

---

## A política da pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada na Educação Básica

Juverci Fonseca Bitencourt<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1802-353X>

### Resumo

Este artigo analisa as políticas de pós-graduação *Stricto Sensu* como lugar/espaço da formação continuada de professores da Educação Básica. A partir da pesquisa documental, assume como fontes os Planos Nacionais de Pós-graduação (2005-2020) e os documentos e avaliações nas áreas (2009-2019) de Educação e Ensino, combinados com o uso do aplicativo *Iramuteq*. De Certeau (1994, 2015) é o principal referencial teórico-metodológico. Os resultados indicam que a política de pós-graduação produzida com foco nos professores da Educação Básica é incipiente para autorizar esse nível como bem público e direito dos professores, cabendo a esses profissionais e aos programas de pós-graduação torná-la espaço da formação continuada, subvertendo sua finalidade instrumental.

*Palavras-chave:* Formação continuada. Educação básica. Pós-graduação *Stricto Sensu*.

---

### The *stricto sensu* postgraduate policy as continuing education in basic education

### Abstract

This paper analyzes *Stricto Sensu* postgraduate policies as a place/space for the continuing education of Basic Education teachers. Based on documentary research, it takes as its sources the National Postgraduate Plans (2005-2020) and the documents and evaluations in the areas (2009-2019) of Education and Teaching, combined with the use of *Iramuteq* application. De Certeau (1994, 2015) is the main theoretical and methodological reference. The findings indicate that the postgraduate policy produced with a focus on Basic Education teachers is incipient in authorizing this level as a public good and teachers' right, and it is up to these professionals and postgraduate programs to make it a space for continuing education, subverting its instrumental purpose.

*Keywords:* Continuing education. Basic education. *Stricto Sensu* postgraduate.

---

### Considerações iniciais

No debate sobre as políticas de formação continuada de professores, amplamente realizado pelo Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais (Oliveira; Bitencourt; Ventorim, 2024; Ventorim; Pereira; Bitencourt, 2023; Nickel *et. al*, 2023), analisamos a formação *Stricto Sensu*, mestrado e doutorado, nas áreas de Educação e Ensino, e questionamos se os Planos Nacionais de Pós-graduação - PNPG (2005-2020), os documentos e avaliações das áreas (2009-2019), Educação (38) e Ensino (46), autorizam tratar a pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espaço formativo de professores da Educação Básica, investigando suas demarcações nas políticas educacionais.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: [jucabitencourt@gmail.com](mailto:jucabitencourt@gmail.com).

Considerarmos que a pós-graduação, sobretudo pelo movimento da pesquisa do professor da Educação Básica, é um recurso para o desenvolvimento e valorização profissional, bem como para a qualidade da educação, que demarca a necessidade de estudos sobre a produção normativa a esse respeito (Lüdke; Rodrigues; Portella, 2012; Gatti, 2001).

Ampliar a compreensão da formação em nível de mestrado e doutorado é visto como um desafio para as políticas de formação de professores, uma vez que nem mesmo após dois Planos Nacionais de Pós-Graduação (2005-2020), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a criação da Nova Capes (Lei nº 11.502/2007) foi suficiente para sanar o baixo quantitativo de professores da Educação Básica certificados no mestrado e no doutorado. No ano de 2022, o quantitativo de docentes na Educação Básica era de 2.315.616; deste total, 4,77% eram certificados no mestrado e doutorado. Ao tomarmos o total de matrículas de estudantes na Educação Básica no mesmo ano, 43.372.074, existem aproximadamente 501 matrículas para cada professor certificado no mestrado e 1.812 no doutorado (INEP, 2023).

O debate acerca da formação pela pesquisa foi sustentado pela Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE para o decênio 2001 a 2011, tendo como objetivos e estratégias para a formação de professores a prioridade em “desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional, para todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2001). André (2007) destacou que, em 2002, 80% dos estudantes de pós-graduação exerciam trabalho remunerado, onde uma maioria desempenhava suas funções na Educação Básica. Assim, evidenciamos que o PNPG veio *a reboque* do que já era realidade na pós-graduação, ou seja, uma