;
- II) *A formação stricto sensu e o movimento político* – questionando sobre a importância de ter professores mestres e doutores atuando na educação básica. Outra questão abordada nesse eixo abrangeu a compreensão e necessidade da *Meta 16* do PNE, que prevê a formação na PG para professores de EB e se ela corresponde ou está relacionada a formação *stricto sensu*;
- III) *Concepção de política e formação* – verificando se existe uma tendência política de formar o professor da educação básica nos programas *stricto sensu* e se existem movimentos sociais e entidades que defendem a formação nesse nível. No *Subeixo Formato*, foram questionados quanto às características da formação do professor mestre/doutor da EB na atualidade, além de discutir sobre a necessidade de um formato específico para acontecer tal formação, incluindo as razões ou elementos que justificariam o aumento de cursos *stricto sensu* no formato profissional. Ainda quanto ao formato, os entrevistados tiveram a oportunidade de destacar a respeito da concepção de pesquisa que deve orientar a formação *stricto sensu* na educação básica;
- IV) *Formação continuada*: busca a opinião do entrevistado sobre a existência de uma política de formação continuada no nível *stricto sensu* para a educação básica e se consideram a formação continuada *stricto sensu* como direito.

Tais questões nos possibilitaram a oportunidade de entrar em contato com alguns pontos de vista; pautas de luta; elementos de argumentação para se pensar o objeto de estudo. As informações e os dados constituídos e subsidiados pela teoria expressada nos eixos de discussão (elaborados até aqui) deram condições ao entendimento sobre como tem sido construída a defesa pela formação *stricto sensu* para os professores da educação básica. A finalidade dessa última ação teórico-investigativa foi oferecer contribuições teóricas que possam servir para a compreensão das correlações de forças para se pensar a articulação entre

o mestrado/doutorado como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica.

É importante demarcar que foi levado em consideração para a análise das entrevistas as transcrições como um dos materiais de pesquisa, sendo por meio dessa ação que foram elencadas as categorias que emergiram das leituras e diálogos estabelecidos. No entanto, alguns obstáculos foram enfrentados nessa etapa, tais como o contato com algumas entidades; a viabilidade para a realização da entrevista; e, ainda, o instrumento utilizado para captar as respostas. Como se trata de entrevistados de diferentes regiões do Brasil, alguns recursos foram disponibilizados para que o contato fosse estabelecido: Skype; entrevista presencial; áudio de aplicativo de mensagens instantâneas; chamadas de voz por celular. Quando nenhuma delas foi possível de ser feita, a troca de e-mails auxiliou o processo. A escolha de ferramentas digitais, como exemplo, aplicativos de mensagens instantâneas e e-mail, foi feita somente quando o entrevistado fazia questão de alguma delas, não deixando alternativa para um encontro presencial.

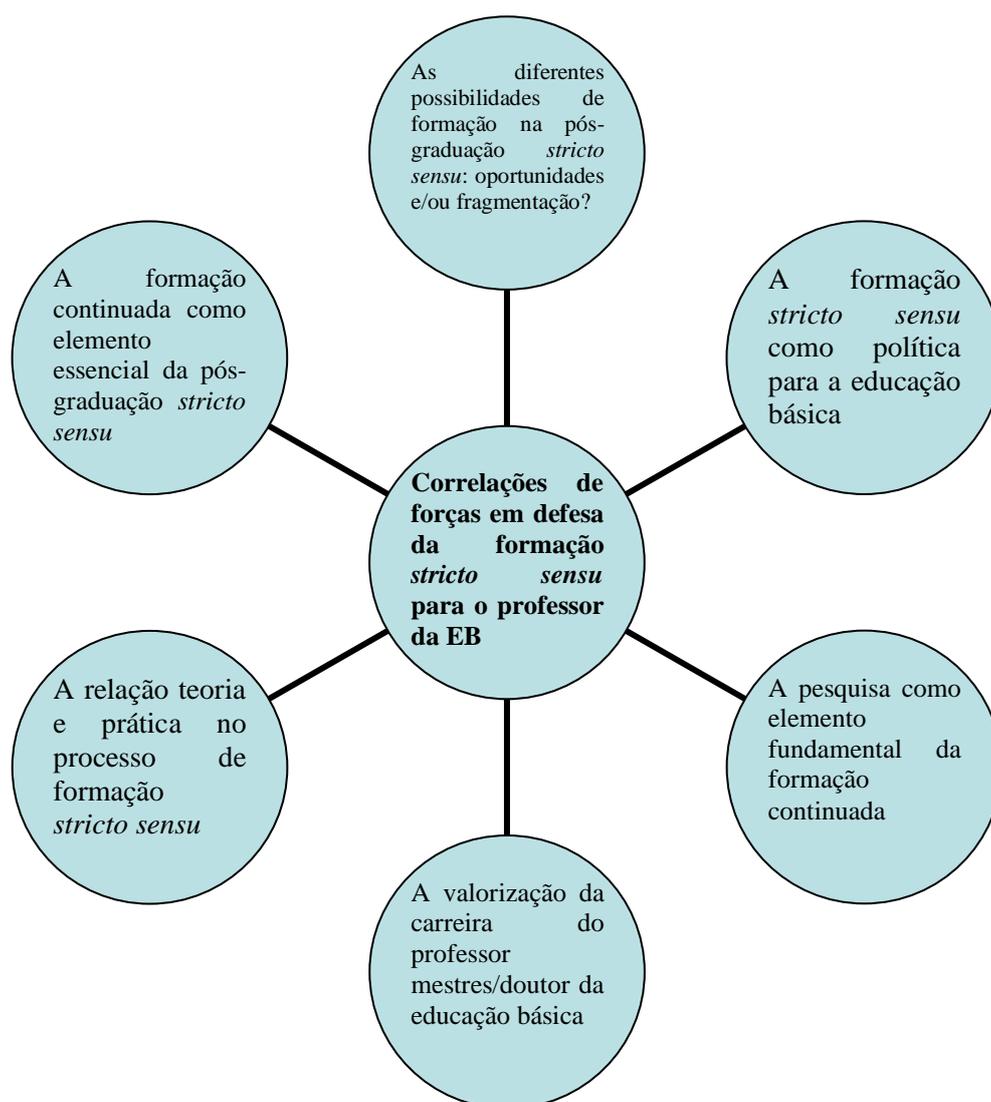
Nessa perspectiva, sabe-se que “[...] a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados [...]” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 45), sendo esse o momento em que a ênfase será dada, a seguir. Na tentativa de realizar a análise categorial referenciada no materialismo histórico-dialético, as falas serão consideradas para além do que está aparente, tentando entender as múltiplas determinações que envolvem a temática. Sendo considerada, também, as que tratam de representantes de instituições/entidades que podem retratar parte do que elas representam ou defendem. A ideia foi buscar elementos para entender as correlações de forças que circundam a formação *stricto sensu*, ora pensada como alternativa de formação continuada na educação básica.

As categorias que surgiram, no decorrer da análise, foram aquelas chamadas emergentes, ou seja, que emergem dos dados, tendo sido criadas a partir das leituras anteriores e pelo confronto com os dados que se apresentam. Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise, cuja estrutura é organizada a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são “[...] construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar as opções e interpretações assumidas [...]” (GALIAZZI; MORAES, 2005, p. 116).

De modo a organizar as informações que as entrevistas proporcionaram, incluindo o entendimento do processo de formação *stricto sensu* como formação continuada para a educação básica, foram elencadas as categorias emergidas nas falas das diferentes

instituições/entidades nos seguintes tópicos: 1) As diferentes possibilidades de formação na pós-graduação *stricto sensu*: oportunidades e/ou fragmentação?; 2) A formação *stricto sensu* como política para a educação básica; 3) A pesquisa como elemento fundamental da formação *stricto sensu* continuada; 4) A valorização da carreira do professor mestres/doutor da educação básica; 5) A relação teoria e prática no processo de formação *stricto sensu*; e 6) A formação continuada como elemento essencial da pós-graduação *stricto sensu*.

Figura 4 – Correlações de forças em defesa da formação *stricto sensu* para o professor da educação básica.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 As diferentes possibilidades de formação na pós-graduação *stricto sensu* para o professor da educação básica: oportunidades e/ou fragmentação?

Ao analisar as falas dos(as) representantes das entidades/instituições fica evidente que as diferentes possibilidades da formação na pós-graduação configuram-se via formação acadêmica e profissional, sendo destacado que esse fator amplia as oportunidades, mas traz em sua materialização a possibilidade de fragmentação, bem como a mercantilização de parte dessa formação.

Em relação a ampliação das possibilidades, alguns trechos, deixam claro esse fator, tais como:

Com relação a 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.D., 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*, com todo alcance e avanço, tem se tornado possibilidade de formação para os professores. Nessa perspectiva, a ampliação das vagas por meio do mestrado profissional apresenta-se benéfica a partir do momento que aumenta o número de vagas e, conseqüentemente, a inserção do professor na pesquisa *stricto sensu*. 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 PNE, ao indicar que, em 2017, foi alcançada a marca de 36,2% de educadores da educação básica com pós-graduação; em números absolutos, o quantitativo de 813.923 educadores. De 2009 a 2017, o indicador avançou 11,8 pontos percentuais. Assim, se trata de um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta. Outro fator de destaque é a questão da interiorização observada pelo representante da CAPES.

A questão também da flexibilidade do curso, e outra questão é a capacidade interiorana do Programa. Esse é um facilitador por conta de que? Tem instituições interiores que estão vinculadas ao Programa que permite ao professor estar mais próximo da instituição aonde ele vai fazer o mestrado. Que é um outro facilitador. Se o professor tivesse que sair lá do interior, para fazer na federal, ele teria que desvincular da rede e a rede é a sobrevivência

dele e de sua família por conta da questão salarial. Então o formato do programa descentralizado atingiu instituições próximo às redes. Isso a gente realmente entende que é um facilitador. Isso tem sido muito positivo em relação a liberdade que o professor tem, por exemplo, para negociar o dia na rede ou metade de um dia... eles têm conseguido. (ENTREVISTA, CAPES).

Todavia, a ampliação mostra-se insuficiente, como relatado por Luiz Lira, representante da CAPES:

acho que a partir de 2009, desde o ProfMat, a procura pelo mestrado profissional é intensa. Nós temos demanda aí no PROEB 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 acerca da qualidade e de uma possível dicotomia entre as possibilidades de formação, entre elas, a questão do investimento direto. No que tange a questão da qualidade, foi destacado o seguinte trecho:

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 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 dos cursos e de seus formatos, incluindo a criação da modalidade a distância na *stricto sensu*, é fonte de preocupação, visto que mostra também a contradição entre a expansão e a garantia da qualidade, pois a questão da dialogicidade e da pesquisa orientada é um dos diferenciais desse tipo de formação. No que se refere a modalidade a distância, dependendo de como for organizada, não garante esse fator e pode aligeirar e esvaziar o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, as relações com a prática do cotidiano escolar ou mesmo a problematização das realidades encontradas nas escolas.

Nas falas, pode-se encontrar alguns elementos que ajudam a compreender o objeto de estudo em questão, dentre os quais, se destaca a fala da representante da CNE quando argumenta acerca da necessidade de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* aconteçam

de modo presencial como meio de garantir a qualidade; promover a reflexão sobre a realidade a partir de uma sólida base teórica; aprofundar os conhecimentos e reflexão sobre o trabalho do professor. Já outro entrevistado considera que a oferta da educação a distância no mestrado profissional, a partir do PROEB, tem como vantagem a expansão desse tipo de formação para mais professores, inclusive, os do interior.

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

Esse fator tem gerado uma discussão sobre uma possível dicotomia entre esses dois modos de formar professores na educação básica, ou seja, no mestrado/doutorado. 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, acredita “[...] 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 CNTE, a respeito das características para a formação do professor mestre/doutor da EB, na atualidade, entende que “[...] avançamos 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 “[...] avançar 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 [...]”.

Na contramão, há quem defenda que essa dicotomia não existe, visto que:

[...] 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 acima demonstram que os que consideram que a dicotomia existe partem do pressuposto de que ela acontece por causa da diferenciação de foco oriundo dos dois formatos, ou seja, o acadêmico mais voltado para a teorização e o profissional mais 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 posto, quanto a diferenciação, é a questão do investimento, pois, segundo a representante da ANPEd, existe um problema em relação a não existência de bolsas para o mestrado profissional, no PROEB por exemplo, o que aumenta a diferenciação. Já os que consideram a inexistência da dicotomia percebem que o eixo estruturador de ambos os formatos é o ato de pesquisar.

Dos dados emerge o argumento que a formação *stricto sensu* oferece mais oportunidades, a partir da proposição de diferentes formatos, sendo inegável sua importância, principalmente no argumento da interiorização da formação, no entanto, é preciso questionar a materialização de algumas propostas. Palavras como flexibilização, facilitador e atratividade aparecem na fala do representante da CAPES como benefícios do formato profissional, proposto pelo PROEB, todavia, é preciso refletir sobre as particularidades que esses conceitos trazem à formação de professores. Assim, pode-se observar que os argumentos estão intimamente relacionados ao que prega o capital. A formação calcada nesse propósito pode caminhar para rumos perigosos, se distanciando cada vez mais do formato presencial; da formação na universidade; da sólida formação teórico-metodológica etc.

A partir das entrevistas com as entidades/instituições, foi possível perceber que a formação na pós-graduação *stricto sensu* tem sido constituída em relevantes possibilidades para a formação de professores da educação básica. Ao questionar sobre o que poderia significar o fato de a PG ter vários formatos, pode-se observar elementos que apontam como positiva essa possibilidade de configuração, já que os diferentes formatos podem significar ampliação de oportunidades de acesso à formação no nível de mestrado/doutorado.

No entanto, ao pesquisar sobre a origem dos programas de formatos acadêmicos e profissionais, bem como no que se propõe em seus regimentos, torna-se essencial ter cautela ao analisar os elementos que estão por trás de cada proposta. Se pensarmos no que está aparente aos olhos, pode-se observar um importante avanço no sentido do acesso a diferentes formatos de formação *stricto sensu*, contudo, aprofundando mais a análise e alcançando a essência, observa-se essa oferta diferenciada como um risco capaz de levar à fragmentação desse nível de formação.

De antemão, é importante destacar que ao pensar sobre o termo fragmentação, surge a ideia de algo que se fraciona, quebra-se, divide-se em partes; pensar a pós-graduação *stricto sensu*, nesse contexto, é compreender que ela tem sido dividida e porquê não dizer, fragmentada quanto ao formato ofertado nesse nível de ensino, quando apresenta duas possibilidades de formação dentro da modalidade *stricto sensu*: acadêmico e profissional.

Já que a presente análise abordou a ideia de partes, torna-se interessante fazer um paralelo ao que o método materialista indica para a compreensão de uma determinada realidade, “[...] 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 PG pelas partes por meio da qual se apresenta, torna-se limitada a compreensão acerca do que, de fato, ela poderia apresentar 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 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.

Nesse sentido, observa-se um caminhar cada vez mais distante da unidade, sendo ainda preciso investir na superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o

trabalho intelectual. O problema não é o formato, mas sim como esse formato se constitui, quais são suas leis internas e suas articulações na estrutura do todo. Seria necessário que a pesquisa fosse o elemento essencial de todo e qualquer formato. Mesmo porque, o que distingue um formato de outro não é apenas a quem se destina a formação, mas também o propósito. Para a professora Malvina Tuttman “[...] tanto no mestrado profissional como no mestrado acadêmico, têm 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 [...]”.

No entanto, ao considerar a perspectiva apresentada pela CAPES, 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 aplicabilidade do produto final da pesquisa. Limitar a formação a esses argumentos faz com que seja descartado o objeto que deveria nos unir enquanto professores, ou seja, a educação – e não somente aspectos práticos do dia a dia, fragmentando o que se pode enxergar no todo de uma determinada realidade.

A fragmentação da PG apareceu como categoria de análise porque para o MEC e a CAPES é preciso que haja essa distinção de formatos, pois o acadêmico não permite relação com a prática. Já as entidades (ANFOPE, ANPEd, CNE, CNTE) entendem que essas diferentes possibilidades podem ser oportunidades de acesso ao ato de pesquisar, contribuindo assim na qualificação do professor.

Todavia, o cruzamento da análise dos regimentos dos programas de pós-graduação em Educação revelou uma contradição existente entre esses diferentes formatos, no sentido de que, em alguns casos, nem o formato que se destina a formar o professor da EB tem se debruçado na superação da polarização entre teoria e prática, tampouco o acadêmico que se restringe a formar o pesquisador em educação tem se proposto a superar essa dicotomia.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a existência e propósitos desses formatos, bem como 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 fizemos 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 sempre no resultado final. Não você publicar um *paper* e ali naquele *paper* você vai servir de referência para outras pesquisas, mas que problema encômiu aquela publicação ajudou a resolver? Eu penso muito na análise do impacto de mercado. Você constrói a formação... a pessoa se formou, fez um doutorado *stricto sensu* e muitos acabam ficando girando em torno do sistema acadêmico mesmo ne. Nós perdemos muitos engenheiros hoje no Brasil porque tem empresas que o cara se forma e levam o cara para fora. E acho que os problemas localizados... as universidades deveriam estar atraindo doutorados profissionais, haja vista encontrar problemas localizados que precisam ser resolvidos. Aquela turma vai resolver problemas ali de saneamento, infraestrutura, são turmas com formações aplicadas com problemas pontais que estão instalados ali que precisam resolver. Não construir mais um cenário de publicações e isso não trazer impactos para a sociedade. É complicado. Eu tive um colega que tentou fazer um trabalho que queria avaliar o custo-benefício das formações a nível de doutorado e não encontrou orientador para tocar essa ideia. Por que é um impacto ne? Muitos fogem do impacto de um investimento. Eu penso que um DP passa a ser uma outra vertente. (...) A gente tem algumas dificuldades aqui na CAPES, eu as vezes vou ler algumas propostas aqui de MP aí um dos itens é a produção acadêmica (produtividade), as áreas entendem que o camarada para o MP ele precisa ter uma pontuação tal. Aí tem um docente lá, aposentado do Banco Central numa disciplina de finanças, aí a nota do programa caiu lá embaixo porque ele não tinha produção científica. Como um profissional desse vai ter isso, se ele passou a vida toda enfurnado ali lidando com as questões do mercado financeiro... só que o conhecimento técnico dele poderia ser valorizado. 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).

Ou seja, se trata de uma questão de mercado. O surgimento do formato profissional vem para atender uma demanda econômica. 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).

Assim, pode-se observar que a ideia de programas enquanto mercadoria a serviço da utilidade e do custo benefício de uma educação mercantilista, na qual no contexto da PG é refletida em situações como a não existência de verbas para aluno ir a eventos, nem todos tem direito à afastamento, há lógica da formação em serviço. É como se a defesa fosse formar, mas nem tanto, convidando a reflexão sobre o que Frigotto (2010, p. 59) já questionava sobre uma mudança de enfoque de que a “nova (des)ordem mundial”, sob a égide da sociedade do conhecimento, estaria, efetivamente, delineando nova relações de processos educativos e de formação humana desalienados e não subordinados aos desígnios do capital. Para ele, se trata de um rejuvenescimento da teoria do capital humano²⁰, a qual traz novas exigências educativas e de formação humana – geral e abstrata –, a qual, ao mesmo tempo em prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos, também prepara com perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo econômico-social e no campo educacional mediante as leis de mercado.

Pensando nessa lógica, observa-se aí uma fragmentação nos dois formatos de formação *stricto sensu*, pois um atende às questões do mercado e outro, de certo modo, chega com certa autonomia em sua proposta. Há, portanto, dois projetos de formação envolvidos e que precisam ser ponderados quando se pensa em sua efetivação. Para isso, no próximo tópico, serão discutidas as maneiras pelas quais a categoria sobre a formação *stricto sensu* apareceu como política nas falas dos(as) entrevistados(as).

4.2.2 A formação *stricto sensu* como política de formação para professores da rede básica

Considerar a formação *stricto sensu* como política para os professores da educação básica, de acordo com alguns entrevistados, ainda é incipiente, sendo caracterizado apenas como um movimento e não uma política propriamente dita. Segundo apresentado, para além de compreender a existência da política, é preciso refletir sobre seu propósito e importância no cenário brasileiro.

[...] há movimentos, há programas, mas não temos ainda uma política estruturada e certamente que muitas dessas sinalizações caminham para programas profissionais, alguns organizados pela CAPES em rede envolvendo várias instituições, então é importante problematizar tais questões. (ENTREVISTA L.D., CNE).

²⁰ 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.

Quando questionados se, de fato, existe uma política de formação *stricto sensu* para os professores de educação básica, observa-se que o CNE, na pessoa de Luiz Dourado, entende *que*:

[...] com relação a 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. Então, há sim um movimento nesta direção. (ENTREVISTA, CNE).

Já Malvina Tuttman, não ainda vê essa tendência, pois, segundo ela:

[...] estamos longe da meta. Não existem políticas de incentivo, inclusive, há um arrastar da questão da própria graduação, não é? Porque ainda se aceita a formação do antigo Normal, atual Ensino médio, para o exercício do magistério, nos concursos públicos de diversos municípios, dos 5mil e poucos municípios do nosso país, eu não fiz ainda essa análise, mas a grosso modo podemos dizer que não há uma exigência em termos da graduação, como é previsto, é previsto, prioritariamente, que tenha graduação, as vezes nem a graduação é respeitada nesse sentido, quanto mais o curso de pós, seja lato ou *stricto sensu*. Então, faltam políticas nesse sentido, em todo o sistema educacional a começar pelo grande incentivo a nível de propostas governamentais que vemos que estão cada vez mais diminuindo. Você vai fazer entrevista para os profissionais da CAPES e certamente você vai fazer a pergunta sobre quais incentivos para os professores cursarem pós-graduação no nosso país. Isso vinha num crescente, ainda se arrastando um pouco, mas hoje eu posso dizer na minha percepção isso estaciona. Inclusive, que tem relacionamento, com a questão do corte de bolsas, uma série de questões que a própria CAPES eu acho que terá... o meu parecer será mais opinativo, e eles darão informações mais concretas. (ENTREVISTA M.T., CNE).

Para a ANPEd ,

Neste momento, no Governo Temer (momento em que foi realizada a entrevista) não está nada sendo pensado para lado nenhum. Enquanto fazíamos planejamento nesse país, eu acho que a meta no PNE... e os diagnósticos têm levantado a presença da formação *lato sensu* e *stricto sensu* juntas. Então, acho que não viria nos debates das Conaes, ou no debate do próprio PNE, uma contraposição entre *lato sensu* e *stricto sensu*, mas como uma soma, no sentido de que essas duas modalidades da PG seriam espaços importantes de qualificação de professores da EB. Não dá para dizer que isso é uma tendência geral. Eu estou como aluna fazendo um levantamento nos planos de carreira... Vou fazer um parêntese para ajudar a pensar isso... planos de carreira no estado do PR sobre quais são os municípios que preveem *stricto sensu* na carreira. E a gente está com uma hipótese e está com dados já avançados para mostrar que são os municípios que possuem universidades. Os que não tem não conseguem nem projetar isso porque, de

fato, não tem oferta. E acho que a nível nacional, se pegarmos a proposta de carreira que a CNTE protocolou no Congresso Nacional, ela prevê a formação de mestrado/doutorado, mas você tem uma desigualdade muito grande nos planos, porque os municípios mais pobres não preveem isso. E ao mesmo tempo, há municípios muito ricos que fazem trajetórias diferentes. Esse é um elemento a se considerar, porque se a única trajetória possível para a valorização da carreira for *stricto sensu* com uma oferta muito baixa, você cria uma barreira nos planos de carreira dos professores que é complicada. Dizer que você só pode chegar no final da carreira da EB com o doutorado, 99% dos professores não iriam chegar no final da carreira. Então, tem uma dimensão política de valorização da PG *stricto sensu*, tem uma incorporação, uma demanda que vem dos sindicatos e prefeituras, mas é um movimento que precisa ser feito (...) eu culpo o professor da EB pela ausência de vagas no *stricto sensu*. Então, a ANPEd tem defendido nessa perspectiva de que a PG tem que olhar para a EB. O professor da EB é sim um sujeito que pode ter na sua carga horária de trabalho mais condições para pesquisa, mais condições para reflexão, precisa disso, mas ao mesmo tempo, essa não pode ser a única forma possível porque o sistema hoje não tem como incorporar 2 milhões de professores da EB e se isso for parte da carreira eu tenho que garantir que todos possam acessar. (ENTREVISTA, ANPEd).

Já para a ANFOPE,

[...] havia uma tendência política de formar o professor de EB nos programas *stricto sensu*, e essa tendência estava presente no PNE e na política implementada pelo MEC até 2016. A partir de 2016, com a mudança no MEC, com os rumos políticos do país mudando por conta do golpe de estado, essa tendência não se consolidou. Nós estamos hoje vivendo um momento de ameaça total de que o PNE seja efetivamente cumprido. E obviamente há menos interesse do governo atual e do próximo governo eleito com a formação de professores. (ENTREVISTA, ANFOPE).

É interessante pensar que para a CAPES, já existe a tendência política para se formar o professor no nível de mestrado/doutorado para a educação básica, conforme pode ser observado no seguinte trecho:

Porque o MEC consolidou agora todos esses programas dentro de uma política nacional, então agora existe de fato uma política nacional que tem a ver em relação com a nova Base Curricular Comum. Então, todos os programas agora estão integrados na direção da BNCC e hoje tem realmente uma política nacional consolidada de formação de professores que integrou todos esses órgãos do MEC que tratam dessa questão. Hoje não está mais por exemplo dizer, repartir ações pontuais, esporádicas em determinados setores, em determinados órgãos ... hoje está consolidado dentro do MEC, que era algo que era necessário. A gente tinha muito esforço em alguns órgãos, alguns programas, algumas ações, até mesmo a nível de estado, de município. Mas hoje todos nós fomos chamados a construir essa política

todos juntos e os nossos programas hoje estão aí dentro do Ministério. A formação *stricto sensu* por sua vez, ganha força no meu ponto de vista, até porque a comunidade docente é bem estruturada nas redes. E por onde temos ido, a procura é enorme. Quer dizer, nós procuramos mais recentemente o Consed (Conselho dos secretários estaduais) para apresentar para eles o programa (Proeb). Em 2019 vamos marcar reunião com a Undine para tratar também dessa questão. Mas tem ganhado força, até porque muitos professores careciam de retornar às universidades. Imagina os casos de 10, 20 anos situação de professores afastados da universidade. Os depoimentos são muitos positivos que ao retornar à Universidade tem modificado, inovado, alterado suas metodologias de ensino, acesso a livros, publicações mais atuais. A política, vamos dizer assim, ela é construtiva de prover meios de continuidade. É claro que o discurso às vezes é de que nós temos que resolver o problema da EB, porque ainda temos muitas carências, desde infraestrutura, até a formação inicial. Você sabe que nós temos professores que tem área de formação diferente da que atua, nós temos ainda que resolver aquele problema ali da LDB que tem professores com formação de ensino médio ainda. Hoje mesmo eu recebi uma demanda do estado de MG para 900 vagas da UAB para um curso de Pedagogia, para prover a professores que só tem o antigo Normal superior. Então, veja bem, capital de Minas, capital Belo Horizonte. Os números informam que essa carência ainda está em torno de 40, 45% entre aqueles que não tem formação adequada, aqueles que ainda precisam da formação superior e a segunda licenciatura, aquele professor que é matemático, dando aula de física e tal equilibrar a formação com a disciplina. Então, nós ainda temos muitos problemas na base. Então, como pensar na formação continuada? Só que alguns ainda estão resolvendo pela a formação continuada, por exemplo, o matemático está fazendo mestrado em física, para dar aula de física. Então eles estão tentando resolver, se aproximar de alguma forma dos conteúdos que eles precisam de domínio para dar uma aula. Para mim o cenário é bem prospectivo, eu vejo as pessoas falarem que eu amo esse programa... mas poxa, você começa a vivenciar a realidade na ponta, principalmente quando você vai em uma escola, vê um professor na batalha diária, tentando melhorar a aula dele, até ajuda na infraestrutura da escola. Então, são questões que quando você está tratando de uma execução da política pública, você procura se aproximar dessas carências. (ENTREVISTA, CAPES).

O MEC, por sua vez, “[...] acredita que haja interesse nos programas de mestrado profissional, que vinculam a formação à prática e ao contexto de atuação do docente [...]”. Assim, o movimento político/tendência que se tem é voltado para o formato *stricto sensu* profissional.

De maneira mais contundente, o representante do CNTE, ao comentar sobre a tendência para uma política de formação *stricto sensu* para os professores da EB, diz que:

Nos Governos Lula e Dilma, Sim. No Governo Bolsonaro, Não! Por quê? Porque a Educação de qualidade não é vista como direito para a maioria da população, muito menos para formar um sujeito crítico e reflexivo. Voltamos neste exato momento às raias de uma formação tecnicista, não-dialógica, insuficiente em termos de matrícula e pouco investida do ponto de vista da qualidade que transformaria a vida da maioria da população. A

Educação passou a ser, no atual momento, ao menos para o MEC, uma questão de doutrinação, escola dominical, catequese. Para isso, não será necessária nem mesmo a formação de Professor. Decorre daqui a reforma do ensino médio que possibilitará o professor notório saber. (ENTREVISTA, CNTE).

O CNTE, por exemplo, acredita que “[...] sim, existe. Ou melhor, existia até 2016. Agora estamos em fase de corte e encerramento desta possibilidade [...]”. E a CAPES afirma que:

[...] hoje o PROEB é uma política. Política instituída recentemente como eu te falei. Ela era de 2016 (final de 2016), intensificou-se em 2017, principalmente com a nossa diretoria com os PROEBs e a Diretoria de Ed Básica presencial e os outros órgãos do MEC que construíram uma política. Então hoje tem uma política bem centrada tanto na formação básica como na continuada. O doutorado vai chegar, mas os mestrados já fazem parte de uma realidade. Então hoje nós temos esses programas que acompanham o estágio do *stricto sensu* lá dentro da política. Vamos ver se conseguimos avançar no DP para os professores. Acho que o objetivo da política ele é bem definido: tem que ser professor da rede municipal, estadual, no caso nosso distrital. E que eles possam ter esse apoio. Acho que o professor, de modo geral, acho que nada aconteceria se não fossem os professores na vida da gente. E a valorização da carreira, já que é a maneira de progredir. (ENTREVISTA, CAPES).

De maneira mais detalhada, a ANFOPE se posiciona no seguinte sentido:

A política de formação continuada no nível *stricto sensu* estava começando a ser delineada. Infelizmente, a gente está sofrendo um desmonte das políticas educacionais, das políticas de formação de professores, o que é um retrocesso. Atualmente, eu acho que nós não temos uma política de formação continuada no nível *stricto sensu*, na realidade nós não tínhamos, ela estava começando a ser esboçada. (ENTREVISTA, ANFOPE).

Tal como a ANFOPE, a ANPEd acredita que:

Uma política desenhada, intencional, em que a gente tenha clareza do quanto ela quer se colocar, acho que não. O que a gente tem é uma perspectiva de ampliação da formação pós-graduada no PNE, mas acho que o tamanho que a *stricto sensu* tem que ocupar nisso e tal... a gente precisa que o PNE seja executado, inclusive, para poder trabalhar melhor nisso. Há alguns debates em curso sobre o *lato sensu*, no CNE, que eu acho que precisaria fazer de maneira mais integrada em pensar o papel do *lato sensu* e do *stricto sensu*, e acho que não temos debruçado coletivamente sobre isso. A ideia de que a gente teria esse ano de novo, a CONAE 2018, 4 anos depois da aprovação do PNE, seria importante até para pensar isso o que decorre da meta 16. A interrupção do planejamento no sentido, com mais participação popular, é um problema nesse caso. Porque a política pública precisa ir sendo pensada,

à medida que você dá um passo você abre outros problemas. Acho que a meta do PNE 16 coloca um cenário e implica nessas coisas que você está colocando. Para onde a gente quer ir à medida que eu digo que haverá PG? Mas acho que isso não está claro, mesmo na iniciativa da CAPES e sua relação com a EB, que tinha trazido para dentro da CAPES a perspectiva da formação de professores. Mas a gente não tem um planejamento de política pública que a agente possa dizer para onde estamos indo? (ENTREVISTA, ANPEd).

Para Luiz Dourado,

[...] não há uma política, nem uma política de governo, nem uma política de Estado. O que nós temos são programas, programas esses direcionados a expansão dessa formação que poderá estar articulada a meta 16, mas dizer que há uma política pensada, não. O que nós temos é um Decreto 8752/2016 que estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, isso atendimento da meta 15. Então, enquanto decreto nós temos isso, mas enquanto espraçamento mais concreto, o que nós temos são programas, são ações direcionadas a uma expansão e essa expansão da formação *stricto sensu* para os profissionais da EB com forte ênfase nos cursos profissionais. (ENTREVISTA L.D., CNE).

Diante dos extratos de fala, pode-se observar um panorama dividido, no qual as entidades representativas da formação de professores afirmam a inexistência de uma política, enquanto as instituições reguladoras defendem a ideia da existência de uma política estabelecida para formação de mestres e doutores para a educação básica, a exemplo do PROEB, programa constantemente citado na entrevista. Tais indicações convidam a reflexão, questionando, se, de fato, os que acreditam ser uma tendência a consideram dessa maneira por não acreditarem, ou seja, não defenderem o formato existente ou por entenderem que para ser uma política precisaria ser delineada de maneira diferente? Ou seria porque, ao analisarem a conjuntura, entenderam que não é uma prioridade, já que o PNE, nesse contexto, vem sendo coadjuvante no cenário de políticas educacionais?

As questões apresentadas indicam uma contradição, pois ao mesmo tempo que entendem que o formato *stricto sensu* profissional chega como mais uma oportunidade de formação para o professor – nesse aspecto, considero que o programa PROEB tem alcançado e expandido –, surge também uma afirmação de que não há políticas, tampouco uma tendência a essa formação. O caráter fragmentário da formação *stricto sensu* pode ser o responsável por essa dicotomia de opiniões, pois não se trata somente de considerar o formato acadêmico e/ou profissional o mais ideal, mas sobre como esses projetos de formação tem ganhado força e se constituído como tendência política. A exemplo disso, é importante frisar

o atual encaminhamento para uma formação que tem ganhado força, baseada na educação a distância e no discurso da flexibilidade. Nessa perspectiva, o que antes era oferecido apenas no nível *lato sensu*, agora, a partir da Portaria nº 275/2018, tornou-se regulamentada essa modalidade para o nível de mestrado e doutorado.

Segundo princípios da ANFOPE, construídos coletivamente, é preciso lutar e buscar caminhos para a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação dos professores, cuja ação se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação.

Na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), desde os anos 1988, a ideia de uma Base Comum Nacional tem assumido espaço de importância na agenda política da entidade e, desse modo, a demanda por uma Base tem sido significativa de formas diversas, expressando solicitações e expectativas de sujeitos e grupos sociais. Nas lutas pela formação de professores que ocorreram entre os anos de 1980 e 1990, uma Base Comum Nacional se apresentou como alternativa para a formulação de políticas para a formação de professores, a partir dos seguintes princípios: sólida formação teórica; unidade teoria-prática ao longo do curso; pesquisa como eixo norteador do currículo; vivência pela prática de gestão democrática e do trabalho interdisciplinar e coletivo; compromisso social da profissão docente; avaliação permanente e educação continuada. Nesses princípios, observa-se uma temática profundamente ligada a um projeto de garantia da multiplicidade de experiências de formação docente, ora indicado como condição para uma formação unitária e orgânica do professor. No conjunto da produção da ANFOPE (2006), pode-se perceber a posição contrária à concepção de currículo mínimo e modelo único de formação, tendo que garantir a pluralidade de currículos e a necessidade de as variadas propostas serem difundidas em todo o país (ANFOPE, 2002), propiciando o debate sobre as diversas experiências curriculares. É preciso um processo de articulação na luta por políticas para a escola e à docência.

No que diz respeito a questão da política voltada para a formação *stricto sensu*, foram identificados outros focos, entre eles: o ingresso, permanência e financiamento. Nessa perspectiva, as políticas públicas precisam prover aos profissionais da educação básica a oportunidade de entrada na formação continuada *stricto sensu*, bem como sua permanência com condições dignas. É evidente que existe demanda de professores da educação básica à procura por esse tipo de formação, gerando a necessidade de políticas públicas. Segue algumas falas acerca desse fator:

Quando você pensa em uma política, a gente pensa em soluções para algo que... vamos pensar no que é mais carente na sociedade ... então, identificou-se além da questão da meta física que está lá no PNE, existem também a própria necessidade social do professor, dele buscar capacitar-se ne, a questão também da dedicação a rede que é um grande problema. A gente encontra situações de professores que trabalham 40h na rede, entre rede municipal e estadual, ele acaba trabalhando até 60h, então é meio sub-humano o trabalho dele, e como buscar uma capacitação ne... Então o incentivo maior é até que a metodologia do programa ajuda. São aulas flexíveis, o esforço da tecnologia ajuda também na qualificação. Eu penso que são carências identificadas e respondem às demandas dos docentes. Já para o MEC, de maneira concisa acredita que o interesse está pela Capacitação em alto nível e valorização da carreira docente. (ENTREVISTA L.L., CAPES).

[...] as complexas relações sociais e na escola, a necessidade imperiosa de formar um indivíduo crítico e reflexivo exige um profissional da educação também reflexivo e pesquisador. Por isso, a formação em Pós-Graduação será uma importante ferramenta de qualificação da atuação profissional na educação. Está claro que somente a formação em PG não resolverá a questão da aprendizagem dos estudantes. Ela precisa vir acompanhada de outras ações, como: dedicação em uma única unidade escolar, salário digno, condições materiais para exercício da profissão, entre outras. (ENTREVISTA, CNTE).

Nos trechos citados, pode-se observar as condições materiais que devem ser consideradas em políticas públicas de formação de professores, as quais, vão desde mudanças na carga horária e salário digno até o afastamento remunerado para estudos como incentivo e condição de permanência. Pesquisar requer tempo; rigor científico; formação baseada em diálogo entre teoria e prática e, para isso, a política pública deve basear-se, não em preceitos do capitalismo, mas sim na formação que emancipe o sujeito; o que explica o fato das políticas atuais pouco considerarem a efetividade dessa formação em termos da sua potencialidade de promover transformação social.

Em relação ao financiamento, existe uma diferença no que é proposto em lei e o investimento que é liberado para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sobre isso, foi destacado o seguinte trecho:

Temos uma situação que precisa analisar, uma é a concepção orçamentária para você implementar programas e dar continuidade. Vamos falar da meta 16 da formação e que você tem que ter recurso para poder implementar, considerando que é uma política pública, só que ocorre que, muitas vezes, a gente tem retração orçamentária e isso impede o atingimento das metas. Mas eu creio que como essas metas são pensadas pelas carências do país, nas áreas né, eu confesso para você que o atingimento delas não se dará em 2024, como estão previstas, embora muita coisa avançou, mas é preciso ter um alinhamento entre a questão orçamentária que vai fazer com que a

política aconteça e o objetivo, vamos dizer assim quantitativo, que eles colocam na meta do PNE que precisa ser melhor pensado. Eu acho que precisa de uma reflexão maior...aí eu penso que é mais sistematizar os órgãos envolvidos, como o ministério do planejamento, ministério da economia com o ministério da educação, enfim, de encontrar uma sintonia que você tem um Plano que tem metas a serem atingidas, ao passo que você tem retrações orçamentárias que não permite que consiga caminhar com as metas. É importante ter metas atingir, mas há necessidade de um pensamento mais harmonioso para prover recursos mesmo. (ENTREVISTA, CAPES).

Para o representante da CAPES, mesmo com o entendimento da meta envolver *lato e stricto sensu* – quando se aborda a pós-graduação –, existem programas sendo implementados para o seu cumprimento no sentido *stricto sensu*. Em sua perspectiva, o que resta a ser feito é alinhar o que se espera com a meta e indicar os recursos necessários para alcançá-la. O que fica evidente é a disparidade do quantitativo a ser atingido e o recurso liberado para que isso se efetive. Essa conclusão indica que, para se pensar a formação *stricto sensu* como política, é preciso financiamento específico para que se realize, ou seja, sem um planejamento financeiro para o alcance da meta, não é possível sua realização.

Outra fala em destaque, indica que:

[...] é preciso que a expansão no *stricto sensu* esteja articulado com a fixação dos professores na EB. Porque temos uma trajetória do professor fazer o mestrado/doutorado, as redes não reconhecerem essa formação e os professores acabam deixando a carreira. E uma das coisas que a gente tem levantado como política é a questão das bolsas. Quando as políticas de bolsas exigem que o professor não tenha vínculo, isso também ajuda a romper a ideia do *stricto sensu* como uma forma de formação continuada. Então, a gente acabou de aprovar uma posição de que é preciso, que no caso das bolsas para os professores de EB, se proteja o vínculo do professor com a rede. A bolsa seria algo que daria condições de fazer o curso (participar de evento, comprar material e tal), no caso de professor de EB você não exigisse que ele deixasse o vínculo de trabalho, porque isso seria uma forma de afastar a PG das redes de EB [...]. (ENTREVISTA, ANPEd).

Nós entendemos que as demandas de formação, não são só individuais do professor, mas são demandas coletivas das escolas e das redes. Sendo que isso precisa ser algo articulado dentro de uma concepção democrática... negociada entre o professor, sua escola, sua rede. Hoje existem muitas redes, algumas redes, pelo menos que fazem convênio com as universidades, especialmente de curso de especialização voltada para suas demandas. E eles são ofertados aos professores. Isso é uma possibilidade formativa interessante. O próprio MEC, antes de 2016, criou editais de mestrados profissionais voltados para a questão de atendimento as demandas explicitadas pelas redes e pelos professores. (ENTREVISTA, ANFOPE).

A defesa da ANPED consiste, principalmente, no financiamento dessas formações, mas também na preocupação em manter o professor na educação básica. A questão das bolsas, nesse contexto, apontada pela entrevistada, precisa ser revista e considerada, pois o incentivo para os programas de pós-graduação em Educação está na condição de não possuir nenhum vínculo empregatício, o que levaria ao rompimento com a rede, caso o professor decida cursar mestrado/doutorado com dedicação exclusiva. Desse modo, para pensar como política tal formação, é preciso ofertar as condições necessárias para que essa formação aconteça sem que o professor precise perder o vínculo com a rede, o que, às vezes, se torna mais atrativo em alguns contextos regionais, pois algumas vezes as bolsas de pós-graduação são mais altas que os salários pagos em alguns estados²¹.

Pensando nessas condições necessárias, a ANFOPE traz como contribuição exemplos de incentivo e condição de permanência:

Na medida que é colocada como meta as redes de ensino públicas têm que prover as condições materiais para que o professor possa atingir o objetivo de formar 50% dos professores da rede em nível de PG. E essas condições são desde a redução da sua carga de trabalho, em forma de uma licença para cursar esse curso de PG, quanto até mesmo o estímulo financeiro para ele. Complementando a questão da licença e da própria questão das bolsas, na estratégia 18.4, referente a meta 18, ela fala de prever nos planos de carreira dos profissionais da educação dos estados e municípios, licença remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, inclusive em nível de PG *stricto sensu*. (...) Na realidade a formação *stricto sensu* é também uma formação continuada, uma complementação. É desejável que o professor possa fazer uma formação mais longa e consistente. A estratégia 16.5 fala de ampliação de bolsas de estudos para a PG dos professores, e para os demais profissionais da EB. Quer dizer, a bolsa de estudos é incentivo e condição de permanência do aluno/professor no curso de PG. (ENTREVISTA, ANFOPE).

Retomando os trechos e as discussões destacadas, observa-se que a política pública voltada para a formação *stricto sensu* é foco permanente de lutas e tensões, pois visa a garantia de acesso, permanência e financiamento, exigindo do Estado planejamento e gestão dessa formação, ao mesmo tempo que reivindica a liberação de recursos para sua garantia. De fato, o que vem ocorrendo é que, em termos de legislação, existe a busca pela garantia desse direito, porém, o financiamento dificulta que as ações se concretizem. Esses fatores fazem

²¹ Apesar do piso salarial do magistério (R\$ 2.557,74, conforme Lei nº 11.738/2018) ser superior ao valor da bolsa para mestrado/doutorado (R\$ 1.500/R\$ 2.200), alguns estados da federação, como RS, AC, PA, ainda não atingiram sequer o piso, conforme dados de Santiago (2019), o que muitas vezes contribui para a falta de atratividade na carreira, propiciando o abandono da rede.

com que muitos professores sequer ingressem nesse tipo de formação e muitos dos que ingressam tem que fazer escolhas baseadas na relação com o capital.

4.2.3 *A Pesquisa como elemento fundamental da formação stricto sensu continuada de professores da educação básica*

Para pensar a pesquisa como elemento fundante da formação é preciso, primeiramente, entender que as diferentes abordagens na produção do conhecimento mostram que a pesquisa é um forte instrumento de compreensão da realidade e de seus múltiplos sentidos, pois contribui para o processo de transformação da realidade e do próprio homem. Segundo Curado Silva (2008), o ato de pesquisar não é um processo neutro, mas um ato político que contém lutas hegemônicas, podendo encaminhar-se para a aderência e velamento do real e/ou para a emancipação, sendo que em qualquer perspectiva se forma o homem.

Após leitura dos dados acerca da pesquisa na formação *stricto sensu*, foi identificada uma discussão sobre como realizar a pesquisa nos dois formatos, a saber: acadêmico e profissional. Para alguns entrevistados, o tipo de pesquisa independe do formato, para outros, a pesquisa a ser realizada no formato profissional deve estar atrelada ao cotidiano escolar, cuja ação se daria via opção metodológica 5.

Sobre a similaridade entre o tipo de pesquisa, observa-se que:

As concepções de pesquisa, por sua vez, devem atender às demandas formativas. O professor tem que ter liberdade e autonomia para fazer a escolha do projeto de pesquisa que ele quer desenvolver, que geralmente tem a ver com suas angústias, preocupações, demandas que ele encontra na sua atuação. E essas angústias, inquietações, esses interesses e motivações são diferentes de professor para professor, de rede para rede, são diferentes geograficamente, são diferentes por várias demandas aí. Então, é muito perigoso a gente querer cristalizar, padronizar, uniformizar concepções, formatos, e apontar isso como padrão único. Acho que o que interessa para a escola pública, laica, inclusiva de qualidade, democrática, é dar conta da pluralidade de demandas que essa própria escola tem. Então, é interessante a pluralidade de pesquisas e concepções.... a ANFOPE defende uma concepção sócio histórica da educação afinada e vinculada às demandas da sociedade, na construção de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais igual para todos e isso passa pela melhoria da qualidade da educação e assim, a melhoria da formação de professores e pela possibilidade deles continuarem estudando. (ENTREVISTA, ANFOPE).

Primeiro eu quero dizer que a perspectiva da pesquisa, da produção do conhecimento, ela deve ter o mesmo horizonte político pedagógico para todas as áreas. Então, eu não penso em um tipo de pesquisa específico para a educação básica. O que eu acho é que há sim a necessidade de na formação,

tanto inicial quanto continuada, ter a pesquisa como referência para a atuação do profissional da EB. É preciso que o profissional da EB seja entendido, seja visto também ele como um profissional que faz pesquisa, o seu trabalho requer a pesquisa. E certamente, aí você poderá utilizar, como em qualquer área, diferentes tipologias, diferentes perspectivas de pesquisa da EB. (ENTREVISTA L.D., CNE).

Deve haver múltiplas formações possibilidades de concepção de pesquisa. (ENTREVISTA, ANPEd).

Os que consideram que pesquisar independe de um formato, sugerem que o tipo de pesquisa está mais atrelado ao que inquieta o pesquisador, do que o tipo de pós que ele ingressou. Concomitantemente, para a ANFOPE (2018), a educação superior e, em especial, a universidade pública deve ser considerada lócus principal para a formação dos profissionais da educação, incluindo a pesquisa como base formativa, em sua associação com o ensino e a extensão; considerando-a, também, como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente.

No que tange à diferenciação:

Aí eu vou falar da minha própria experiência, eu gosto e faço... minha área de trabalho e pesquisa é a questão da complexidade, contexto escolar, então a Pesquisa-ação para mim é fundamental. Eu considero que, talvez essa linha, fosse uma linha interessante, não única, precisamos de outras. Mas acho que é importante uma pesquisa que ao mesmo tempo que você está em prática, e que ao mesmo tempo você possa alterar a sua prática com o conjunto de outros profissionais, estudantes e comunidade escolar que possa fazer essa alteração. Quer dizer, pesquisa e fazer simultaneamente. Seria valorizar o trabalho que a escola faz, porque parece muitas vezes, com as políticas e programas que nós vimos, que a escola nada faz ou que os professores e alunos nada sabem. Não é dessa forma que eu entendo. Acho que existem experiências muito significativas. Nós temos que trabalhar essas práticas e descobrir novas práticas ao, às vezes refazer, junto com outros, no coletivo, as inovações que nós estamos tentando ou investigando impacto de determinada prática na escola. Então, eu gosto dessa linha do cotidiano escolar e gosto da linha da investigação participativa. (...) A minha própria pesquisa, quando fiz o doutorado, foi uma pesquisa-ação para ser coerente com a linha que eu desenvolvo e a pesquisa-ação, as vezes no âmbito das instituições, não é tão valorizada, a pesquisa de campo, nesse sentido de interagir, de estabelecer comunicação, não é vista como a mais nobre [...]. (ENTREVISTA M.T., CNE).

Pesquisa aplicada é o ideal. Em relação até as próprias disciplinas que a gente tem conversado com professores e coordenadores... todas as disciplinas eles sempre procuram que os professores cursistas tragam questões da sala de aula para serem discutidas durante o curso. Então, essa materialização daquilo que ele vive na sala de aula... inclusive, tem depoimentos de professores que dizem que aprendem com esses

alunos/professores, pra você ter uma ideia do tanto que é produtivo em relação com as situações que eles se deparam em aulas com os alunos e são levadas ao MP discutidas em grupos, seminários... então esse é um formato bem prospectivo das aulas ne, da participação dos professores... em relação ao que eles trazem da vida, do cotidiano para dentro da sala de aula para serem discutidas com os professores universitários, muitas vezes esses professores estão dentro do campo mais laboratorial de pesquisa, mais pesquisa do que ensino... então quando eles estão lidando com essa vida que os professores trazem das escolas, constrói-se um cenário diferente ali na aula ne; Eu tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas e pude ver que o professor traz experiência da relação dele com seus alunos que as vezes o professor universitário que ali muito tempo concentrado a muitos anos na universidade e que não passou perto nas escolas então ele vê que realmente tem grandes experiências. Aprende-se muito com a vivência dos professores das escolas ... então isso é uma troca, uma troca muito positiva. (ENTREVISTA, CAPES).

Para a formação dos professores da educação básica o ideal seriam pesquisas experimentais ou quase experimentais (ENTREVISTA, MEC).

Os trechos acima permitem a inferência de que, para esses atores, o mestrado profissional se diferencia do acadêmico à medida que exige maior articulação entre o que é pesquisado e o que acontece na escola, indicando metodologias nas quais o pesquisador precisa estar *in loco* para sua realização.

A primeira seção dessa tese apresentou, a partir de algumas pesquisas consultadas, que os professores consideram a pesquisa como fundamento importante para sua prática. Da mesma forma, o representante do CNTE acredita que a formação crítica do professor é o que faz seus alunos serem críticos, percepção que é corroborada por Facci (2004), ao indicar que:

[...] para que o professor possa encaminhar os alunos para um saber elaborado, para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade. A apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano, todavia, essa formação não basta numa sociedade em que predomina a alienação sobre a historicidade das relações sociais. (...) Dessa forma, o professor deve manter uma postura crítica em relação aos conteúdos apropriados por ele, transmitidos e também apropriados pelos alunos. (FACCI, 2004, p. 245).

Nessa perspectiva, é a oportunidade que se tem de compreender a realidade de uma maneira diferenciada, possibilitando certa autonomia, capacidade intelectual e possibilidade de além de, não apenas compreender essa realidade, mas também transformá-la. Nessa perspectiva,

[...] a pesquisa não pode ser apontada apenas como ideário pedagógico ou política de formação, que defende a prática da pesquisa/reflexão num silêncio cúmplice da condição docente. Ela precisa ser pensada implementada como uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira, com condições de ser desenvolvida. (SILVA, 2008, p. 264-265).

Diante disso, considera-se que a pesquisa independe da modalidade de formação, pois aqui ela é pensada como aquela realizada nos fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica, ou seja, capaz de formar o professor pesquisador com uma sólida formação teórica e metodológica. Não se trata de negar a pesquisa da própria prática, mas de não considerá-la adequada à ideia de que um professor pesquisador/reflexivo seja capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentem na sala de aula ou no cotidiano da escola. Na defesa de Silva (2008), se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, deve-se formar um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito-ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação. Pesquisar é especializar-se, mas também construir uma autonomia intelectual tal que nos permita compreender o todo (CURADO SILVA; LIMONTA, 2012).

Outro dado que merece ser considerado é a possibilidade de realizar pesquisa na educação básica, mesmo sem estar diretamente direcionado ao curso de mestrado/doutorado, mas inserido em grupo de pesquisa. Essa possibilidade é descrita por Andreia Gouveia, da ANPEd, ao explicar que:

A ANPEd reconhece que o professor da EB é um pesquisador também. (...) Nós aprovamos no escalonamento de filiação de pagamento de anuidade autorizando o professor de educação básica que participa de grupos de pesquisa na universidade a ser filiado. Então, tem um reconhecimento desse potencial, de compreender que o professor da EB também pode ser um pesquisador. (...) Se ele decide se filiar na forma de professor da EB, onde ele tem o desconto na anuidade, o estatuto da ANPEd prevê esta ideia de que ele se filia na condição de alguém que participa de um grupo de pesquisa, mas a atividade principal dele não é pesquisador, é professor da EB, aí ele não pode, por exemplo, submeter trabalho como autor principal, ele vai ser coautor. (ENTREVISTA, ANPEd).

O fato acima traz à tona duas reflexões: a primeira do papel do grupo de estudo na formação do pesquisador e o segundo da diferenciação entre a possibilidade de fazer pesquisa e publicizá-la entre o sujeito que realiza a pós-graduação e o que realiza a pesquisa na educação básica. Dadas essas reflexões, com o objetivo de encaminhar para outra categoria de

análise, segue a reflexão acerca da relação entre teoria e prática na formação de professores mestres/doutores da educação básica.

4.2.4 A Relação teoria e prática no processo de formação *stricto sensu* de professores da educação básica

Outro elemento que incidiu na fala de alguns entrevistados foi a relação teoria e prática no processo de formação *stricto sensu*. Essa questão perpassou alguns momentos em que foram questionados sobre como a formação de professores pode ser defendida no nível *stricto sensu*. É interessante notar que essa discussão apareceu nas falas das instituições MEC e CAPES, especificamente, quando falaram sobre o mestrado profissional.

Defende-se o desenvolvimento profissional, o que pode ser provido não só pelos programas profissionais, desde que aliem rigor teórico, metodológico, inovação e intervenção, ou seja, aplicação prática. (ENTREVISTA, MEC).

Nós, da CAPES, estamos tendo oportunidade de chegar até as escolas, onde esses professores passaram pela formação, o produto final que é a dissertação deles, está prescrito nos regulamentos, que ela deva ter uma aplicação em sala de aula. E aí já podemos verificar algumas mudanças aí no comportamento desse professor, que adquiriu o conhecimento, ele consegue melhorar a sua aula, e por conseguinte, com o aluno dele. A gente tem identificado essa potencialidade. (...) Tem sido importante para gente ver o impacto do Proeb lá onde é necessário, na escola mesmo. (ENTREVISTA, CAPES).

As falas e o contexto do qual emergem possibilitam a problematização e o retorno da discussão sobre a possível dicotomia entre o formato profissional e o acadêmico, pois aparentemente a relação teoria e prática estaria mais presente na modalidade profissional. Diante disso, cabem os seguintes questionamentos: o mestrado acadêmico está preocupado com a relação teoria e prática? O mestrado profissional atende à demanda dos profissionais de pesquisa acerca das angústias percebidas no cotidiano escolar? O tipo de pesquisa influencia na relação teoria e prática? Essas questões configuram-se como sugestões para pesquisas futuras.

Outra afirmação que se destaca é a do representante da CAPES ao falar acerca da questão da aplicabilidade dos estudos e da questão do produto (trabalho final do formato profissional). Essa questão possibilita refletir sobre a discussão acerca da relação entre a teoria e a prática serem pensadas a partir de três perspectivas, quais sejam: 1) Como

articulação; 2) Como aplicação; 3) Como unidade. Pela articulação, a teoria e a prática se retroalimentam, ou seja, não necessita de novas teorias e novas práticas. Outra possibilidade é pensar na relação teoria e prática como perspectiva de aplicação, na qual aprende-se uma teoria e aplica-se aquilo na prática. Há também uma terceira perspectiva de tratar a relação da teoria e da prática como unidade, resultando na práxis.

Ao aparecer essa relação nas entrevistas, entende-se ser preciso ponderar que o objetivo dessa relação no contexto de articulação entre a formação *stricto sensu* e a educação básica é o equilíbrio real da sua compreensão. Assim, se trata de uma relação dialética, fazendo sentido trazer a metáfora da *Teoria da Curvatura da Vara*²², pois quando a vara está torta, pendendo somente para a teoria ou para prática, ela fica curva de um dos lados, nesse sentido, não basta endireitá-la, colocá-la na direção correta. É preciso curvá-la para o seu oposto, para poder trazê-la para o centro.

Ainda, utilizando a *Teoria da Curvatura da Vara* como inspiração, quem está de um lado tem certa dificuldade em visualizar e/ou perceber o que acontece, ou seja, desconhece quais são e em que extensão estão os efeitos na ponta diametralmente oposta. Mas, não é tão difícil deduzir que a tendência é se chegar a um desejado ponto, no qual a “vara” fique situada numa faixa de menor distância e estreitando diferenças entre os opostos e desiguais.

O professor, como profissional, é aquele que domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico. É quem traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais por meio das quais o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico (ANFOPE, 1983).

Eu vejo que tanto no mestrado profissional como no mestrado “acadêmico”, esses mestrados têm que refletir sobre a realidade, tem que ter logicamente uma base teórica para você refletir sobre a realidade. (ENTREVISTA M.T., CNE).

A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro. Nessa perspectiva, faz-se importante marcar a

²² A teoria da curvatura da vara é um referencial utilizado por Demerval Saviani como síntese de suas reflexões sobre ensino e aprendizagem. Foi baseada na metáfora “Para consertar uma vara torta não basta trazê-la para a posição correta. É necessário vergá-la para o lado oposto”, uma analogia criada por Lênin ao ser rotulado como extremista e radical por sua atuação durante a Revolução Russa (SAVIANI, 2008).

diferença de termos, pois não se trata aqui de articular, tampouco relacionar, teoria e prática; não são dois elementos distintos que se associam, se complementam; assim, uma vez que um fundamenta o outro, um não existe sem o outro, resultando em práxis.

Essa compreensão indica que a pesquisa e a reflexão da prática profissional do professor são elementos que podem fundamentar teoria e prática mediadas pelo trabalho e pela práxis. Tal concepção, defende a pesquisa como elemento articulador entre teoria e prática, porque nela reside a possibilidade de ler a dialética da realidade, podendo ser melhor revelada. Sem a reflexão por meio da pesquisa corre-se o risco de ficar preso à realidade imediata, alienada, fetichizada pela divisão do trabalho, sendo impossível obter a unidade teoria e prática, pois o que se tem são fragmentos e representações da realidade. Não se compreende essa realidade em um todo, mas se vê apenas aspectos dela – nisto reside a dicotomia teoria e prática.

Dessa forma, a práxis, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediatez, a partir de modelos, e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Como bem coloca a representante da ANFOPE, em entrevista, “[...] é muito perigoso a gente querer cristalizar, padronizar, uniformizar concepções, formatos, e apontar isso como padrão único [...]”. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Como Curado Silva (2008) aponta, refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico.

4.2.5 A Carreira do professor mestre/doutor da educação básica

Ao analisar o aspecto da carreira do professor mestre/doutor que atua na educação básica, constata-se a discussão acerca da valorização do profissional dentro da educação básica; a formação *stricto sensu* como possibilidade de atuação desse professor em outro nível de ensino; a continuidade do professor pós-graduado na educação básica; a transformação do sujeito pesquisador, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação *stricto sensu*. Sobre a valorização do profissional dentro da educação básica, tem-se a seguinte fala:

Então eu vejo como salutar e importante, e que deve ter uma política sim, de valorização da carreira, inclusive por conta das titulações. (ENTREVISTA M.T., CNE).

E nisso, a gente também tem feito um debate, tem até um documento recém elaborado junto com o FORPRED²³, sobre o financiamento para a PG, que a gente tem discutido e acho que nós temos uma nota pública publicada do ano passado, que levanta a questão de que é preciso que a expansão no *stricto sensu* esteja articulado com a fixação dos professores na EB. Porque temos uma trajetória do professor fazer o mestrado/doutorado, as redes não reconhecerem essa formação e os professores acabam deixando a carreira. (ENTREVISTA, ANPEd).

Na maioria dos estados e municípios brasileiros existe um plano de carreira para a docência na educação básica, sabe-se e que na maioria das vezes isso inclui um percentual de aumento do salário quando o mesmo se forma mestre/doutor, porém, essa porcentagem é pequena, a qual, por vezes, não incentiva esse profissional a buscar essa formação. Diante disso, muitas vezes o professor que procura essa formação o faz por outras motivações, principalmente, o desejo de atuar no ensino superior, pois, nessa etapa, o adendo salarial é muito mais significativo do que os processados na educação básica. Essa questão foi exemplificada na fala da representante do Conselho Nacional de Educação, conforme pode ser analisada abaixo:

E se considerarmos que a valorização está atrelada não só ao plano de cargos e salários, mas a sua formação e a sua formação deve estar prevista ao plano de cargos e salários. Porque quanto mais qualificado, não importa se ele é professor de Universidade ou de EB, no meu entendimento, é o professor com qualificação, por exemplo com doutorado, ele tem que receber a mesma coisa que eu, que sou professora da universidade, claro que em um nível de carreira, eu estou como professor titular por anos e anos de magistério, mas há uma carreira e é importante que essa carreira (...) Não há porquê valorizar menos o professor da EB. Eu não entendo isso! Eu iniciei minha vida profissional como professora de EB. Por que um professor de EB ganha menos do que um professor que atua na educação superior? A carreira tem que ser única nesse sentido (ENTREVISTA M.T., CNE).

Então eu vejo como salutar e importante, e que deve ter uma política sim, dos próprios professores, o interesse das próprias carreiras, o fortalecimento da PG no âmbito da educação, pensando esses professores como potencialmente público para ingressar em carreiras específicas de pesquisadores, mas também de pensar esses sujeitos no âmbito da EB, como sujeitos qualificados para também fazer com que o âmbito da pesquisa esteja no espaço na EB- (ENTREVISTA, ANPEd).

²³ O Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd — Forpred — constituiu-se, a partir de 1992, como uma instância permanente de organização dos sócios institucionais da ANPEd. O coordenador e vice-coordenador do Fórum são eleitos por seus pares por um período de dois anos. Atualmente, o Fórum é composto de 153 coordenadores de Programas, reunindo-se duas ou mais vezes durante o ano, sendo uma das reuniões realizada imediatamente antes da Reunião Nacional da ANPEd (ANPEd, 2019).

Nesse sentido, ao pensar na qualificação profissional a partir da formação *stricto sensu*, pode-se inclinar a discussão para a valorização desse profissional, pois o que os diferencia do professor universitário, já que ambos são mestres/doutores? A docência constitui a base da identidade profissional de todo professor. Sendo assim, entende-se que a remuneração de ambos devia estar ancorada em um mesmo princípio de valorização.

Outra discussão possível é que as políticas públicas garantissem a continuidade de mestres e doutores na educação básica, podendo contribuir para o fomento da pesquisa e a possibilidade de transformação social a partir da formação diferenciada, ofertada durante a formação *stricto sensu*, a qual, por vezes, possibilita o aumento da autonomia, e a consciência em relação ao saberes e fazeres, conforme trecho de uma apresentada abaixo:

Então, a ANPEd tem defendido nessa perspectiva de que a PG tem que olhar para a EB. O professor da EB é sim um sujeito que pode ter na sua carga horária de trabalho mais condições para pesquisa, mais condições para reflexão (ENTREVISTA, ANPEd).

No que diz respeito à transformação do sujeito que faz a pesquisa, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação *stricto sensu*, afirmam que:

[...] quanto mais o professor afunilar seus conhecimentos e esses conhecimentos voltados para a melhoria do aprendizado do aluno, da condição profissional dele é fundamental. Dentro da carreira a gente vê isso como uma necessidade, até porque um professor bem capacitado o aluno dele, praticamente, caminha junto com ele.... vai trazer inovações para a sala de aula, melhorias. (ENTREVISTA, CAPES).

Ela não é somente um direito como ela faz parte de um processo formativo que deve ser contínuo para o profissional da educação. A atividade do professor, quer dizer à docência sendo entendida numa concepção ampla, ela implica o repensar cotidiano da produção do conhecimento, a uma perspectiva de que profissional, ético e político desse profissional da educação. Então, faz-se não apenas necessário, configura-se como um direito e, eu diria, parte constitutiva da formação e atuação do profissional da educação. (ENTREVISTA L.D., CNE).

Conforme a ideia já discutida por Dourado (2015), pensar a carreira do professor sugere tratar dos aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada, incluindo suas dinâmicas formativas, assim como a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, ora assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

O trabalho dos profissionais da educação precisa de condições adequadas para se realizar. Nesse sentido, garantir as condições de trabalho para os que estão em exercício da docência é responsabilidade do Estado, sendo fundamental que os planos de carreira para os profissionais da educação tenham como cerne, em todos os entes da federação, os elementos indissociáveis da valorização profissional, a saber: salário digno, carreira atraente, jornada compatível com os afazeres escolares e garantia de formação continuada.

É fato que o debate sobre valorização do magistério é uma luta histórica entre sociedade civil, sindicatos e governo para regulamentar as mínimas condições para o profissional que atua na escola. No que se refere ao contexto da pós-graduação, como possibilidade de formação continuada, observa-se ser necessário – e assim algumas redes já o fazem – a garantia do afastamento parcial ou total do docente, sem prejuízo do salário; computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito; sendo concedida para frequência a cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, cujo foco tenha correlação com sua formação profissional e com as atribuições definidas para o cargo que ocupa. São necessárias legislações específicas quanto a isso – valorização pela qualificação profissional estimulada pela titulação –, significando a valorização dos professores que estudam; que fazem pesquisa. Outro ponto importante de destaque refere-se ao movimento na carreira, sendo necessária uma sólida proposta de escalonamento com base no tempo de serviço, formação continuada e qualificação profissional.

Vale ressaltar que hoje, materializado em algumas redes, estão os frutos de conquistas no âmbito legal de órgãos representativos dos professores. É preciso destacar a relevância sindical para a discussão, mobilização e esclarecimento da categoria sobre as atuais condições de classe, trazendo os profissionais para o campo do debate. Se a categoria do magistério não ocupar seu espaço de luta poderá perder direitos adquiridos, sendo sucumbida, muitas vezes, com justificativas vazias para não se investir em um plano de carreira para o professor da educação básica. Os planos de carreira, por sua vez, precisam apresentar critérios de mobilidade na carreira, verticalmente e horizontalmente, levando em conta o tempo de serviço e a qualificação profissional, sendo assegurada licença remunerada para capacitação do professor.

A CAPES, outra instituição entrevistada na pessoa do coordenador Luiz Lira, classifica como *importantíssimo* a relevância da formação do mestre/doutor para a educação básica. Para ele, é importante porque é a valorização do profissional, sua atualização, pois crescimento acadêmico leva a melhoria na carreira, como pode ser verificado no trecho abaixo:

Eu acho que além da valorização do profissional, em relação até a própria concepção de formação dele né, de atualização em algumas situações isso leva a questão peculiar que é o salário em algumas redes. A gente observou também que o crescimento acadêmico do professor, tem levado a melhoria da carreira na rede. Eu sinto que é importantíssima a formação continuada do professor da EB. (ENTREVISTA, CAPES).

Para o CNTE, “Temos grande interesse não apenas pela exigência da formação continuada para atuação mais qualificada do profissional, bem como para a melhoria salarial na carreira [...]”.

Para a ANFOPE,

O interesse em constituir uma formação *stricto sensu* dos professores da EB é o interesse das entidades que defendem a escola pública, a formação de professores voltada para uma escola democrática, inclusiva, laica, de qualidade referenciada no social, então esse é o interesse. Quem defende essa formação, defende a melhoria da qualidade da educação pública, esses entendem que é fundamental valorizar o professor e essa valorização passa pela sua formação, pelo plano de carreira, pelas condições de trabalho, pela valorização dele como profissional. (ENTREVISTA, ANFOPE).

Nesse sentido, é preciso resgatar o que a ANFOPE tem frisado em seus documentos, os quais sugerem que, para a profissionalização e valorização do magistério, é preciso a garantia de uma sólida formação inicial e continuada, incluindo a recuperação da dignidade profissional do professor. Assim, são componentes indissociáveis da luta pela valorização: definição do plano de carreira com piso salarial; jornada de trabalho que favoreça sua permanência em tempo integral em uma única localidade ou escola. A valorização, incluindo as condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação (ANFOPE, 2018).

A valorização dos profissionais da educação, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base fundamental da identidade profissional a que todos os profissionais da educação têm direito (CONAE, 2014, p. 74-76). É preciso superar a ideia, entre outras, de vincular o fracasso da educação básica aos professores, pois coloca em risco a carreira do magistério e fragiliza o estatuto profissional docente. Nesse sentido, é necessário condicionar a melhoria da qualidade da educação pública à valorização e a tudo que ela representa, incluindo investimento nas condições de trabalho; plano de carreira; reconhecimento social e a formação – correlação de força que será discutida no tópico seguinte.

4.2.6 A Formação continuada como elemento da pós-graduação *stricto sensu*

Os dados mostram que a pós-graduação *stricto sensu* é considerada parte integrante da formação continuada dos professores da educação básica. Todavia, sua centralidade precisa ser discutida. Nesse sentido, segue o trecho em destaque:

[...] no mestrado você tem na formação continuada, uma primeira experiência com o trabalho de pesquisa que opera como formação continuada mesmo. O doutorado já é um espaço que abre uma outra perspectiva de carreira porque ele é para especializar o pesquisador, e aí temos vivido um dilema de que esse professor da EB que vai até o doutorado, quando volta para a rede não tem espaço para viver esse outro potencial. E aí, eu acho que a gente tem que dialogar mais, se o problema está no formato dos cursos, mas o doutorado tem uma formação específica de formar pesquisador, ou se o problema está na EB que tem recebido quadros mais qualificados e não tem conseguido aproveitar esses quadros na própria rede. Eu acho que esse é um desafio, ampliar a formação *stricto sensu* dos professores é repensar a própria formação, mas é repensar também as condições de fixação desses professores mais qualificados na EB. Acho que a política pública brasileira não está planejando isso de maneira adequada ainda. (ENTREVISTA, ANPEd).

Ao buscar compreender as correlações de forças que perpassam a ideia de que a pós-graduação *stricto sensu* é uma possibilidade ou projeto de formação continuada, pode observar a seguinte percepção, conforme a citação seguinte:

Pensar a formação continuada enquanto projeto, que se articula a uma reflexão sobre o pensar e fazer político pedagógico do professor é sempre importante. E nesse sentido, essa formação continuada ou contínua, não é apenas no *stricto sensu*, mas também no *lato sensu*, e entendo que é de grande importância para o profissional da educação. Por isso, estou consoante a meta 16 porque ela destaca essa perspectiva de formação continuada, a despeito de que ela não explicita que essa formação continuada vai se efetivar no nível *stricto sensu*, portanto, abre aí possibilidade para formação tanto no *lato* quanto *stricto sensu*. Mas, certamente que é uma meta necessária porque defendo a formação contínua. De alguma forma, então, há aí a possibilidade do processo formativo, ainda que ele não seja definido como exclusividade na formação *stricto sensu*. (ENTREVISTA L.D., CNE).

Para Dourado (2015), a formação continuada que proporciona uma reflexão sobre o pensar e o fazer político pedagógico do docente não se restringe somente à formação *stricto sensu*, segundo ele, há outras possibilidades formativas como a *lato sensu*, por exemplo, no entanto, é preciso demarcar algumas diferenças entre essas opções de formação.

Para Saviani (2019), o Conselho Federal de Educação regulamentou apenas a *stricto sensu* no Parecer Sucupira, sendo mencionado a *lato sensu* para diferenciar a *stricto sensu*. As implicações dessa ação vieram na consolidação apenas dos mestrados e doutorados dentro dos programas de PG. A *lato sensu* surgiu por iniciativas de instituições em que eram predominantes o ensino e a formação profissional, mas que a pesquisa ou não existia ou era muito latente. Quando se tinha *lato sensu* e *stricto sensu* em uma mesma instituição, eram totalmente separadas, sendo que tudo era PG. Isso fez com que os cursos de especialização (*lato sensu*) fossem organizados segundo modelo da graduação, ou seja, cursos horizontalizados. A falta de status e o modo em que foi organizada a *lato sensu* – à margem, à revelia do que acontece na PG *stricto sensu* – fez com que surgisse a aspiração por um título profissional que fosse equivalente, levando-a reivindicar um mestrado profissional. Dessa maneira, o MP fez com que a *lato sensu* seja elevada ao nível de especialização propriamente dita, qualificando-se para cumprir o papel de especialização, qual seja, aperfeiçoar e atualizar os profissionais que atuam nos vários segmentos do campo educacional.

Com isso, pode-se observar que apesar da *Meta 16* avançar no sentido de garantir que metade dos professores da educação básica tenham sua formação na pós-graduação, é importante atentar à que tipo de formação continuada se refere, não podendo se restringir apenas às alternativas em que a pesquisa não é o cerne da formação.

O padrão dos mestrados e dos doutorados é a formação em pesquisa, que o professor possa... o mestrando e o doutorando, possam desenvolver uma pesquisa no campo da educação. (Entrevista ANFOPE).

Afinal de contas, conforme já discutido anteriormente, a pesquisa e, conseqüentemente, a produção do conhecimento permite que a ação docente se torne objeto sistemático da análise dos professores, pois as práticas pedagógicas são continuamente observadas, pensadas, avaliadas e transformadas. O formato *stricto sensu* sendo colocado como formação continuada tem maiores condições de ir além na proposta formativa, pois ao se construir conhecimento pode-se possibilitar a compreensão acerca do que ensinar e para que ensinar, requerendo uma intencionalidade objetiva do projeto educativo a que o professor se propõe.

Complementando a ideia expressa por Dourado (2015), a representante da ANFOPE deixa clara a inegável importância da formação continuada, no entanto, aponta que é preciso se atentar às condições materiais e concretas para se realizar tal formação.

A formação continuada deve se seguir a formação inicial e ocorrer tanto em curso de extensão, especialização quanto em *stricto sensu*. Ela é uma formação que amplia a capacidade crítica do professor, sua reflexão, a sua prática, influencia positivamente na sua atuação e é um direito desse professor continuar complementando sua formação. Dada a complexidade do fenômeno educacional e os desafios que estão postos hoje aos professores de EB, é fundamental que ele esteja o tempo todo complementando sua formação. Defendemos que a formação seja permanente. Não tem condições do professor ser considerado bem formado, capacitado, e mesmo competente, se a formação dele se restringir apenas a formação inicial que ele recebeu no curso de licenciatura. Ele tem que continuar a sua formação, de forma continuada e permanente, sendo responsabilidade das redes de ensino prover as condições materiais e concretas para que ele faça essa formação. (ENTREVISTA, ANFOPE).

Certamente, não é possível desconectar a formação do trabalho à vida do professor. Por isso, a formação continuada precisa ser entendida com e a partir das condições objetivas de trabalho e como ela possibilita a formação do sujeito. A formação continuada tem que ser aquela que possibilite um saber fazer embasado nas dimensões técnica, estética, ética e política do trabalho docente, aliado à percepção do concreto real e, portanto, tendo como princípio formativo o trabalho educativo (CURADO SILVA, 2019).

Outro ponto de discussão é a percepção destacada sobre a formação inicial:

Então, nós ainda temos muitos problemas na base. Então, como pensar na formação continuada? Só que alguns ainda estão resolvendo pela a formação continuada, por exemplo, o matemático está fazendo mestrado em física, para dar aula de física. Então eles estão tentando resolver, se aproximar de alguma forma dos conteúdos que eles precisam de domínio para dar uma aula. Para mim o cenário é bem prospectivo, eu vejo as pessoas falarem que eu amo esse programa... mas poxa, você começa a vivenciar a realidade na ponta, principalmente quando você vai em uma escola, vê um professor na batalha diária, tentando melhorar a aula dele, até ajuda na infraestrutura da escola. Então, são questões que quando você está tratando de uma execução da política pública, você procura se aproximar dessas carências. (ENTREVISTA, CAPES).

Enquanto a formação continuada for entendida somente como um adendo da formação inicial não há como avançar nesse desafio. É preciso considerar essa continuidade como um processo de reflexão que possibilite a análise de questões e fomenta o diálogo entre as instituições, os movimentos e os atores educativos. Além do mais, é preciso colocar o professor no papel de produtor do conhecimento, para que, a partir de uma sólida formação epistemológica e metodológica-teórica seja possibilitado um aprofundamento epistemológico do campo, sendo revertido em transformações na sala de aula. Essa formação continuada também precisa ser pensada como valorização da carreira e como oportunidade para estreitar

os laços entre universidade e escola, possibilitando a suspensão do cotidiano para ambos os espaços e abrindo as portas para viabilizar o acesso, a permanência e a contribuições de grupos de pesquisa.

Segundo Curado Silva (2016), a formação continuada de professores se insere em algumas dimensões do formar, tais como a dimensão do saber e do saber fazer, exigindo da formação o atendimento das demandas da sociedade do capital. Outra dimensão indica a emancipação do sujeito, a qual redimensiona o saber, o saber fazer e o ser, construindo o sujeito a partir da análise do real e da transformação da realidade. Essas dimensões podem contribuir para reafirmar e elaborar práticas adaptativas, porém, com características inovadoras do fazer e saber fazer, contribuindo para a reorganização da sociedade no sentido do progressivismo e/ou podendo ter elementos que permitam uma ação pedagógica que torne possível a educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca de uma emancipação (MARX, 2010).

Dada tal compreensão da formação continuada, última categoria que emergiu da fala dos entrevistados, seguem algumas considerações e sistematização acerca da temática levantada.

4.2.7 Considerações sobre as entrevistas

É importante enfatizar que a garantia da formação continuada é elemento característico da relevância da formação *stricto sensu* dos professores da EB. Uma vez constituída como parte relevante da formação de professores, o mestrado e o doutorado podem ser garantidos como formação continuada para esses, aliás, não somente esses, mas também as especializações *lato sensu* e cursos de extensão como citado nas entrevistas. O que levaria a outro elemento agregador das falas como possibilidade de valorização da carreira, pois a formação na pós-graduação *stricto sensu* colabora com a progressão na carreira do professor, aumentando seu salário e sua atuação colaborativa dentro da rede. Outro importante benefício dessa formação, levantado pelos entrevistados, é a questão do desenvolvimento do pensamento crítico e aprofundamento do conhecimento específico, o que também contribui com o fator da pesquisa, propriamente dita, no qual o ato de se pesquisar, construir conhecimento e pensar criticamente determinada realidade permite que o professor amplie seu campo de visão e agregue possibilidades de atuação no trabalho educativo carregado de intencionalidade e transformação.

Sobre a tendência para se formar professores mestres e doutores na educação básica, as entidades apontam que existe um movimento e não uma política nesse sentido. Já o caminho que se vislumbra nas instituições do Governo é o MP, por entender que esse formato, por sua proposta, preenche a lacuna que existe entre a teoria e a prática, o que supostamente falta na formação de professores.

Sobre a *Meta 16*, sua necessidade e compreensão, os entrevistados apontam que: permite pensar a perspectiva de garantir a pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada, no entanto, apresenta alcance restrito por causa da questão orçamentária e pouca oferta de cursos nesse nível, o que dificulta o acesso dos professores que buscam tal formação. Sobre qual PG se especifica na meta, todos os entrevistados acreditam que se trata da *stricto sensu*, o que amplia a formação requerida na meta para o ensino regular.

Cabe ressaltar, diante do que vimos nas diferentes falas, fazendo um paralelo à compreensão de Gramsci (2001) de que o poder não se concentra no Estado, mas está diluído entre o Estado e a sociedade: o conceito de estado ampliado se desenha com a junção entre sociedade política, representada pela esfera administrativa e burocrática MEC e CAPES, e a sociedade civil como organismos denominados privados, complexo de relações ideológica se culturais, representada aqui pelas entidades ANFOPE, ANPED, CNTE e CNE. Para Gramsci a sociedade política busca manter a dominação sobre a sociedade civil através das ideologias e da criação do senso comum dentro do sistema educacional, contendo a formação de contra ideologias. Contudo, de dentro da classe civil surgem ideologias libertárias de contra hegemonia e isso podemos perceber quando se pensa formação no mestrado/doutorado, que ao formar intelectuais, pode propiciar a formação de ideologias contra hegemônicas.

Outro paralelo se dá não mais na relação, mas sim embate entre sociedade política e civil, as entidades vão muito na contramão do que as instituições tratam, o bloco histórico que alça o poder político vem fazendo diferente do que o bloco histórico do governo anterior, quem está no topo das decisões hoje, pós-golpe, na formação de professores, está pensando a formação continuada no nível de *stricto sensu* na direção pragmatista e um formato flexível, à distância.

O objeto que tomamos como pesquisa, as entranhas da PG e a defesa feita aqui, da formação *stricto sensu* como uma política pública para a formação continuada, se coloca numa dimensão, na contramão, na contra hegemonia, num bloco histórico que vem sofrendo todos os revezes daquilo que a gente pode perceber no movimento político na formação *stricto sensu* no Brasil do professor da EB.

A discussão relações e contradições entre trabalho docente e formação continuada e essas relações entre sociedade civil e sociedade política é o que nos motiva a pensar elementos e princípios para uma proposta de política de formação *stricto sensu* como formação continuada para o professor da educação básica. Tudo que analisamos, levantamento bibliográfico, documentos e entrevistas, emerge como síntese que apresento na próxima seção como princípios para pensar uma proposta de política de mestrado/doutorado para os professores da educação básica.

Sumarizando, de maneira geral, as entidades/instituições ao responderem todo o roteiro apresentaram algumas concepções e perspectivas que indicam a defesa da ideia de não refrear a realidade e a constituição de modalidades, visto que já existem no mestrado/doutorado, mas sim desenvolver a formação *stricto sensu*, pois, segundo sugerido, é um caminho sem volta, mas que pode ser trilhado e desenvolvido para ser superado. Contudo, a formação *stricto sensu* e suas características é um direito dos professores da EB; precisa existir sem a dualidade de funções na organização do trabalho pedagógico; formar pela e para a pesquisa, junto aqueles que mais precisam de conhecimentos capazes de forjar uma intervenção qualificada em seus contextos, tais como as escolas que atendem crianças para as quais são negadas acesso aos bens culturais.

Essas questões podem ser relacionadas ao que Dickel (1998, p. 43) pondera, ao discutir o sentido de se falar em professor-pesquisador no contexto atual: “Será possível elaborar uma proposta de formação continuada baseada na pesquisa para figurar no horizonte de expectativas do quadro docente das escolas públicas, principalmente daquelas que mais precisam de conhecimentos?”. Para a autora, ainda cabe sonhar com a possibilidade de os sujeitos se indignarem e, a partir disso, transcenderem os interesses particulares e assim educarem e constituírem um universo capaz de permitir a realização humana em sua plenitude ou inconclusão.

5 PRINCÍPIOS E ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Com todo apanhado de dados que esta pesquisa nos trouxe, esta seção tem o audacioso objetivo de traçar uma proposta para refletir sobre os eixos estruturantes de uma política, desenhada a partir das características vigentes da formação *stricto sensu*, para o professor de educação básica. Não se trata de propor exatamente uma política, mas sim fomentar importantes reflexões e elementos que possam auxiliar a composição de uma ideia sobre como seria interessante a constituição da formação continuada no nível de pós-graduação *stricto sensu* para professores que atuam na educação básica. Depois de perceber como as instituições reguladoras tem entendido a pós-graduação para os professores do nível básico, além de como as entidades tem lutado para garantir mínimas condições de funcionamento desse tipo de formação, trazemos como síntese caminhos para enfrentar a contradição de anseios refletidos na relação entre a sociedade civil e a sociedade política.

Inicialmente, é importante destacar que a inspiração dessa iniciativa veio ao ler o texto do professor Luiz Carlos de Freitas, publicado em 1992, nos primórdios da luta por uma política de formação de professores, mas que ainda é atual para se pensar algumas questões. O material tem como título: *Em direção a uma política para a formação de professores* (FREITAS, 1992). Seria prudente considerar que muito se avançou desde a época em que o autor publicou suas reflexões, pode-se dizer que depois de muita luta as conquistas vieram, no entanto, existem ainda muitas reivindicações que precisam ser atendidas.

Falar de uma política para a formação de professores, primeiramente, deve partir de alguém, cujo lugar de fala seja coerente com o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, sendo acrescidas da percepção sobre as circunstâncias, os homens e a inevitável luta político-ideológica. Nessa perspectiva, Freitas (1992) o faz muito bem quando esclarece que boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não dependem de grandes formulações teóricas, ainda que essas possam ajudar, e que tenham seu valor e seu lugar. Para ele, se trata de questões práticas. E por quê? O problema pode estar dentro das instituições que formam o professor ou ainda podem estar, também, nas instituições que contratam esse profissional. Há quem diga que o problema está na distância entre o que é dito, pensado e o que é feito, ou seja, nada mais é que o abismo entre a teoria e a prática.

Pensar que “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, sugere uma situação um tanto simplória dessa relação, pois ao pensar que uma teoria vem de determinada prática, não há

possibilidade de se ter uma teoria consistente, se na prática ela não for outra, se não ela mesma, já que essa começou da mesma prática para a qual retorna agora. É simplório, porque essa prática está permeada de interesses conflitantes de seus atores, interesses esses que compõe projetos políticos que são muito divergentes, não havendo possibilidade de convergirem. Dessa maneira, muitas ideias, na prática, não convêm a determinados interesses e, por isso, não são implementadas por conta das circunstâncias criadas para defender esses interesses.

É fato que já se fez muito no campo das ideias e poucas delas se transformaram em realidade dentro dos cursos de formação de professores. Se, de fato, fossem concretizadas todas as ideias já pensadas para resolver a formação dos professores, seríamos expectadores de uma mudança considerável nas escolas. Assim, é importante assinalar que há elementos que jogam contra e a favor do avanço da prática da formação de professores no Brasil. O interessante é pensar que essas circunstâncias não são nenhuma novidade para quem trabalha com a educação.

O que nos impede de realizar a mudança, muitas vezes, é fruto de como fomos constituídos historicamente, ou seja, como nossa formação social brasileira e suas conexões internacionais incidem na questão educacional. Fruto de uma “nova ordem mundial”, estamos imbuídos de competitividade; desregulamentação; estado mínimo; desemprego; recessão e tantos outros elementos, os quais fragmentam o processo de construção de uma formação que se espera. Há um novo modo de explorar; novas exigências são feitas para a organização do Estado e esse formula o que se espera do trabalhador; da escola e, conseqüentemente, da formação dos professores.

Se pensarmos no potencial da educação, confirmamos quão temida é pelo sistema capitalista a possibilidade de conscientização que ela gera. Como Freitas (1992, p.6) bem ilustra, a “torneira da instrução” foi sempre muito bem dosada e agora, com as contradições do capital, está sendo forçada a abri-la um pouco mais para que a exigências do capitalismo sejam atendidas. Então, por que não aproveitar essa abertura e fazer um uso consciente do processo no qual está inserida? É nesse viés que apresento alguns elementos fundamentais para a formação do professor da educação básica.

É preciso estar consciente desse processo de luta ideológica para se pensar a formação de professores. Por isso, é importante examinar criticamente e permanentemente as propostas para a área, tentando entender os projetos políticos que nela estão embutidos. E, dessa maneira, depois de analisar tudo que se estudou sobre essa relação entre a educação básica e a pós-graduação, todas as tramas envolvidas no abismo entre a universidade, a escola e as

tentativas de articulação entre essas instituições, segue uma proposta elaborada que só poderá ser estruturada após ser explicitado seu ponto de partida, conforme propõe Freitas (1992), a partir de suas contribuições.

5.1 Elementos constitutivos de uma política para formação de professores

Não é novidade a existência de um conjunto de elementos que fazem parte de uma política global para o profissional da educação no Brasil, construído em encontros nacionais da ANFOPE ²⁴, por exemplo. No entanto, para trazê-los aqui, é importante primeiramente registrar a concepção de professor que dá origem a essa reflexão: é aquele que tem a docência como base da sua identidade profissional; tem o domínio do conhecimento específico de sua área; é capaz de articular com o conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade, percebendo as relações que existem entre as atividades educacionais e as relações sociais que o processo educacional exige; é capaz de atuar como agente transformador da realidade na qual está inserido (FREITAS, 1992).

Para pensar uma resolução de uma determinada realidade, como é o caso da formação de professores, primeiro precisa-se reconhecer que não se pode resolver por meio da intervenção nas instituições formadoras do profissional, apenas, mas é preciso também envolver as instituições contratantes nesse processo. Somente em uma ação conjunta entre quem forma e quem paga, poderá ser encaminhada a questão do profissional da educação. Freitas (1992, p. 10) alerta que “[...] enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não medir uma ação conjunta entre escolas formadoras e secretarias de educação (como principal agência contratante), não reverteremos a atual situação [...]”.

Como o objetivo da presente pesquisa é tratar da formação continuada, vale destacar que esse elemento é de principal responsabilidade, no que diz respeito ao incentivo e criação de condições junto às instituições contratantes. Para Freitas (1992, p. 10), a importância da formação continuada pode ser posta em duas direções: “1. Como relevante para a própria atuação profissional, enquanto aprimoramento constante (político e técnico); 2. Como relevante para alterar a concepção curricular das agências formadoras [...]”.

Esse segundo aspecto será aqui pensado como o fenômeno da teorização da formação inicial, representado pelo inchaço de disciplinas teóricas frequentemente apontado pelos

²⁴ De acordo com Freitas (1992), na década de 1980, reconheceu-se o trabalho pedagógico como ponto fundamental da formação do profissional da educação, no entanto, à época, o termo docência foi mais ressaltado e defendido como a base da identidade profissional de todo educador. A docência deve ser entendida como o trabalho pedagógico. Veja a respeito em ANFOPE (1983, p. 6).

estudos²⁵ em formação de professores. Essa forma de ver a organização curricular parte da ideia de que o curso deve formar o profissional em toda a sua extensão, que ele deve sair “pronto” em vários níveis de formação. Já para a formação continuada, não se busca a extensão da formação, mas sim a intensificação da formação em alguns eixos curriculares de maneira que boa parte dos cursos são desenvolvidos ou ampliados em momento posterior pela formação em serviço ou em programas de PG.

Dessa maneira, para Freitas (1992) os elementos constitutivos básicos para a elaboração de uma política global para o profissional da educação são: formação intensiva de qualidade, salário digno ou, mais amplamente, condições de trabalho dignas e formação continuada. Esses elementos são altamente integrados, no entanto, para fins didáticos é importante tratar primeiramente da questão da formação. Um dos grandes problemas fundamentais de qualquer proposta formativa está na organização etapista que se coloca: primeiro abre-se a caixinha da teoria para depois revelar os elementos da prática. Isto é, inicia-se uma separação de elementos indissociáveis, como se fosse possível adquirir conhecimento primeiro, para depois ser praticado. E por que isso acontece? Segundo Freitas (1992), a raiz deste etapismo está na formação e no trabalho (disciplinas práticas, estágios, metodologias). O que é proposto pelo autor é tomar o trabalho como principal articulador curricular, já que esse reúne, em si, tanto a teoria como a prática. Dessa maneira, não se trata somente de melhorar a relação teoria/prática, sendo preciso superar essa dicotomia que existe não somente no currículo, mas também no real.

Colocar o trabalho como organizador curricular não significa dirigir a formação do professor para os aspectos práticos da sua profissão, mas sim aproveitar o potencial educativo que ele tem. Nessa perspectiva, se refere ao trabalho pedagógico, real, vivo dentro e fora das instituições. Permite que seja agregado outro elemento de extrema importância para formação profissional: a pesquisa.

A pesquisa é fundamental na formação por despertar a curiosidade, o questionamento, a criação, a descoberta, além de trazer em seu bojo a possibilidade de formar sujeitos autônomos capazes de tomar suas próprias decisões. Proporciona também um esclarecimento sobre como se constituem ideias, consensos, ou seja, como se transforma a realidade. Dessa maneira, é um dos caminhos para se compreender o mundo. Se pensarmos a formação de professores, onde podemos encontrar essa possibilidade? Esse contato direto com o ato de pesquisar? É na formação *stricto sensu*. Haveria alguma chance de contato anterior numa

²⁵ Gatti (2014).

formação inicial, quem sabe, ou até mesmo em especializações, no entanto, uma das poucas oportunidades garantidas de se fazer pesquisa no sentido estrito ciência ainda é no mestrado/doutorado.

A qualidade da formação teórica também é destacada por Freitas (1992), sendo determinante para a atuação profissional, pois a falta de domínio dos fundamentos da educação força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas que fragilizam o trabalho docente. Esse contato com a teoria se dá na formação inicial de maneira difusa, há quem diga que os cursos de graduação estão cada vez mais distantes da prática e por essa razão, se espera da formação continuada questões mais práticas para que a exigências imediatas sejam atendidas.

Na época em que Freitas discutiu sobre a organização das agências formadoras em direção à escola única, a formação do profissional da educação acontecia em três instâncias: escolas normais, licenciatura de pedagogia e as licenciaturas específicas. A proposta defendida por ele, que ainda hoje se faz necessária é a unificação da formação do profissional da educação em uma única instância. Qual seria essa? Uma escola única de formação capaz de superar a dicotomia entre quem detém o conteúdo (Institutos/Faculdades/contéudo), e outro que detém a metodologia e a formação educacional mais ampla (Faculdade de Educação/método). Afinal de contas, essa disputa não vai ser resolvida na busca por encontrar qual, entre os dois polos, está com a razão, ou qual é mais importante ou eficiente. “A ideia da escola única de formação pretende estabelecer claramente a participação de cada um desses atores no processo de formação profissional, sem perder de vista, entretanto, a especificidade dos envolvidos [...]” (FREITAS, 1992, p. 15).

No entanto, a articulação entre o conteúdo, o método e a formação mais ampla é responsabilidade da Faculdade de Educação, numa ação conjunta com os Institutos. Seria uma parceria, respeitadas as especificidades dos envolvidos, já que nem os Institutos²⁶ dão conta dos fundamentos da educação; nem as Faculdades de Educação seriam capazes de reproduzir as condições de aquisição dos vários conteúdos específicos necessários para a formação de professores. A verdade é que o método não pode ser aprendido sem que haja uma interface com a forma como o conhecimento é produzido em uma determinada área. A Faculdade de Educação é o local especificamente criado para que tal parceria ocorra. Os Institutos organizam-se a partir de suas especificidades epistemológicas e as Faculdades em função da responsabilidade social que assumem em relação a uma determinada área social.

²⁶ Importante destacar que essa discussão de Freitas, ao tratar de Institutos, está situada no contexto das décadas de 1980 e 1990, não se tratando, portanto, dos atuais Institutos Federais.

O local privilegiado para a formação do profissional da educação é a Faculdade de Educação a qual deve conduzir seu trabalho em parceria com os Institutos quando e onde isto for necessário. No entanto, para cumprir esta função catalisadora, a atual estrutura destas faculdades é insuficiente. Da mesma maneira que a Faculdade de Educação abriu-se para os profissionais das áreas que lhe servem de fundamentação (filósofos, sociólogos, historiadores, psicólogos, entre outros), deve urgentemente abrir-se para os profissionais das áreas de conteúdo (físicos, químicos, matemáticos, biólogos, entre outros). Tais profissionais devem ser estimulados a integrar os quadros das Faculdades de Educação e a realizar programas de Pós-graduação em Educação. (FREITAS, 1992, p. 16-17).

Significa que a incorporação desses profissionais à Faculdade de Educação não se trata de um afastamento dos Institutos acerca da preparação do conteúdo específico a ser ensinado pelos licenciados, trata-se, sim, de apoiar a pesquisa em metodologia do ensino no interior desta. Outro fator de destaque pelo autor é a estrutura por departamentos, devendo ser eliminada para que a atuação no campo da pesquisa possa ser melhor organizada a partir dos núcleos de pesquisa mais ágeis, ora constituídos em função de temáticas relevantes que agrupem profissionais que venham de vários campos do conhecimento e para que atuem de forma interdisciplinar.

Funcionaria como um programa básico de formação de professores, configurado a partir dos eixos curriculares indicados na parte anterior sob o título de formação intensiva de qualidade, de forma a se articular com outros programas de formação subsequentes. A ideia do autor é que “[...] todos os profissionais da educação, independentemente de sua especificidade, passariam por ele sem qualquer diferenciação durante os primeiros dois anos [...]”, logo após esse período haveria uma diferenciação da formação em dois programas específicos: Programa de formação de profissionais para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); e Programa de formação de profissionais para áreas específicas de conteúdo dos anos finais (6º ao 9º ano) e do ensino médio.

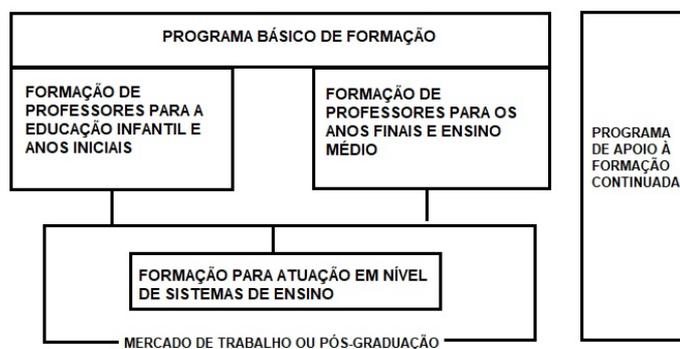
É nessa proposta que Freitas radicaliza ao pensar a formação inicial dos professores, pois propõe que os graduandos entrem via Faculdade de Educação, sendo alunos desta faculdade e não mais dos Institutos, o que poderia, de certo modo, estimular a motivação dos candidatos a profissionais da educação. Desde que fosse acompanhado, é claro, por uma política global de valorização desse profissional. A ideia sugere ter alunos que decidam ser professores somente depois de terminar algum bacharelado, para assim serem admitidos na Faculdade de Educação pelo expediente da complementação; aos que não terminarem o bacharelado, pelo expediente da transferência, não sendo necessário prestar outro vestibular.

Para Freitas (1992), cada um dos programas específicos mencionados teria a duração de dois anos e devendo ser escolhido pelo aluno, vindo do básico, apenas um deles.

A atuação dos Institutos juntamente com a Faculdade de Educação se daria no desenvolvimento do programa de formação de profissionais para áreas específicas de conteúdo (anos finais e ensino médio). Há um alerta para o fato de que não significa que o aluno deste programa devesse realizar todas as disciplinas de conteúdo do bacharelado no Instituto, no entanto, as que realizasse seriam feitas nas mesmas condições e com os mesmos professores que atendem ao bacharelado (FREITAS, 1992, p. 18).

Após descrever como funcionaria os três programas: 1. Básico; 2. Professores para educação infantil e anos iniciais; e 3. Professores para os anos finais e ensino médio; Freitas (1992) continua sua proposta ao indicar um quarto programa optativo, destinado ao preparo de profissionais da educação para o sistema de ensino (seja para atuar em nível da escola, seja em nível de secretarias) com a duração de um ano²⁷. A proposta seria um programa aberto a todos os alunos que concluíssem qualquer um dos dois programas específicos anteriores, com o objetivo de eliminar assim, a dicotomia entre alunos de Pedagogia e alunos das licenciaturas específicas. Haveria uma preparação geral, visando uma atuação polivalente, na qual qualquer professor, com esse programa adicional, teria acesso aos cargos que existem nas escolas e secretarias, já que a formação seria unificada. Nessa proposta, uma especialização, caso fosse necessário, seria obtida em nível do próprio sistema via formação continuada ou curso de pós-graduação. A lógica seguiria da seguinte maneira:

Figura 5 – Programa básico de formação de professores elaborado por Freitas (1992).



Fonte: Freitas (1992, p. 19).

²⁷ Importante demarcar que aqui Freitas faz uma discussão situada no contexto nos anos de 1990.

É importante destacar que não é mencionado uma preparação para a pesquisa porque há o entendimento de que isto deveria ocorrer desde o início da formação de professores. Para o autor, não faz sentido um programa específico para a pesquisa, pois a existência da PG já garantiria como formação contínua. Outro fator importante é que esta proposição trabalha com o pressuposto de que toda a formação deve ocorrer na universidade, a qual deve dar o fundamental, deixando a cargo da formação em serviço a continuidade da preparação do profissional. Não se acha o argumento da experiência o suficiente para a formação, nessa perspectiva, ela só seria conveniente e problema da agência contratante, a qual deveria fixar o número de anos de experiência que o profissional necessitaria ter antes de assumir um cargo específico.

Todos os programas anteriores estariam, também, articulados com um quinto: programa de apoio à formação continuada, o qual além de atuar na área da extensão seria uma espécie de apoio à formação continuada organizada pelas Secretarias de Educação, pois encaminhariam profissionais que já atuavam no mercado de trabalho para a realização de disciplinas nos programas anteriores, tanto como disciplinas isoladas como em programas completos. Esse programa de formação continuada faria uma interface especial com os estágios profissionalizantes previstos para os demais programas de formação anteriores e com a prática social mais ampla. Há um alerta de Freitas (1992) para que esse programa não viesse a se tornar um apêndice de outros, pois seria administrado a partir de recursos próprios, contando com um colegiado composto também pelas agências contratantes dos profissionais da educação (Secretarias de Educação), bem como entidades sindicais.

É preciso destacar que dentro dessa proposta já se realizam iniciativas que se aproximam do que Freitas (1992) pensou para a formação de professores, é fato que muito se avançou (como a extinção da formação em nível médio), desde quando essa proposição foi pensada. O fato é que essas foram algumas ideias desenvolvidas no interior do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador e apresentadas a partir de leituras que o autor fez delas. O que tal proposta sugere é a possibilidade de estimular e estabelecer um debate, pois a situação dos cursos de licenciatura como próprio autor definiu é insustentável. As experiências isoladas que algumas universidades têm feito não vão além das limitações que a atual estrutura de formação possui. O autor já nos alertava para o fato de ser cada vez mais inadiável uma ação sistemática em relação à formação dos profissionais da educação, o seio de uma política global que articule formação de qualidade, salários dignos e formação continuada.

Sabendo desses limites e pensando na possibilidade de um debate, a presente pesquisa sugere a continuidade ao que Freitas (1992) idealizou, trazendo alguns elementos importantes para complementar e preencher o bojo do *programa de apoio à formação continuada*.

5.2 Uma proposta de política de formação continuada *stricto sensu* para professores da educação básica

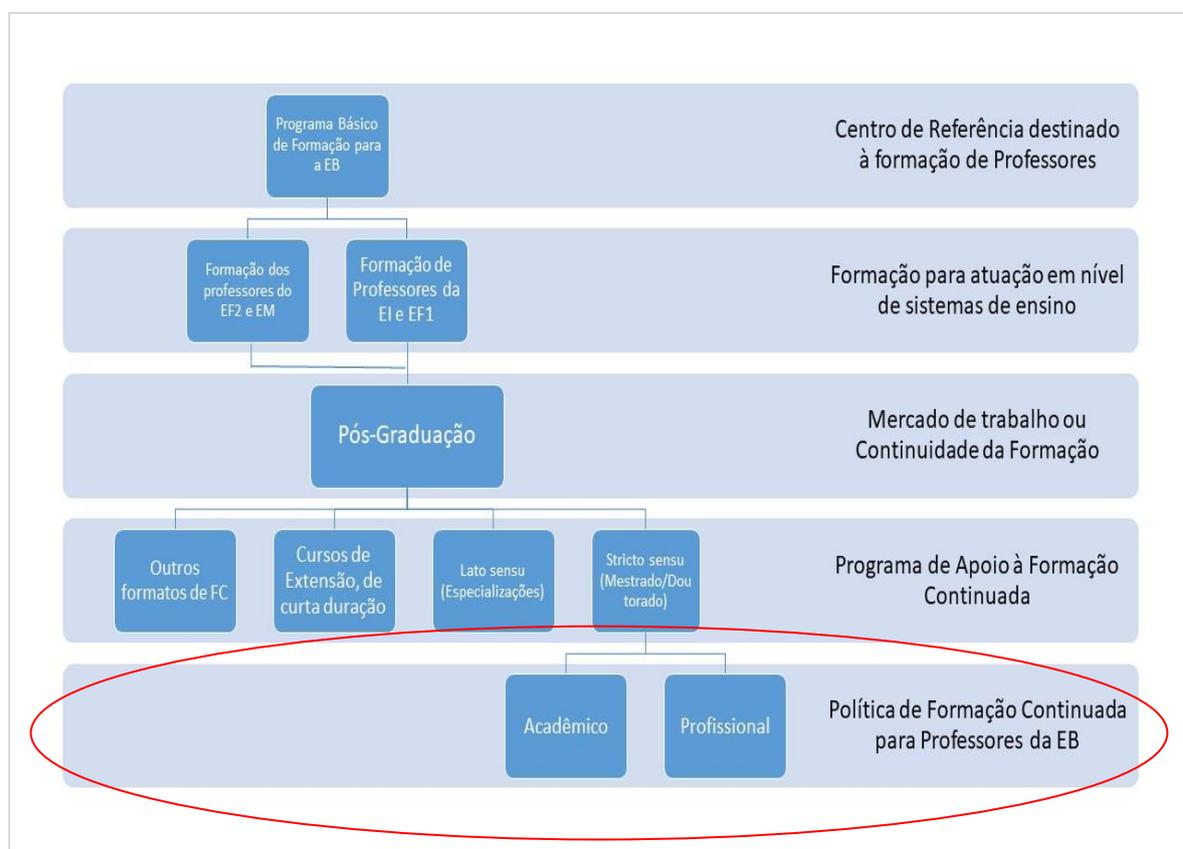
Essa proposta parte do princípio de que o *programa de apoio à formação continuada*, descrito por Freitas (1992), consiste em atuar na área de extensão, bem como, em apoiar a continuidade da formação através das secretarias de educação e as universidades. Nessa perspectiva, foi pensada uma proposta para uma *política de formação continuada* voltada para professores da educação básica, avançando, até certo ponto, na proposição anterior descrita, reconhecendo todos os limites da proposta e a necessidade de articular outros elementos à discussão. Não se trata aqui de apresentar uma grade curricular para o programa ou a viabilidade de financiamento da proposta (mesmo porque essa deve ser produto de um esforço coletivo), mas sim assinalar algumas reflexões. No diagrama exposto na *Figura 6* podem ser visualizados os pontos de convergência de onde partiria a continuidade desse programa descritos pelo autor.

O Diagrama apresentado na *Figura 6* esclarece o que seria esse *programa de apoio à formação continuada*, cuja ação consistiria em quatro possibilidades:

- 1) Outros formatos de formação continuada – teatro, museu, música, literatura, atividades culturais externas ao ambiente escolar formal –, entendendo que a arte, em todas as suas formas, necessita ser compreendida como conhecimento humano, visto que desempenha importante papel ante as possibilidades de auxílio ao processo de religar razão e emoção; de acessar a dimensão existencial, subjetiva e afetiva do sujeito, possibilitando o contato com a dimensão estética da existência e ensinando a ver o mundo esteticamente (SUANNO, 2009);
- 2) Cursos de extensão ou curta duração – são aqueles cursos oferecidos pelas redes ou instituições de ensino superior, normalmente em cumprimento de algumas iniciativas políticas ou até mesmo por demandas dos próprios professores, cuja carga horária é até 300h.;
- 3) *Lato sensu* – são as famosas especializações, cursos de pós-graduação, que segundo MEC devem ter duração mínima de 360h.;

- 4) *Stricto sensu* – são cursos de pós-graduação mais longos, pois englobam mestrado e doutorado.

Figura 6 – Sistematização sobre o programa básico de formação de professores.



Fonte: Barreiros de Oliveira (2019).

Aqui, parte-se, em destaque, do elemento representado na *Figura 6* para pensar princípios e elementos de uma política de continuidade da formação de professores da educação básica. Como pode-se observar, ela estaria no âmbito da formação *stricto sensu*, aqui defendida como uma possibilidade de aproximação ao conceito escolhido para a formação continuada, já discutido em seção anterior.

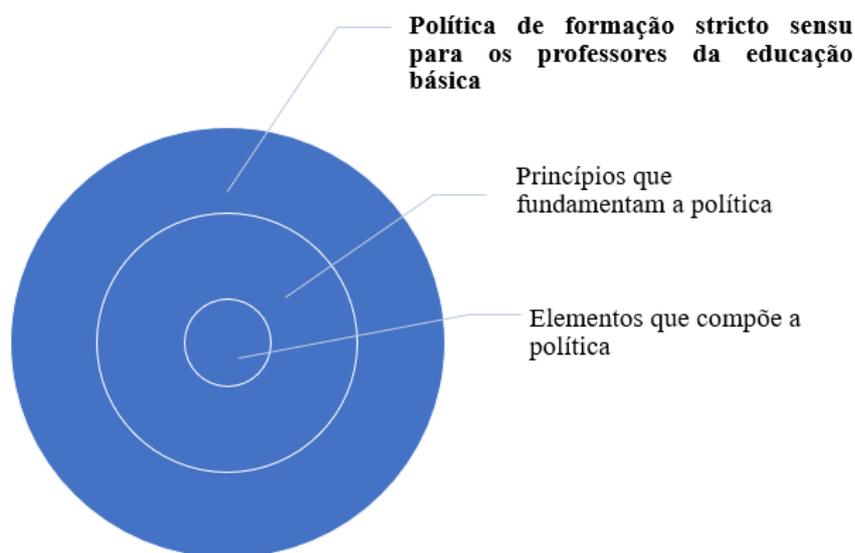
Formação continuada como processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Tal processo permite identificar e explorar limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. A formação

contínua visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética e o ato político necessárias ao exercício da atividade docente. (CURADO SILVA, 2016, n.p.).

Compreendendo que a formação continuada deve oportunizar a construção da práxis, a qual permite a compreensão do que envolve a atividade do professor, a formação que mais se aproxima dessa possibilidade é a que acontece na pós-graduação *stricto sensu*. A razão para tal afirmação se dá por entender que é pelo ato de pesquisar, com todos os requisitos necessários para cumpri-lo, que o conhecimento é construído e assim dominado pelo sujeito que passa por essa formação. Por isso, a proposta aqui é considerar os dois formatos envolvidos na formação *stricto sensu* – acadêmico e profissional –, considerando sua importância e relevância, não restando nenhum deles, mas os desenvolvendo para superar.

Levando em conta esses fatores e outros mais, segue, na *Figura 7*, um esquema com a descrição dos princípios e elementos norteadores da proposta de formação *stricto sensu* para a educação básica.

Figura 7 – Proposta de composição da política de formação continuada *stricto sensu* para a educação básica.

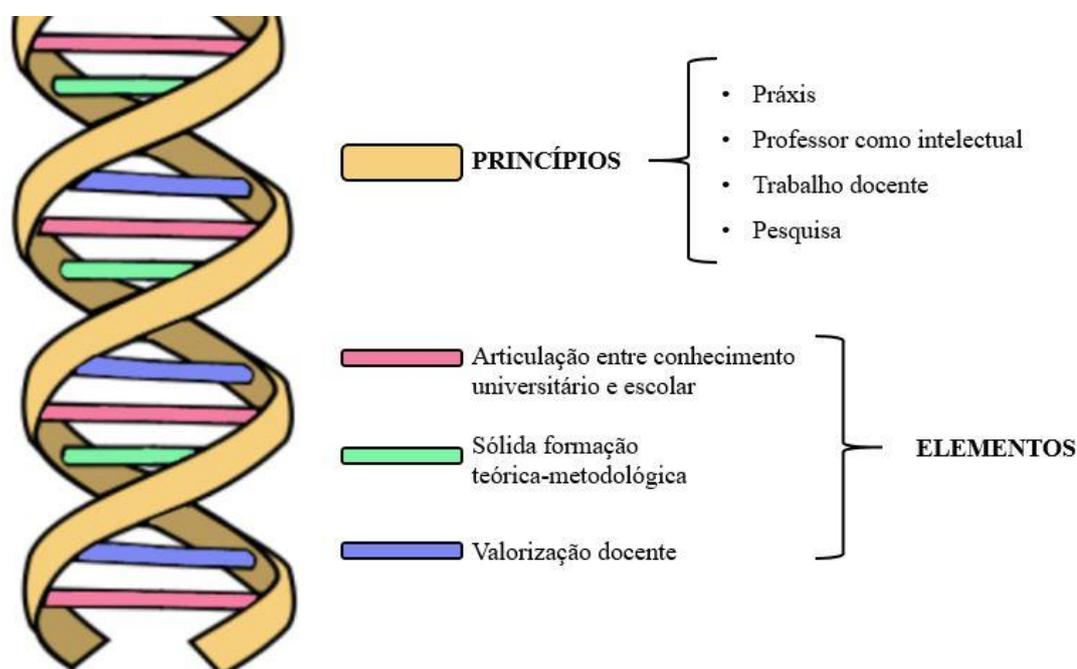


Fonte: Barreiros de Oliveira (2019).

Início a descrição do esquema pelo círculo maior, buscando compreender que para se pensar a formação *stricto sensu* de professores da educação básica seria necessário estar estruturada a partir de uma política. Essa deveria ser constituída de alguns princípios que a

fundamentariam, para assim estabelecer alguns princípios que seriam responsáveis por sua composição. Pensar a proposta como uma política é pensar a materialidade da intervenção do Estado; é esperar que essa agenda, da formação de mestres e doutores para a educação básica, seja colocada em pauta estratégica e financeiramente ancorada nas ações de formação de professores pensadas para o Brasil. Existe ainda a necessidade de construção de uma política de formação de professores baseada em um subsistema nacional, como na Rede Nacional de Formação Continuada, se constituindo como Rede. Colocar o Estado em ação nesse sentido, reconfigura a prioridade para uma formação de alta qualidade que precisa estar fundamentada em alguns princípios e elementos focalizados e descritos a seguir.

Figura 8 – Princípios e elementos da formação *stricto sensu* de professores da educação básica.



Fonte: Barreiros de Oliveira (2019).

Os elementos que compõem a *Figura 8* fazem uma alusão ao que foi acima descrito, ou seja, os princípios são aqui entendidos como o eixo estruturante da proposta; os elementos que compõe a política perpassam pelos princípios, dando forma a uma estrutura, em espiral, que permite um movimento por meio do qual as transformações vão em uma mesma direção, mas em estágios e pontos diferentes. É como se os princípios estruturassem o desenvolvimento e funcionamento da formação *stricto sensu*, ora entendida como formação

continuada para o professor da educação básica. Nesse sentido, os elementos seriam interligados, estruturando e consolidando tal formação. Esses princípios e elementos serão descritos a seguir.

5.3 Os princípios

5.3.1 Práxis

Pensar uma proposta calcada na compreensão da unidade teoria e prática é defender que não se trata de uma articulação – como se uma existisse sem a outra e fosse necessário apenas coordená-las de maneira que pudessem ser consideradas –, mas se trata, sim, de entender que a teoria não existe sem a prática e que essa unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, a partir disso, entendido como práxis, se pode transformar a realidade.

Para construir práxis é preciso considerar a teoria e prática como unidade, ou seja, a indissociabilidade desses dois componentes deve ser capaz de transformar a verdade prática em verdade teórica, tomado como pressuposto que a prática é atividade humana que produz o homem, mas, dialeticamente, o homem a faz a partir da intencionalidade. Diante disso, fica evidente que o fato dos programas de pós-graduação hoje não tratarem dessa articulação em sua totalidade, precisa ser repensada, a fim de garantir que a busca pela unidade teoria e prática seja um objetivo comum, pois é através desse ato que os profissionais que passarem por esse tipo de formação continuada terão a chance de ter uma ação pedagógica mais significativa em todos os âmbitos de atuação.

Assim, o maior desafio é fomentar ações que garantam a unidade entre *stricto* e EB, ou seja, mais que articular a teoria e a prática (ou esses dois níveis de ensino), é ter um pensamento e ações tão conjuntas, entrelaçados, tão transdisciplinar que não exista mais a diferença em termos de objetivo que é a busca da qualidade. Ou seja, é incluir nas ações cotidianas, práticas em que formação *stricto sensu* e EB estejam indissociadas de modo tão singular que o distanciamento deixe de existir, para que haja, de fato, uma unidade teoria e prática e não a articulação delas, sem a curvatura da vara.

Nesse sentido, segue em questão os formatos de PG existentes: acadêmico e profissional. Baseado no que foi analisado nos regimentos de ambos os cursos, nos documentos de criação dessas propostas e nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa, pode-se chegar à conclusão que Cecília Meireles já anunciava em um de seus poemas: nem *Isto, ou*

aquilo, pois é preciso que a vara da formação de professores para a educação básica não recaia nem para um formato, nem para outro. Que os dois, já que são opções reais para a formação desse público, estejam preocupados somente em fortalecer e promover essa unidade teoria e prática, ou seja, que estejam preocupados em fazer práxis.

E como isso seria possível? A partir da compreensão de que é pela pesquisa que formamos o professor, colocando-o como produtor do conhecimento aquele que vivencia a prática da educação. A pesquisa é, sim, elemento fundante dessa formação continuada, constituinte de outro princípio da proposta: o trabalho docente, que será mais bem descrito a seguir.

5.3.2 Professor mestre/doutor da educação básica como intelectual orgânico

Neste princípio, para se pensar uma proposta de formação no nível de mestrado/doutorado, é preciso que o professor se forme e se assuma como intelectual. Para essa reflexão, me apeguei em Gramsci (2001, p. 53) que caracteriza todos os homens como intelectuais, já que todo trabalho manual ou instrumental envolve uma técnica; uma atividade intelectual criadora, pois não “[...] existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens [...]”. Dessa maneira, o intelectual é visto aqui como o técnico, que ganha conotação política por tomar decisões ou cumpri-las nos rumos de determinada cultura ou grupo social. São agentes de controle de diferentes funções, pois sua apropriação de conhecimento lhe permitiu maior autonomia na tomada de decisões. Isto é, são figuras capazes de provocar adesões e articular consensos para determinado projeto. Nesse sentido, a formação no mestrado/doutorado pode ser um dos espaços para que a formação desses intelectuais aconteça, já que terão a oportunidade de construir conhecimento a partir da pesquisa.

Para Gramsci (2001), existem dois tipos de intelectuais: os tradicionais e os orgânicos. Os tradicionais se caracterizam por seu apoio incondicional à classe dirigente de uma determinada sociedade; consideram-se independentes, possuidores de características próprias enquanto grupo, porque como são livres para pensarem e tomarem decisões, se consideram totalmente autônomos e, por isso, sem vínculos com as determinadas classes sociais. Já os intelectuais orgânicos são os que surgem no meio de todo agrupamento próprio com consciência da própria função, não apenas no campo produtivo, mas também no social e no político.

E por que falar dessas diferenças? Para se esclarecer o tipo de função que estes intelectuais têm exercido em seus espaços, tomando esses conceitos, pode-se considerar os professores como intelectuais tanto tradicionais como orgânicos, dependendo de suas práticas. Ao atuarem de acordo com os pressupostos da ordem político-econômica, por exemplo, são em sua maioria tradicionais, primando por competência técnica, competitividade, individualismo; se preocupando em transmitir um saber pronto, que não precisa ser discutido, muito menos construído. Reforçam a aceitação e inibem o conflito em busca de mudanças. A existência desse tipo de intelectual pode se justificar porque surgem da classe que direciona a sociedade, se apresentando como intelectual especialista que pertence a uma categoria com essa autonomia ou surgem das classes injustiçadas, perdendo seu vínculo com elas. (GRAMSCI, 2001).

Não se trata de afirmar aqui que as práticas dos intelectuais tradicionais não são voltadas pra superação dos problemas da realidade social, ao contrário, são práticas que de certa forma camuflam, escondem dos olhos dos alunos, impedindo-os de reconhecê-los, criticá-los e superá-los, contribuindo, assim, com a construção de uma ordem político-econômica justa e fraterna.

Já na perspectiva da organicidade, há uma educação que visa a transformação, assim, a “[...] escola tem um papel estratégico, na medida em que pode ser o lugar onde as forças emergentes da atual sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização [...]” (GADOTTI, 1995, p 24-25). O intelectual orgânico representa o grupo social ou por adesão ou por ter vindo dele, vinculado de alguma forma.

Entendendo que as práticas intelectuais dos professores não se dão somente na escola, mas também nos centros de formação de professores, destaco serem nesses locais que se dão a essência da presente discussão. Pensar o intelectual nesse processo de formação *stricto sensu* é considerar formar os professores que por ali passam em intelectuais orgânicos com formação sólida teórico-prática, vinculado à classe trabalhadora e, assim, a partir da formação no mestrado/doutorado, pensar uma nova cultura; uma nova lógica; uma transformação.

Assim, na presente pesquisa, a razão pela qual foi demarcada a importância de se formar o professor como intelectual indica a constituição de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade, transformando as condições materiais, tendo ferramentas para entender sua realidade que é pseudoconcreta, pois com essa compreensão é capaz de interferir nessa realidade. É fato que em determinados momentos históricos não é dada a condição necessária

para que se exerça a função de intelectual, por razões como a alienação, no entanto, é capaz de compreender a realidade e situação de *status quo* de uma classe ou grupo social.

Para pensar a efetividade do trabalho desse intelectual, a discussão a ser apresentada no próximo tópico é essencial para se pensar uma proposta política de formação de professores.

5.3.3 Trabalho docente como princípio formativo do professor mestre/doutor da educação básica

Falar sobre trabalho docente como princípio dessa proposta é considerar, primeiramente, o que Marx (1985) aponta, a ideia de que o trabalho é a transformação da natureza e do próprio homem, por isso é um princípio formativo, como processo de humanização do sujeito. Ao pensar o trabalho do professor, nesse contexto, pode-se entender o sentido de que a educação é um elemento de formação humana. Mas, também, é espaço de compreensão dos limites e das possibilidades da ação transformadora, orientada pelos compromissos com a classe que vive do trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009). Nessa perspectiva, trata-se de uma categoria que abarca, tanto o sujeito que atua no processo educativo na instituição de educação como nas diversas caracterizações de atividades laborais realizadas.

Segundo o *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, é possível definir o trabalho docente como:

[...] todo ato de realização no processo educativo. Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências. (OLIVEIRA, 2010, n.p.).

Significa, então, ser todo ato de realização no processo educativo, compreendendo atividades e relações presentes nas instituições educativas; extrapolando a regência de classe. Na verdade, é o que se realiza com a intenção de educar, o seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou no lugar de quem contribui para educar. Para Oliveira (2010), a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a serem redefinidas suas atribuições e o caráter da atuação dos professores no processo educativo.

Segundo Curado Silva (2019), no Brasil, o trabalho docente não é um trabalho de dedicação exclusiva na maior parte do país. O ato de ensinar é uma das poucas profissões que permite ao professor acumular, no setor público, dois cargos para completar sua jornada de trabalho e assim compor seus salários. Ao pensar em uma proposta, na qual o ensino fosse compreendido como um segmento profissional que exerce função de Estado, situações iguais a essas dificilmente aconteceriam, pois não haveria tantas disparidades salariais de diferentes entes do poder público ou da iniciativa privada. Levando em conta a baixa remuneração; a desqualificação e fragmentação do trabalho docente; a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; além da perda de controle por parte do professor acerca do seu trabalho, estão sujeitos a todos que pretendem ser professor. Esse fator se volta também para as condições de trabalho, que interferem em “[...] elementos como carga horária de trabalho, tamanho das turmas, razão professor/alunos e rotatividade/itinerância dos professores nas escolas [...]” (CURADO SILVA, 2019).

Consequentemente, o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens [...]” (SAVIANI, 2011, p. 6). Pensar essa coletividade é compreender que, assim como aponta Marx (1983), a verdadeira alavanca do processo de trabalho global não é o trabalho individual, mas sim, cada vez mais, o coletivo, significando que ao cooperar com outros de um modo planejado, o trabalhador coletivo se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie. Para Kuenzer e Caldas (2009), as determinações de uma sociedade “[...] voltada para a competitividade individual e a necessidade derivada da própria natureza do trabalho educativo de construir um processo coletivo e cooperativo de trabalho [...]” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 37).

É preciso, portanto, que o trabalho docente esteja como elemento basilar de uma política de formação *stricto sensu* de professores da educação básica, pois é esse trabalho, responsável por formar indivíduos, que realiza o processo de humanização. Ou seja, pensar uma proposta de formação, tendo como princípio o trabalho docente é pensar em proposições, atitudes, condições, limites e possibilidades responsáveis pela formação humana. É como Kuenzer e Caldas (2009, p.19-20) apontam: “[...] trata-se de compreender e apreender o trabalho docente como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho [...]”.

Quando existe essa percepção, tudo que é pensado para a formação do professor, levará em conta que a formação do sujeito envolve reflexão sobre a sociedade em que se vive;

sobre sua visão acerca da escola; sobre os estudantes; sobre o presente; sobre o futuro e acima de tudo sobre a própria docência.

A docência deveria ser o que une todos os envolvidos na formação de professores, isto é, à docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação. Afinal de contas, é o ponto comum de qualquer professor, seja da área específica que for. Antes de serem biólogos, matemáticos, físicos, historiadores, pedagogos, professores universitários, professores da educação básica, são todos professores. Ao se pensar uma proposta de política de formação continuada no nível *stricto sensu*, é preciso reforçar que formar o professor é o ponto de partida. Hoje, ao pensar o mestrado e o doutorado como única e exclusivamente, formação de pesquisadores, reduz-se o papel dessa formação e até mesmo desconsidera-se que esse pesquisador, mesmo que não seja destinado à educação básica, atuará no nível superior, na formação de outros graduandos, o que não exclui a ideia de ainda estarmos falando sobre formação para o trabalho docente. E no que consiste o trabalho docente? Pensar a problemática do trabalho, segundo Leher (2010) é considerar duas dimensões: 1) Ontologia do ser social (requer que o trabalho seja criativo, crítico, livre de expropriações, subordinações, coerções e regulações particularistas); 2) Relação social capitalista. A potencialidade ontológica do trabalho docente é complicada, pois a educação é subordinada aos propósitos estratégicos de classe. É preciso encontrar as brechas para se emancipar, o que depende da organização coletiva dos professores e das lutas compartilhadas com a sociedade com a garantia de condições objetivas.

Para compreender essa questão, segue o próximo princípio constitutivo da presente proposta: a pesquisa.

5.3.4 A Pesquisa e construção do conhecimento do professor mestre/doutor da educação básica

A pesquisa tem um papel fundamental na formação de professores, pois é por ela que a produção do conhecimento ganha forma. São inegáveis as vantagens do ato de pesquisar como elemento constitutivo do vir a ser professor, não só isso, pois está presente nos constantes momentos de formação que perpassam a vida de quem ensina. O professor da educação básica precisa ser produtor do conhecimento e não apenas reproduzidor. Essas afirmações se confirmam nos estudos de Curado Silva (2008); Barreiros (2013); Ludke (2001); Moraes (2004) e outros. Ao pensarmos nessa importância formativa, é importante considerar o local institucionalizado para se fazer pesquisa: a pós-graduação *stricto sensu*. É

nesse nível que a pesquisa é feita no sentido estrito ciência, seguindo rigor científico e cumprindo todos os passos para a produção do conhecimento. Importante salientar que essa formação acontece em universidades, na qual se tem acesso ao ensino, à pesquisa e à extensão nas diversas áreas, contempladas em um conjunto de faculdades, escolas superiores, institutos, departamentos, destinados à especialização profissional e científica.

Para Curado Silva (2008), o conhecimento e sua produção nascem das necessidades, carências e possibilidades concebidas nos momentos históricos, sendo resultados de questionamentos feitos pelos sujeitos. As questões conduzem à busca por respostas, explicações, compreensões. A ação de buscar, investigar e conhecer é entendida como pesquisa.

A pesquisa deve ser o eixo estruturante da formação continuada do professor e o mestrado e doutorado devem se constituir em um dos espaços através dos quais ela se institucionaliza²⁸. Não há dúvidas de que a dimensão de pesquisa confere ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica ao mesmo tempo, questionando e propondo soluções para os problemas vividos dentro e de fora da escola. No entanto, é preciso cuidado para que “[...] a pesquisa não corra o risco de ver substituído seu valor de uso, a escola, pelo valor de troca na carreira do professor [...]” (LUDKE, 2001, p. 31).

Diferente disso, uma pesquisa vista como instrumento de ensino é um conteúdo de aprendizagem na formação, tornando-se especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, visto que o horizonte se restringe ao domínio dos procedimentos da produção acadêmica ou científica do conhecimento. Segundo Ludke (2001), as propostas vigentes para formação docente tendem a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos e instrumentos de ensino. Essa redução acaba por dissociar a pesquisa e a produção de conhecimento. Além de ter um processo calcado na experiência cotidiana, naturalizado nas competências empobrecidas, anulando a fronteira entre produzir conhecimento e manipular a prática.

Ao tratar do Método da Economia Política, Marx (2003) expõe a lógica dialética para a construção do conhecimento, indicando o processo de construção do concreto pensado, isto é, o ponto de partida é o empírico, depois prossegue ao abstrato e até chegar ao concreto. Esse

²⁸ O mestrado e o doutorado são aqui defendidos por se firmarem como referência de desenvolvimento da pesquisa científica, sendo esse o núcleo da formação pretendida. Não há defesa quanto à pós-graduação *lato sensu* por essa modalidade se constituir em uma formação continuada, podendo ser ofertada de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento da área profissional e autorregulada pelo mercado, o que foge ao que foi pensado como elemento fundante de uma política de formação continuada para professores de educação básica.

caminho em que se parte do concreto real até chegar ao concreto pensado, sugere o aprendizado de que a pesquisa deva encontrar no cotidiano, na prática, o seu ponto de partida. Mas é necessário que a partir daí, através da análise das múltiplas determinações e mediações sobre o que se quer conhecer, os sujeitos tenham condições de transformar sua própria realidade pela unidade pensamento-reflexão. Desse ponto, pode-se observar um elemento interessante da pesquisa: a transformação. De outra forma, a pesquisa não teria sentido, na medida em que não conseguiria compreender a realidade, objetivo esse de qualquer pesquisa. “A pesquisa pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervenções transformadoras na realidade em que se inserem [...]” (CURADO SILVA, 2008, p. 43). No entanto, esse processo é resultado da emancipação em que o homem conhece a si mesmo, age conscientemente e produz sua história.

A pesquisa na formação continuada de professores pode proporcionar uma compreensão do mundo, em todos os sentidos. Nada melhor que o sujeito que lida dia a dia com a educação, que a faz e a constitui para compreendê-la e investigá-la, afinal, é nos movimentos mais simples da vida cotidiana; na empiria mais imediata; que se situa o ponto de partida para compreender o ser social em seu sentido ontológico (MORAES, 2004).

Com a pesquisa, há reflexão, análise, síntese, enfrentamento com o que está instituído em políticas, mas também criação de medidas e soluções para os problemas educacionais. Em seu cerne, a pesquisa na formação de professores é um trabalho humano; uma práxis para dar movimento ao que ainda não foi idealizado nem falado; proporciona uma visão de totalidade que leva à transformação da realidade e das condições objetivas do trabalho docente, possibilitando a superação e a mudança. Por isso, a importância de se construir o conhecimento e não apenas reproduzi-lo.

O professor capaz de produzir conhecimento transita e possui elementos importantes para realizar a articulação entre diferentes espaços, ponto que será discutido, a seguir, em continuidade a proposta de uma formação.

5.4 Os Elementos

5.4.1 Articulação entre conhecimento universitário e conhecimento escolar

Outro elemento que se liga ao princípio e papel da pesquisa na formação é a articulação entre o que está na universidade e o que está na escola, aqui tratado por conhecimento. É preciso maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos;

de um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões; de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas. “Há lugar para conhecimentos em educação que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilização prática [...]” (ZEICHNER, 2001, p. 228).

Aqui, a reflexão se apoia em Zeichner (2001), ao tratar da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico, sugere como solução para ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos alguns apontamentos, entre eles: a) comprometimento com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa conduzida; b) empenho nos processos de pesquisa, colaborando genuinamente com os professores e rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; c) suporte às investigações feitas por professores aos projetos de pesquisa, acolhendo os resultados dos trabalhos como conhecimento produzido.

Sem mudanças estruturais não há construção de um caminho de transformação. É preciso começar a integrar os resultados das pesquisas de professores na formação dessas estruturas. Em muitas universidades, a sensação que se tem é que quão mais próxima uma pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu status e menor a chance de obter financiamento. A ideia de tratar com seriedade o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma ideia que ainda pode ofender a muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia.

É preciso estabelecer uma aliança entre os conhecimentos universitários e os conhecimentos escolares, sem nivelá-los e hierarquizá-los, mas sim valorizando-os, entendendo-os como unidade necessária para a formação de professores. E se isso vier do espaço institucionalizado para se fazer pesquisa, terá muito mais legitimidade e significado para a formação continuada de professores.

Na sociedade capitalista, a tendência é tornar o saber propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providência para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (SAVIANI, 2011, p. 66-67).

Feita essa articulação, é essencial que nessa proposta de formação seja garantida na trajetória formativa a contemplação dos fundamentos da educação, ou seja, uma sólida formação teórica-metodológica.

5.4.2 Sólida formação teórica-metodológica

As atribuições advindas da análise da LDB colocam o professor diante da tarefa básica de mediador do processo de construção do conhecimento do aluno, o que requer como pré-requisito fundamental, por mais óbvio que pareça, “saber construir seu próprio conhecimento”. Para isso, é necessário que se tenha uma sólida formação teórica.

Tida como um dos princípios da Base Comum Nacional, que dá ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores, defendida pela ANFOPE, a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional consiste em compreender os fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Ou seja, é preciso uma sólida formação teórico-prática capaz de favorecer uma formação construída em bases científica, pedagógicas, técnicas, política, estética e ética, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de formação de professores.

Dessa maneira, entendendo a constituição da PG *stricto sensu*, em seus diferentes formatos e objetivos, torna-se preciso, necessariamente, contemplar a formação teórica dos professores. Desse modo, aceita-se a fragmentação de propostas e oportunidade de diferentes formações continuadas, desde que seja respaldada a sólida formação teórica-metodológica adquirida nos cursos de mestrado/doutorado através da pesquisa.

Não estou aqui, menosprezando o conhecimento prático, mas é importante salientar que a teoria não pode ser pormenorizada, pois deve ser entendida como fundamento científico; como estudo das condições objetivas, as quais, em uma ou outra escala histórica, determinam a necessidade e a possibilidade de práxis. Mas é importante destacar que “[...] a teoria tem seu fundamento inesgotável na prática [...]” (VAZQUEZ, 2007, p. 253), afinal, cada vez que a prática traz experiências novas que ultrapassam o limite teórico estabelecido tudo se modifica.

Moraes (2003, p. 153) alerta que, com preocupante frequência, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de

conhecimento na área. O “fim da teoria” traz o movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata.

Dessa maneira, tendo em vista os diferentes formatos e diferentes possibilidades de formação *stricto sensu* para o professor da educação básica, é importante defender que o que deve ser comum, além do ato da pesquisa, é a sólida formação teórico-metodológica, passando pelos fundamentos da educação que subsidiarão o trabalho do professor da rede. Sem esse tronco condutor será difícil conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir, considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara.

Outro elemento primordial para se pensar uma política pública de formação continuada *stricto sensu* está na esfera da objetividade do trabalho do professor: sua valorização, cujo foco será discorrido a seguir.

5.4.3 Valorização docente

Sobre esse princípio, recorro ao *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, no qual Leher (2010) bem aponta que se trata de uma expressão muito utilizada nos discursos (escolas, sindicatos, governos, imprensa, partidos) que abrange dimensões objetivas e subjetivas. A dimensão objetiva consiste em expressões diversas, entre elas, regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos; planejamento e avaliação; assegurado no contrato de trabalho; condições de trabalho. Já a dimensão subjetiva abrange expressões que sugerem reconhecimento social; autorrealização; dignidade profissional.

Para analisar a valorização é preciso se desprender de duas variáveis: o nível de ensino (educação infantil, primeiro segmento do ensino fundamental, segundo segmento, ensino médio, tecnológico e superior) e a esfera de atuação (municipal, estadual, federal ou setores público/privado). Levando em conta as especificidades da docência, para analisar a valorização do magistério é preciso considerar as “[...] exigências de formação mínima, as regras de acesso aos cargos e as principais frações de classe em que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de educação.” (LEHER, 2010, n.p.).

Pensar essa formação mínima corresponde ao que Freitas (1992) já indicava quando pensou o programa de formação de professores, descrito anteriormente, ao defender que essa formação precisa acontecer na faculdade de educação e na universidade, bem como pensar

como se constitui em outros lugares a carreira docente. Observar os exemplos e iniciativas de outros países pode ajudar a ponderar e a avaliar possíveis conciliações, realidades, progressos ou até mesmo retrocessos de conquistas. Trazer algumas reflexões sobre o que tem sido feito em outras nações com relação à formação pode contribuir com a problemática.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), existem muitas diferenças entre os países no que tange aos requisitos para o ingresso na profissão e na maneira como a formação profissional acontece, conforme indica a citação abaixo:

A formação de professores ocorre em instituições muito diversas: faculdades, universidades de formação de professores, instituições públicas administradas pelo governo e instituições privadas. Em alguns países [...] os estudantes contribuem com os custos da educação de professores, na forma de taxas educacionais. Em outros [...] a educação de professores é gratuita. Em muitos países europeus, o ingresso em programas de educação de professores é aberto a todos que tiverem concluído o ensino médio, ao passo que em outros países as oportunidades de ingresso são mais restritivas [...]. Em países onde a docência tem alto status social – como Coréia do Sul, Finlândia e Irlanda –, há uma competição acirrada para o ingresso em programas de educação de professores [...]. (OCDE, 2007, p. 107).

Mesmo que o presente objeto trate da formação no mestrado/doutorado, pensar sobre o ingresso na carreira docente é imprescindível para o desenho de uma proposta de formação. Segundo o Censo de 2016, a rede privada no Brasil responde por 75,3% da formação inicial dos professores da educação básica, isto corresponde a maior parcela de indivíduos sendo formados pelo terceiro setor. E o que dizer da adequação formativa desses professores? Até pouco tempo 24% dos docentes não tinha concluído ou sequer ingressado na faculdade, com o movimento *Todos Pela Educação*, esse índice foi reduzido a 15%, conforme o Censo 2018. Diante dessa realidade, parece até ousado discutir ou defender a formação no mestrado/doutorado para o professor da educação básica.

No entanto, o que acontece em alguns países pode revelar uma realidade diferente. Na Finlândia, por exemplo, segundo pesquisa realizada por Demarchi e Rausch (2014, p. 5) “[...] algumas áreas de atuação em escolas exigem que o professor tenha no mínimo mestrado, muitas vezes, é obrigatório o mestrado em áreas bem específicas [...]”. Toda a educação lá é pública e gratuita, sendo dividida em diferentes momentos, compreendendo o ensino de crianças, desde o nascimento até seis anos de idade, conhecido como *Pre-Primary Education* (pré-escola) e dos sete aos dezesseis anos de idade, sendo essa a obrigatoriedade e direito de acesso às escolas, a *Compulsory Education* (educação básica) organizada de maneira

autônoma pelos governos locais. Dessa maneira, “[...] professores escolhem seus próprios métodos de ensinar e tem liberdade para selecionar seus próprios materiais de ensinar [...]” (FNBE, 2008, p. 7 apud DEMARACHI; RAUSCH, 2014, p. 3).

Após esse nível, os adolescentes podem escolher que caminho seguir podendo ser o *General Upper Secondary Education* (ensino médio) ou *Vocational Upper Secondary Education* (ensino vocacional) essas escolas promovem uma educação geral, sendo organizada e dividida em cursos ao invés de classes por ano, permitindo aos estudantes autonomia na escolha de seus próprios cursos. Após essa formação, o estudante tem a oportunidade de continuar os estudos no ensino superior, podendo ser feito em universidades ou escolas politécnicas.

A formação nas universidades leva cerca de três a cinco anos, dando a possibilidade de fazer Bacharel e Mestrado. Algumas Universidades ainda oferecem aos estudantes Especialização, Licenciatura e Doutorado, bem como, algumas Politécnicas também oferecem estudos de Pós-Graduação. (...) Para tanto, as politécnicas têm a missão de cooperação conjunta com negócios e indústrias, e ainda, outros setores do mercado de trabalho. (FINLAND, 2003 apud DEMARACHI; RAUSCH, 2014, p. 5).

Nessa perspectiva, compreende-se que as escolas politécnicas disponibilizam oportunidades de formação aos estudantes, como exemplo, Bacharéis politécnicos e Mestres politécnicos, o que representa o primeiro e o segundo ciclo de grau de formação. Pensando um estudante que queira ser professor e atuar na educação infantil, por exemplo, é necessário que o professor tenha:

[...] no mínimo uma formação em grau de nível secundário (secondary-level degree) na área de bem-estar social e de cuidados de saúde, bacharel ou enfermagem. Outro requerimento do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais (Ministry of Social Affairs and Health) é no mínimo três professores com Mestrado em Educação, ou Bacharelado em Educação ou em Ciências Sociais. No caso de professores de pré-escola, é necessária a formação em Bacharel. Fica evidente, além disso, a necessidade de estudos adicionais pedagógicos. (FINLAND, 2004 apud DEMARACHI; RAUSCH, 2014, p. 5).

Nessa formação de professores, pode-se observar uma preocupação com o contexto no qual ocorre determinada formação. A estrutura pensada e organizada pelo Governo Finlandês, em âmbito nacional, para a formação de professores contempla diferentes áreas de conhecimento, consideradas a base para posterior Mestrado, chamado de Bacharel em Ciências da Educação.

O grau de Mestre em Ciências da Educação pode incluir estudos em:

[...] professor de classe, formação de professores para necessidades especiais e gestão escolar [...]", referentes ao currículo local, da Universidade de Helsinque. Além disso, em cada um desses cursos oferecidos pelo Departamento, a pesquisa é introduzida desde o início dos estudos, incluindo, ainda, períodos de prática ou estágios supervisionados. A partir da análise destes documentos, é nítido o quanto as pesquisas têm ênfase em todos os âmbitos, seja educacional, econômico, social, cultural e da saúde na Finlândia, em que busca uma constante cooperação entre universidades, escolas e comunidade, onde a “[...] prática dos professores têm espaço na formação de professores em escolas, campos escolares e jardins de infância. (HELSINKI, 2011, p. 4 apud DEMARCHI; RAUSCH, 2014, p. 4).

A formação no nível de mestrado permite o acesso às pesquisas orientadas e ao trabalho, compreendendo o processo de criação de novos conhecimentos no seu campo de atuação. Por meio da análise dos documentos oficiais do país, puderam verificar o quanto existe uma preocupação em torno da cooperação entre professores e comunidade; a parceria entre diferentes instituições educacionais; a pesquisa durante a formação e posterior a ela.

[...] encontramos pontos fundamentais, cruciais para pensar a formação de professores, como, por exemplo, o tipo de formação oferecida nas universidades. Outro ponto crucial, que vale ser destacado, é o período de formação dos futuros professores, e principalmente, a obrigatoriedade em ter uma qualificação à nível de mestrado para lecionar a partir do ensino primário. (DEMARCHI; RAUSCH, 2014, p. 8).

Nessa realidade, pode-se observar uma formação pedagógica na qual é preciso selecionar os professores qualificados e condizentes às posições na comunidade escolar. Outro fator a ser reiterado é que durante toda a formação o contato com escolas e diferentes instituições é estimulado. É preciso pensar além da educação formal; tornar o contexto escolar e a cooperação entre sujeitos e instituições parte e essencial para formação de professores.

Nunes (2017), ao tratar da formação continuada em outros países, destaca que a formação continuada de professores na Alemanha é regulamentada pelo Estado, o qual é obrigado a manter ações voltadas ao aperfeiçoamento dos docentes que atuam nas escolas, em duas linhas de atuação: uma voltada à sua especialidade (*Lehrerfortbildung*) e outra direcionada à aquisição de novas habilidades pedagógicas (*Lehrerweiterbildung*). Além disso, as ações de formação continuada podem ser oferecidas por organizações não governamentais, como associações de professores, onde o foco da discussão (mais reflexiva) recai sobre a prática docente. Independentemente de onde é feita, o Estado alemão mantém políticas

públicas paralelas que garantem condições para que os professores participem dos processos de formação adicional.

Já no Japão, a formação continuada dos professores é garantida por lei: “o Estado japonês desenvolve políticas públicas que garantem a contínua qualificação profissional dos professores, focadas, sobretudo, nas práticas pedagógicas [...]” (NUNES, 2017, p. 52). Existe, ainda, por iniciativa dos professores, a organização de grupos de estudo, no âmbito do espaço escolar onde atuam para discutir sobre os métodos de ensino.

Esse fator do Estado ser responsável pela formação de professores já havia sido apontado por Curado Silva (2019, p. 104) ao afirmar que, para o contexto brasileiro, a formação integral de professores precisa ser assumida pelo Estado em seus universidades e/ou faculdades estaduais e municipais como “[...] forma de garantir um projeto de formação, a qualidade e as condições concretas para efetivação do profissional docente [...]”. Além da importância de estar a cargo de instituições públicas, gratuitas e laicas, desinteressada em investimentos mercadológicos. O que contraditoriamente acontece no contexto norte-americano.

Nos Estados Unidos, a referência do autor para tratar da formação é Zeichner (1998), que ao analisar a formação de professores, inclusive a continuada, deixa claro que o governo federal não interfere no contexto, sendo dos Estados a influência mais ativa. As escolhas relacionadas aos processos de formação continuada (currículos, métodos e foco teoria/prática) vem de organizações interessadas (universidades, distritos escolares, governos locais) ou dos próprios professores, atendendo a interesses particulares. Essa última forma ganhou força e grandes proporções nos anos de 1990, mediante grupos de estudo onde os professores, de forma reflexiva, discutiam as necessidades de formação adicional perante as práticas docentes já sedimentadas, não aceitando conteúdos excessivamente teóricos e pré-formatados (ZEICHNER, 1998).

Esse formato e concepção de formação, já criticado por Curado Silva (2008), esvazia o trabalho do professor, banalizando a transmissão do conhecimento. Se pensarmos que o processo de humanização se dá pela apropriação das objetivações humanas (DUARTE, 1993), não existe possibilidade de se apropriar dessas objetivações se o que interessa não é o conteúdo, mas sim a reflexão da prática, como prega a epistemologia da prática.

Ao abordar o contexto português, Nunes (2017) sintetiza que as políticas públicas para a formação continuada, sob a ótica do professor-investigador-reflexivo, tornam-se mais robustas com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986; com a publicação do Regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário

(em 1989); com o advento do Estatuto da Carreira Docente, em 1990; com a criação, em 1994, do Conselho Científico e Pedagógico de Formação Continuada (responsável por captar demandas por formação continuada). Ademais, o Processo de Bolonha que mexeu com as estruturas do ensino superior – com processos de adequação de seus ciclos de estudos –, no caso dos cursos de formação de professores, foram alterados substancialmente, não obstante ter sido aumentado o nível acadêmico para o 2º ciclo (equivalente ao mestrado) e de ser exigido, atualmente, a realização de um exame nacional de acesso à profissão docente, em Portugal.

Ao reforçar a aquisição de competências na formação de professores, conseqüentemente, a dicotomia entre teoria e prática ganha cada vez mais força, se distanciando da unidade (práxis). Chega uma competência técnica do saber fazer, no entanto, não é negar a dimensão da competência, importante pensar como isso chega no Brasil. A ideia é separar o curso de pedagogia da formação de professores. A base da docência tem que estar no curso de formação de professor, na Pedagogia. Há uma divisão de trabalho muito séria no campo da educação, o que pensa e o que faz, é preciso uma base docente para quem pensa e quem faz.

Na Alemanha, tem-se a residência pedagógica após a formação inicial, conhecido como *Referendariat*, no qual o novo professor acompanha as aulas de outros professores; ensina com a companhia de um veterano e no final ministra aulas sozinho em escolas designada. Essa fase tem duração de dois anos e só é concluída quando o professor passa por um segundo exame organizado pelo Estado. A última fase da formação dura até o final da carreira do professor e consiste em garantir que o docente receba formação continuada, de responsabilidade do Estado, enquanto estiver exercendo a profissão (JAHN, 2016).

Assim, pode-se perceber que não estamos aquém das outras formações internacionais, pois temos algumas iniciativas que sendo bem articuladas e planejadas – como o PIBID, a Residência, os projetos de extensão entre universidades e rede, com todas as críticas que cabem a elas –, nos deixam em condições de transformar nossa realidade. Um dos problemas enfrentados é a atratividade da carreira, para isso, alguns países lidam de maneira diferenciada.

Ao pensarmos na valorização, propriamente dita, segundo estudo OCDE (apud WALLIN, 2017) vê-se que no restante do mundo, países como a Suíça, a Holanda e a Alemanha pagam salários mais altos aos professores do que a Finlândia, mesmo apresentando índices mais baixos de desempenho escolar. Sobre a remuneração dos professores, os finlandeses aparecem em nono lugar na lista de países (média de 3.284,00 euros). Interessante

ressaltar que 95% dos professores na Finlândia são sindicalizados, o que representa uma das mais altas do mundo (WALLIN, 2017).

Esse fator, nos leva a refletir no que Leher (2010) já apontava ao afirmar que a autonomia dos trabalhadores da educação segue sendo determinante para a melhoria da carreira, do salário e das condições de trabalho para assegurar que a docência possa ser um ato criativo, emancipado e uma profissão reconhecida como estratégica para a democracia.

Contudo, a valorização do magistério envolve temas que seguem “[...] obstaculizando a plena realização do trabalho como ontologia do ser social [...]” (LEHER, 2010, n.p.). As lutas em prol da valorização do magistério da educação básica permitiram avanços, tais como a inclusão do tema também na LDB, particularmente no art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, e VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, n.p.).

Mesmo considerando tais conquistas e avanços, é preciso lutar pelo progresso dessa questão. Valorizar o magistério significa investir maciçamente na formação; proporcionar condições concretas de trabalho; valorização social; profissional e salarial dos professores, na desproletarização do seu trabalho e na atratividade da carreira docente.

5.5 Sistematizando os princípios e os elementos para formação *stricto sensu*

A sistematização dos princípios e elementos estruturantes para se pensar uma formação continuada *stricto sensu* para o professor da educação básica é aqui pensada tendo como referência a epistemologia da práxis, sob bases da relação dialética e a partir dos pressupostos apontados por Curado Silva (2019), baseada em uma construção de conhecimento sobre a formação e o trabalho docente, que subsidie a promoção da dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis.

De maneira geral, os princípios de uma política de formação docente são: a responsabilidade total do Estado pela formação de professores, seja inicial ou continuada, sendo pública, gratuita, presencial e de qualidade, o que significa trabalhar com a práxis; formar o professor como intelectual; ter a pesquisa como elemento fundamental para a

formação; articular o conhecimento universitário e o conhecimento escolar; garantir uma sólida formação teórica-metodológica; valorizar a carreira docente. Tais princípios e elementos são exemplificados a partir do *Quadro 6*.

Quadro 6 – Quadro de propostas.

Elementos/Exemplos/Propostas para a formação continuada <i>stricto sensu</i>		
Política (Estado)	Universidade	Escola
Formação <i>stricto sensu</i> na universidade pública (ampliação de oferta)	Unidade teoria e prática = práxis Ex. Extensão, grupos de estudos (coordenados por professores da universidade e da escola)	
Garantia da articulação entre conhecimento universitário e conhecimento escolar	Disciplinas dialogadas com a educação básica	Estudos das pesquisas feitas na universidade como produção do conhecimento sobre a realidade educacional
Acadêmico e Profissional em unidade de formação	Conhecimento acadêmico e escolar sem hierarquia	
Plano de carreira para a docência (independentemente do nível em que atua)	Universidade na oferta de formação para os professores da EB	Trabalho criativo; crítico; livre de expropriações; subordinações; coerções e regulações particularistas
Ser professor da educação básica		Rede divulgando; estudando; discutindo artigos/trabalhos produzido pelos seus professores
Afastamento remunerado para estudos sem perda de direitos	Pesquisa com rigor científico; Discussão sobre método; Trabalho como princípio formativo	
Centralidade no coletivo	Projetos de pesquisa práticos	
Propostas movimento contra hegemônico	Universidade e secretarias – espaços compartilhados para pesquisa; intervenções; diálogos etc.	
Visão da Escola como espaço do conhecimento	Mestrado e doutorado como um dos lócus de produção de conhecimento; Investimento das redes para essa formação	
Dialética no auxílio à visão do todo, pensando soluções considerando todos os determinantes	Materialidade de pesquisas propositivas	
Compreensão sobre o sujeito que participa da formação continuada é histórico e situado	Cuidados com a pesquisa na escola (respeito, retorno, devolutiva)	Proposta e aproveitamento dos professores qualificados – como transformadores de uma realidade a partir da práxis como intelectuais orgânicos
	Formação de intelectual	Intelectual orgânico na

	orgânico	transformação da realidade
		Subsecretarias precisam conhecer os professores da rede (através das pesquisas) para implementação de políticas (facilidade para a universidade obter dados de pesquisa)

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise tais exemplos, observa-se que o maior desafio é fomentar ações que garantam a unidade entre *stricto* e EB, ou seja, mais que articular a teoria e a prática, ou esses dois níveis de ensino, é ter um pensamento e ações tão conjuntas; entrelaçados; tão transdisciplinar que não exista mais a diferença em termos de objetivo que é a busca da qualidade. Ou seja, incluir nas ações cotidianas práticas em que formação *stricto sensu* e EB estejam indissociadas de modo tão singular que o distanciamento deixe de existir; que haja de fato uma unidade teoria e prática e não articulação entre elas.

Práxis significa prática humana, que é transformativa, revolucionária e coletiva. É preciso fugir da perspectiva da consciência, pois assim não há transformação. Quando pensamos no aspecto do formar para o coletivo elevamos a formação continuada a outro patamar; longe da perspectiva da capacitação pessoal; do sujeito como se estivéssemos apostando uma formação continuada a partir da concepção de sujeito. Em relação às condições de efetivação do trabalho, não podemos cair na seara dos pós-modernos e pós-críticos, os quais fazem a leitura de alguns elementos da realidade – ao dizer que na sociedade do conhecimento, egocêntrica – conseguem colocar aspectos reais da sociedade, indicando a saída para formação continuada centrada para o sujeito, trazendo concepções de formação individualizadas, pautadas no autoconhecimento; na autoformação; na matriz da subjetividade; no técnico reflexivo; no professor como empreendedor dele mesmo. Não é centrado no sujeito que fazemos práxis.

É por uma sólida atividade de pesquisa, compreendida como parte fundamental de sua formação e de sua prática profissional, que o professor pode criticar os problemas socioculturais e educacionais, propondo ações de enfrentamento acerca das questões da qualidade do ensino e medidas que visem à emancipação humana.

Contudo, os desafios são extensos e complexos. Em síntese, é preciso garantir: 1) A Unidade teoria e prática na formação de professores; 2) Redução do abismo entre universidade e escola; 3) Compreender que formar professor da educação básica não é

diferente de formar professor do ensino superior, pois o que nos une é a docência (contradição); 4) Refletir sobre a Curvatura da vara na formação *stricto sensu*: acadêmico e profissional (Que curso faz práxis? O que falta para fazer? Quais são as resistências de um curso para o outro? O fato de ter sido criado para um propósito, não quer dizer que será a atividade fim. Há transformações no meio do caminho); 5) Defender uma Política de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, investindo maciçamente na formação *stricto sensu*, pois é a pesquisa que permite práxis; 6) Repensar como seria esse formato; 7) Investir na mudança da formação *stricto sensu* também contribui para a formação do professor do ensino superior, já que é o local nos quais também se formam.

Talvez assim, as possibilidades de fazer práxis serão maiores; quem sabe formar os professores da graduação nessa mesma lógica possa fazer diferença na formação inicial, entendendo que a pós-graduação tem o papel de estruturar as soluções a partir das pesquisas. Não dá para pensar soluções, partindo somente do imediato. Afinal de contas, as soluções vindas do imediato, normalmente, não resolvem por não serem estruturadas (não atingem problemas estruturais). Nessa perspectiva, é preciso compreender que a pós-graduação precisa se dedicar ao estudo de determinada realidade social, pois o caminho é o conhecimento e sua construção; disponibilizando esse conhecimento para que os posicionamentos sejam conscientes, pois é preciso elementos para pensar sobre e para que as subjetividades não sejam compradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, apresento as considerações do estudo desenvolvido, por meio de uma síntese analítica, interpretativa e crítica, em articulação ao enquadramento teórico indicado no presente trabalho. Nesse sentido, retomo a questão de partida que norteou o estudo e os respectivos objetivos. Para além disso, referencio, ainda, as potencialidades do presente estudo, abrindo perspectivas para investigações futuras.

O tema foi apresentado, em sua materialidade, a partir da questão: A formação *stricto sensu* se constitui em formação continuada no Brasil a partir de que perspectivas/dimensões?, buscando compreender essa realidade a partir dos objetivos que serão descritos a seguir, além de buscar uma emancipação/transformação via proposta de princípios e elementos para compor possível política de formação continuada no nível *stricto sensu*.

A formação no mestrado/doutorado tem sido bastante explorada no conjunto das pesquisas, principalmente nas últimas décadas, no entanto, poucas se voltaram para o professor que atua na educação básica, já que o foco se encontra na formação do professor universitário. Todavia, é inegável que a preocupação com a formação dos professores se insere no movimento de valorização da atividade docente. Nas poucas pesquisas encontradas articuladas à educação básica, foi dado destaque aos impactos da formação no mestrado/doutorado ao abordarem os avanços com a legislação; ao objetivo em relação a educação básica; aos processos pedagógicos e conteúdo, destacando a necessidade da existência de um formato específico para contribuir com a EB, contudo, enfatizam concepções e elementos interessantes para pensar a formação de um mestre/doutor para a educação básica.

Retomando um dos objetivos da pesquisa, cujo foco é compreender como e se as ações governamentais têm materializado a articulação entre pós-graduação *stricto sensu* e educação básica, no que diz respeito à formação de professores, observa-se que esse movimento tem acontecido a partir de um conjunto de ações que passam pela ampliação do papel da CAPES ao abarcar a educação básica, a partir do ano de 2007. Também se observa que passa pela criação de programas que articulam pós-graduação e educação básica, tais como OBEDUC e ProEB, incluindo documentos, como exemplo, o V PNPG, o PNE, além de regimentos dos programas de pós-graduação em educação – acadêmico e profissional. Nessa perspectiva, paulatinamente, passaram a considerar essa articulação, bem como a consolidação dos mestrados profissionais na perspectiva do aumento de professores vinculados a pós *stricto sensu*. Ou seja, fica evidente que existem movimentos nesse sentido, contudo, as contradições

estão presentes em todo o processo à medida que, apesar dessas ações, passam a sofrer, ora por descontinuidade ou abrangência, ora por negligência ou falta de priorização.

Os documentos e portarias da CAPES, PNPG e PNE demonstram avanços em relação à articulação desses níveis, pois uma das funções e obrigações recentes da formação *stricto sensu* em suas políticas e ações têm sido contribuir para a garantia da qualidade na EB, via formação dos professores da EB nesse nível de ensino. Porém, a análise demonstra que isso está em curso, pois existem instituições que já levam em consideração essa importância e outras não.

Outro objetivo foi identificar como é concebido o mestrado e doutorado para o professor da educação básica a partir da análise dos PPGE e, conseqüentemente, da criação dos mestrados profissionais. Como discussão, existe uma concepção e algumas ações que apontam para o fato de o mestrado acadêmico estar mais voltado para a formação do docente para o ensino superior, enquanto o mestrado profissional exerce a principal função de formar o professor para o ensino básico. Porém, existem contradições, pois, muitas vezes, o público é o mesmo para ambos.

A forma e o objetivo da criação da PG ainda se faz muito presente, como observado através da análise dos documentos da CAPES/MEC e regimentos, pois a maioria ainda faz ligação direta e, muitas vezes, unilateral da PG *stricto sensu* como *locus* de formação docente para o ensino superior e para o perfil pesquisador. O fato de a maioria dos programas dar mais foco ao ensino superior contribui para a diferenciação entre o professor da EB e o professor do ES, aumentando o abismo entre universidade e a educação básica. A PG não conseguiu se desvencilhar da origem da sua criação – formação de professores para lecionar no ensino superior –, porém, tem avançado gradativamente ao considerar outros níveis de ensino, por isso, a CAPES vem implementando ações para fortalecer as possibilidades de formação do docente da EB.

Existe uma bandeira levantada no Plano Nacional de Educação que mostra o interesse em ter professores na educação básica com mestrado e doutorado. Nessa perspectiva, trata-se de um movimento pelo qual o MP torna-se mecanismo da política em desenvolvimento para a formação de professores *stricto sensu*. No entanto, é preciso alertar a redução em torno da formação que pode ser realizada de maneira flexível e adaptada. A 3ª versão do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica é um exemplo claro dessa tendência, ao desconsiderar em seu texto a formação do professor da educação básica via mestrado

acadêmico, demonstrando, no mínimo, uma tendência reducionista e pragmática da formação de professores.

A criação e o aumento dos MP são indicadores de novos contornos das políticas de formação impostas pela CAPES – como agência reguladora da formação de professores. Programas como o PROEB indicam a existência de uma política sendo pensada para a formação de mestres e doutores da educação básica. Afinal, existem documentos regulatórios que não somente implementam, mas também validam uma formação flexível quanto ao formato, podendo acontecer a distância, na proposição de resolução dos problemas mais imediatos da escola.

É importante destacar que o surgimento do mestrado profissional está diretamente ligado com a lógica capitalista, pois tem como principal motivo o atendimento às demandas mais imediatas do mercado na tentativa de solução de problemas específicos para aumentar a rentabilidade, principalmente em áreas mais técnicas, ou seja, na solução de problemas no ambiente de atuação profissional. Na formação de professores, essa ação também busca uma relação direta com a prática docente, porém, como as situações estão voltadas para o cotidiano que envolve relações humanas – entrelaçamento entre a ação do professor, estudante, comunidade escolar, como um todo –, muitas vezes acaba tendo ações diferenciadas.

Com o surgimento do mestrado profissional, passou a existir demanda por identidade, por isso em termos de documentação, o mestrado profissional procura marcar a especificidade do seu formato, via CAPES e discussão em Fóruns da área. Os fóruns (FOMPE, FORPRED, FOPROF) têm encontros com pautas voltadas à discussão e ações, visando o fortalecimento do mestrado profissional em geral, incluindo a área da Educação. Os pontos comuns nessas pautas indicam o financiamento; o tipo de avaliação e a questão de uma diferenciação de alguns aspectos (publicação, produto) na questão da avaliação quadrienal. Os primeiros documentos do FORPRED analisados demonstraram que no início havia uma perspectiva de o acadêmico ter mais importância que o profissional, já nos documentos seguintes o tom foi sendo alterado, passando a defender a necessidade de a pesquisa ser princípio formativo, independente do formato.

A busca pela identidade do mestrado profissional é constante, por isso, ora as pautas aproximam-se do formato acadêmico, ora necessitam de diferenciação, já que a partir do momento que a CAPES autoriza um novo formato de formação *stricto sensu*, tanto no geral como em educação, é compreensível passar a existir demandas que antes não estavam em questão, porque são os desafios diante do novo.

A partir de um pensamento problematizador, há de se pensar que talvez não seja possível que o próprio capital faça a revolução educacional da escola pública brasileira. Sendo assim, apesar do mestrado profissional ser o mecanismo da política em desenvolvimento para a formação de professores *stricto sensu*, é preciso alertar e cuidar para que a flexibilização anunciada nos documentos não abra brechas para que esse tipo de formação passe a atender muito mais as demandas de mercado, em detrimento da formação humana, acadêmica e científica. Essa perspectiva de formação humana pode possibilitar a formação do intelectual orgânico via rigor científico, sólida formação acadêmica, no sentido estrito ciência que acontece a partir de diálogos, discussão, de problematização da realidade, lutando para não cair em uma espécie de pragmatismo de alto nível. É preciso, tal como Gramsci (2000) e Curado Silva (2017) nos ajudam a pensar, buscar um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, superando as necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo pragmático.

Outro objetivo da tese é buscar entender as correlações de forças que defendem a premissa da formação *stricto sensu* como possibilidade de formação continuada. Nesse sentido, tal encaminhamento sugere sumarizar que é ponto comum a consideração da pós-graduação *stricto sensu* como parte integrante da formação continuada do docente. Diante disso, o diferencial passa a ser as discussões que direcionam tal concepção, entre elas, que os diferentes formatos de formação nesse nível podem significar diferentes oportunidades; que a formação *stricto sensu* precisa ser considerada como política; que a pesquisa é elemento fundante da formação do professor da educação básica; que a valorização da carreira necessita ser considerada.

Nesse interim, as entidades apresentaram algumas concepções e perspectivas ao considerarem as condições concretas do trabalho docente, entendendo que não é somente a PG que vai solucionar os problemas, visto que é preciso investir em carreira, salário e condições de trabalho. Acreditam que a formação crítica do professor é o que faz seus estudantes serem críticos e defendem melhor articulação teoria e prática, postulada aqui como unidade, destacando como fundamental trazer mais questões do chão da escola. Para as instituições, a política é elevar o nível de formação dos professores, no entanto, para que isso se efetive, precisam de dinheiro, professores, universidade. Há uma defesa por parte da instituição reguladora, por exemplo, ao indicar que o professor tem que trabalhar e não se afastar, para fins de justificar o formato flexível via educação a distância.

Tal perspectiva nos leva a concluir que as políticas, documentos e instituições que propõem e regulam a formação *stricto sensu* como formação continuada têm se configurado

na possibilidade de formação de caráter mais pragmático, quanto ao formato, atendendo e reforçando uma epistemologia da prática na formação desses professores. Já as entidades, ao demonstrarem a correlação de força em defesa a essa formação para a educação básica, defendem os dois formatos e modalidades existentes na pós-graduação *stricto sensu*, já que existem e estão consolidados como mais uma oportunidade de formação.

Nesse sentido, defendo aqui que os mestrados/doutorados, tanto acadêmicos quanto profissionais, precisam estar em unidade, sendo pensados de maneira indissociável, tendo como eixo norteador a construção do conhecimento, ou seja, a pesquisa. É preciso superar essa visão, pois com o avanço da articulação da pós-graduação e a educação básica, a formação continuada precisa ser configurada de modo a permitir espaços para que sejam repensadas e constituídas as atividades docentes. Nesse sentido, cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo, surgem não exclusivamente na perspectiva de aquisição de conhecimentos e de qualificação, mas da necessidade de produzir nos indivíduos uma práxis criativa. Conforme Vazquez (2007), essa articulação pode ser configurada como forma peculiar de atividade humana de instaurar nova realidade, a qual não existe por si mesma, a não ser pela atividade criadora do homem e nesse caso, criativa e transformadora no sentido de uma nova realidade, com perspectiva à emancipação e para que sejam capazes de interpretar a transformação do real.

O último objetivo da presente tese foi alcançado quando foram elencados os princípios e elementos necessários para uma possível constituição de política de formação continuada no nível *stricto sensu* para a educação básica, sendo eles: unidade teoria e prática (práxis) na qual os professores possam construir o conhecimento a partir da análise crítica do trabalho e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática; formação do professor como intelectual crítico-reflexivo; trabalho docente como princípio constituinte da formação; pesquisa como basilar, acontecendo na universidade e no espaço escolar com a colaboração de pesquisadores, articulando o conhecimento universitário e o escolar; garantia de uma sólida formação teórica-metodológica; e por fim, a valorização da carreira docente.

Concomitantemente, a formação *stricto sensu* deve ser pensada de modo a permitir formação de professores capazes de entender o conhecimento, como objeto de sua atividade, de forma crítica e criativa, produzindo e transformando a partir desse fator, além de fundamentada compreensão sobre escola; sociedade; trabalho; política; cultura; com a consciência de sua função profissional. Dessa forma, o professor precisa ser capaz de definir o que ensinar, como ensinar e porque ensinar, compreendendo sua função no processo de formação da humanidade nos indivíduos.

Esses fatores levam à defesa da necessidade que os cursos de mestrado e doutorado forneçam instrumentos que possibilitem a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla. Essa perspectiva pode possibilitar maior autonomia ao professor para lidar com os problemas que surgem das condições objetivas, repercutindo diretamente no trabalho pedagógico para que não se sinta isolado e incapaz de dar respostas aos dilemas da sua prática profissional e aos dilemas da educação.

A formação *stricto sensu*, ao possibilitar a realização de pesquisa aos professores mestres e doutores, permite aos sujeitos, segundo pesquisa feita no mestrado (BARREIROS, 2013) desenvolver capacidade de análise e investigação, o que os deixou, em sua maioria, aptos a formar sujeitos no espírito crítico, na dúvida metódica e na busca da unidade teoria e prática, possibilitando a práxis. Dessa forma, contêm a possibilidade de formar sujeitos autônomos, capazes de dizer não e tomar as próprias decisões – processos imprescindíveis para o exercício da docência. Essas relações versam sobre a forma de perceber o trabalho e a importância da pesquisa como promotora de conhecimento e autonomia, indicando a modificação do trabalho docente à medida que esses mestres e doutores têm o potencial de promover a educação emancipatória.

As práticas escolares assumidas pelos professores mestres/doutores, caminham na direção da construção de uma relação mais consciente com o trabalho e suas finalidades sociais. A pesquisa acaba se tornando um ato de resistência, mas ela não deve ser feita individualmente, é preciso investir em políticas e na profissionalização docente. Portanto, a luta e busca constante por formação continuada no nível *stricto sensu*, acontecendo de modo crítico, reflexivo, coletivo, deve ser pauta ininterrupta dos docentes em prol da possibilidade de transformação social.

Diante do exposto, o maior desafio é fomentar ações que garantam a unidade entre *stricto sensu* e EB, ou seja, mais que articular a teoria e a prática, ou esses dois níveis de ensino, é necessário ter um pensamento 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. Ou seja, incluir, nas ações cotidianas, práticas em que formação *stricto sensu* e EB estejam indissociadas de modo tão singular que o distanciamento deixe de existir, para que haja, de fato, uma unidade teoria e prática e não somente uma articulação entre elas.

Outro fator para o distanciamento está na falta de ações adicionais, tais como a devolutiva para EB das pesquisas que são realizadas no *stricto sensu*; de programas de extensão que articulem parcerias entre os professores da EB e discentes do

mestrado/doutorado; de um canal de comunicação direta de artigos (online e impressos) mais voltados para esse nível de ensino; de uma preocupação por parte dos pesquisadores de sempre procurarem na escrita dos seus textos a indissociabilidade entre teoria e prática, para que os professores da EB consigam perceber esse fator ao lerem as produções; da criação de meios de devolutiva das pesquisas realizadas diretamente no *lócus* de investigação, as quais, muitas vezes, são as salas de aula da EB, entre outros.

Diante disso, são perguntas importantes de serem pensadas: Como garantir a excelência acadêmica com a flexibilização que os documentos autorizam? Além de pensar nas especificidades do mestrado profissional, é preciso considerar o elemento que dá unidade a formação *stricto sensu* no Brasil? Qual é o projeto de formação *stricto sensu* que o Brasil tem hoje? Pensando a pós-graduação como projeto de formação, o que não pode faltar? Quais são os princípios dessa formação? Quais são, de fato, as especificidades do mestrado profissional? Quais são os próximos passos da formação *stricto sensu* no Brasil, diante das mudanças da política governamental? As grades curriculares dos cursos *stricto sensu* propõem discussões acerca da EB? Existem políticas públicas de incentivo aos professores da EB quando procuram a formação *stricto sensu*? Os professores que optam pela *stricto sensu* usufruem de políticas que garantam a formação de modo qualitativo? Os planos de carreira valorizam os professores que têm mestrado/doutorado? As ações já existentes da CAPES fomentam, de fato, essa articulação entre PG e EB? Os programas que oferecem a *stricto sensu* tem ações de devolutiva de suas produções? Por que a formação *stricto sensu* continua a insistir, quanto ao aspecto legal, prioritariamente, na formação de professores para a docência no ensino superior e pesquisa?

Sumarizando, pensar o tipo de relação entre pós-graduação *stricto sensu* e educação básica se configurou um desafio instigante e demonstrou que essa relação existe com suas contradições e avanços. Defendo que, independente do formato, o foco principal da formação *stricto sensu* para o professor da educação básica seja a garantia da unidade teoria e prática, bem como na expansão das vagas existentes com garantia não só do acesso, mas também da permanência desse sujeito no curso com chances de vivência que possibilite pensar a prática e teoria como ações indissociáveis. O professor da educação básica precisa conhecer as possibilidades de formação *stricto sensu* existentes e lutar pela qualidade acadêmico-científica e unicidade teoria e prática como ponto comum e assegurado em qualquer formato.

As implicações educacionais deste estudo são a de incentivo às políticas públicas de formação *stricto sensu* aos professores de educação básica, a fim de possibilitar o aumento de professores que realizam essa formação; a necessidade de que as redes de educação criem

espaços de divulgação e diálogos sobre as pesquisas realizadas; a urgência em pensar meios mais efetivos de aproximação com as escolas de educação básica com o objetivo de disseminar conhecimento; aproximar teoria e prática, por meio do desenvolvimento e ampliação da autonomia via pesquisa proporcionada pela formação *stricto sensu*. Esse último aspecto deve ser ampliado a partir de um pressuposto que considere a educação em um viés emancipador, confirmando a presente tese, ao afirmar que a formação *stricto sensu* para professores de EB contribui na dimensão da atividade docente e do ato pedagógico, atendendo a formação; a autonomia no trabalho; a produção do conhecimento; a carreira e a especialidade; elementos também presentes nos documentos que instituem a política de formação continuada.

Entretanto, confirma-se a tese de que a formação continuada no nível *stricto sensu* ainda se constitui em uma formação dual quanto ao formato, finalidade e função (profissional x acadêmico), muitas vezes fragmentada na perspectiva da relação teoria e prática; hierarquizada quanto a formação do pesquisador e, conseqüentemente, quanto a modalidade específica para EB e para o ensino superior. Porquanto, defendo que a PG *stricto sensu* para professores de EB se constitui em uma opção de formação continuada. Nesse sentido, não pode ser fragmentada entre teoria e prática, pois necessita contemplar a práxis do trabalho docente que se desdobra em formação para docência; valorização social e econômica, levando em conta as condições de trabalho; reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, necessitando ser reconhecida como etapa formativa de direito dos professores da educação básica. É importante frisar que um país que não pesquisa e que não investe na produção do conhecimento não tem como avançar, por isso, é necessário que todos lutem por esse direito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. A política nacional de formação docente, o programa escola de gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 161-172, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof. [online]**, v. 26, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- ANFOPE. Encontro Nacional, 1., 1983, Belo Horizonte, MG, **Documento final**, [S.I.], 1983. p. 8. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Docmento-Final-1983.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ANFOPE. Encontro Nacional, 9., 2002, Florianópolis, SC, **Documento final**. [S.I.], 2002. p. 36.
- ANFOPE. Encontro Nacional, 13., 2006, Campinas, SP, **Documento final**. [S.I.], 2006. p. 55.
- ANFOPE. Encontro Nacional, 19., 2018, Niterói, RJ, **Documento final**. [S.I.], 2018. p. 72. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ANPED. **Boletim**. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/boletim/boletim>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, M. L. N. de; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68576>. Acesso em: 04 set. 2017.
- BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2013.
- BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira da Pós Graduação - RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/rpbg>. Acesso em: 25 maio 2015.

BECCARI, M. M. B. **A pós-graduação e sua atuação no âmbito da educação básica: elementos a partir do caso PPGEDU/UPF**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

BERNARDES, Antonio. Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação Online**, n. 18, v. 2, p. 39-62, jan./jun. 2011.

BIANCHI, A.; ALIAGA, L. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 5, Brasília, jan./jul. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100002. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CFE, 1965.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Projeto de Lei**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Relatório do observatório da educação e observatório da educação escolar indígena**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/RelatorioDEB-2011_Obeduc.pdf. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8- 12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 462/2017, de 14 de setembro de 2017. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 39, 28 de novembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73971-pces462-17-pdf/file>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Decreto nº 8.752, 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação os profissionais da Educação Básica. Brasília/DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 14, 11 jan. 1999. Seção 1. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. SOUZA, Clodoaldo José de Almeida. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

_____. 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 jul. 2018.

_____. Decreto Nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES**. Brasília [s.d]. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Portaria Normativa Capes n. 209, de 21 de outubro de 2011. **Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Brasília, DF, 26 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014: O novo Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>. Acesso em: 26 maio 2019.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3ª versão do Parecer Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Atualizada em 18 de setembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 25 set. 2019.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de.; MORAES, Mary Ellen Costa; PEREIRA, Mary Jose Almeida. A formação continuada de professores da educação básica e os mestrados profissionais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 2., 2018, [S. I.], **Anais [...]**. [S. I.]: Universidade Federal do Acre, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/3010-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** Brasília, DF, [S. I.]. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres e doutores 2015:** estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

CLÍMACO, João Carlos T. de S.; NEVES, Carmen M. de C.; LIMA, Bruno Fernandes de. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/286>. Acesso em: 19 set. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Comunicado conjunto Nº 001/2013:** áreas de ensino e de educação – perspectivas de cooperação e articulação. Brasília, 2013. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com_conj_edu_ensi.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira.** Dados Quantitativos de Programas Recomendados e Reconhecidos. Área de Avaliação. Área de Conhecimento. Educação. 2010. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 02 nov. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Portaria n. 275/2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 126-127, 28 dez. 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/20122018-Portaria-CAPES-n-275-PPG-a-Distancia.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci – um estudo do seu pensamento político.** [S. I.]: Ed. Campus, 1989.

_____. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 565-583, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/17648>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. A formação contínua docente como questão epistemológica. *In*: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá, MT, **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. Simpósio Eixo 2.

_____. A epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v.18, n. 2, 2017.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *Bologna Process in portuguese*, [S. I.]. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt. Acesso em: 08 mar. 2018

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores na Finlândia: uma análise dos documentos oficiais. *In*: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ESCOLA, 6., 2014, Tubarão. **Anais [...]**. Tubarão: SIMFOP, 2014. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Thyara%20Antonielle%20Demarchi_Outros.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha. *In*: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Plano Distrital de Educação 2015-2024. Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ.**

Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si** (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, abr. 2009.

FACULDADE de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Resolução nº 13/2017**. Regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação *scripto sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=148&Itemid=138. Acesso em: 6 mar. 2018.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro – uma proposta integradora entre PG, a EB e os mundos do trabalho. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 87-110, abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/278>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FISCHER, Tânia. **Os mestrados profissionais nas IES brasileiras: cenários e perspectivas**. Programa de Formação em Pesquisa e Pós-graduação. UFFS, Chapecó, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/dayse/Desktop/M%C3%B3dulo%20XI%20Os%20mestrados%20profissionais%20nas%20IES%20brasileiras%20cen%C3%A1rios%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, M. C. S.; QUEIROZ, N. L. N. de; SOUSA, L. C. Educação e escola no ideário materialismo histórico-dialético em dissertações do Programa de Pós-graduação em educação da FE/UnB. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 31-46, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/1007/1190>. Acesso em: 20 de set. 2017.

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

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

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, p. 57- 70, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>> Acesso em: 20 ago. 2019.

GIACOMAZZO, Graziela Fatima.; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. **ETD – Educação Temática Digital**. 16(3), 475-493, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1310>. Acesso em: 22 mai. 2019.

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

_____. **L'Ordine Nuovo**, 1919-1920. Torino: Einaudi, 1987.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio Janeiro: Edições Graal, 1978.

HOBBS, T. M. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997. Parte I – Do Homem (Capítulos X e XI, p. 83-96; XIII e XIV, p. 107-121) e Parte II – Do Estado (XVII, p.141-144); e XXIX, p. 243-250).

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

IACOBUCCI, Gabriele. **O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior? O impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil)**, 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, UC, Coimbra, 2012. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21396/1/Processo%20de%20Bologna-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gabriele%20Iacobucci.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

JAHN, Filipe. Como funciona o bem-sucedido ensino técnico da Alemanha. **Revista e Educação**. 2016. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/como-funciona-o-bem-sucedido-ensino-tecnico-da-alemanha/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-48.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESBAUPIN, Ivo. Do "impeachment" de Dilma à prisão de Lula: o golpe continua. **Revista IHU online**. 15 maio 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578937-do-impeachment-de-dilma-a-prisao-de-lula-o-golpe-continua-em-edicao>>. Acesso em 03 mar. 2018.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994. Capítulos I a V, VII a X.

LUDKE, Menga; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. O mestrado como via de formação de professores da Educação Básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 9, p. 59-83, abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpbg.capes.gov.br/index.php/rbpbg/article/view/277>. Acesso em: 11 jan. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36. Campinas: Papyrus; CEDES, 1995.

MARX, K. Apresentação/Crítica da filosofia do direito de Hegel. (261-131). *In*: MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005. p.11-26 e p. 27-142.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A miséria da filosofia**. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. *In*: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. p. 1-13.

MELO, P. A.; ANGELO, G. V.; LUZ, R. J. P. da. A Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC)**, Florianópolis - SC, v. 7, p. 31-47, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2326>. Acesso em: 07 mar. 2018.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p.157-178.

MESTRADO PROFISSIONAL. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 145-152, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65551997000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Capes. Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional. **Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 156-161, jul. 2005a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/rbpg>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. Parâmetros para avaliação de mestrado profissional. **Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 2, n.4, p. 151-155, jul. 2005b. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/89>. Acesso em: 25 maio 2018.

MOCHCOVITC, L. G. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MOTTA, Vania Cardos da *et al.* Plano nacional de educação 2014: notas críticas. In: VII Jornada Internacional Políticas públicas, 7., São Luiz, MA, 2014. **Anais [...]**. São Luiz, MA: UFMA, 2014. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf.

NACARATO, Adair Mendes. O PNE e a articulação da pós-graduação com a educação básica. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 269-280, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646522>. Acesso em: 18 nov. 2018.

NERES, Celi Corrêa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BRITO, Vilma Miranda de Brito. Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na EB. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, p. 885-909, set. 2014. Disponível em: <https://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/559/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NEVES, C. M. de C. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>. Acesso em: 7 jul. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., Goiânia-GO, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: [S. I.], 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Acompanhe a situação do plano de educação de cada estado. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 14 nov. 2018.

OLIVEIRA, D. *et al.* Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado (documento). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16 n. 47 maio/ ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200011. Acesso em: 9 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2007.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 26, n.1, p. 66-80, abr. 2009.

_____. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300002. Acesso em: 4 fev. 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissões e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2010.

PORTELLA, V. C. M. **Professores mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Processo de Bolonha**. Disponível em: <http://www.dges.gov.pt/pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Portal do Observatório do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 3 abr. 2017.

CAPES. **Resultado da Avaliação Quadrienal**. 2017. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>. Acesso em: 01 nov. 2018.

INEP. **Resultado do Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 30 out. 2018.

INEP. **Resultados da ANA por estados e municípios**. 2016. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 30 out. 2018.

RISTOFF, Dilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica - (des) encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2017.

ROCHA, F. A. M. **A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo**: o programa Bolsa Mestrado/Doutorado. 2012. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SALDAÑA, Paulo. MEC estende corte de 30% de verbas a todas universidades federais. **Folha de São Paulo**. Publicado em 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/mec-estende-corte-de-30-de-verbas-a-todas-universidades-federais.shtml>> Acesso em: 13 de maio de 2019.

SANTIAGO, Abinoan. **Infográficos – Piso salarial dos professores no Brasil**. Gazeta do Povo, Curitiba-PR, ano 100, [S. I.], 04 abr. 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/piso-salarial-professor-no-brasil/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SANTOS, Edlamar O. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas Públicas I**. Brasília: Enap, 2006. p. 21-42.

SAVIANI, D. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p.231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/439/611>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Faculdade de Educação, Pedagogia e Pós-graduação na Luta pela Educação Pública. *In*: SEMANA DE ABERTURA DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2019, Brasília-DF, 2019. **Palestra Aula inaugural da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Brasília: Auditório Dois candangos - UnB, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fnoogPuBsUs>. Acesso em: 21 maio 2019.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**, Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. *In*: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos**. Florianópolis: Marco, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-226, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999>. Acesso em: 28 set. 2017.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, caps. I e II).

SERRALHEIRO, J. P. **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto Editora: Profedições, 2005.

SILVA, A. V. M. da. A pesquisa em educação no Brasil: o materialismo histórico dialético como possibilidade de interpretação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 40-47, ago. 2017. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13463>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SILVA, V. C. da. **Impactos da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da vida e saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, A. A.; JACOMI, M. A. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 629-646, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/1517-9702-ep-S1517-9702201604143113.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTA, S. V. A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da Educação Básica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 743-762, set./dez. 2012.

SILVA, Armando Correa da. As Categorias como fundamentos do conhecimento geográfico. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia. A. (org.). **Espaço Interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SOUZA, Valdinei Costa. Desafios da Capes na condução da PNFP da Educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 31, p. 345-360, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1262>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/25155/15124/>. Acesso em: 25 out. 2017.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/ ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 9., 3., 2009, Curitiba, PR. **Anais [...]**. 2009. Curitiba, PR: PUCPR, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3458_1871.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

TAMBARA, E. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

TROTTA, W. **A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel como matéria prima da teoria política de Marx em 1843**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2004. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 15 set. 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

VERHINE, R. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a área de educação. In: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (org.). ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – ANPEd, [S. I.], 2006, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2006, p. 23-34.

WALLIN, Claudia. A enorme diferença entre ser professor na Finlândia e no Brasil. **Diário do Centro do Mundo**, [S. I.], 10 dez. 2017. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-enorme-diferenca-entre-ser-professor-na-finlandia-e-no-brasil-por-claudia-wallin-de-helsinque/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

WEISZFLOG, W. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_07_KENNETH_M_ZEICHNER.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.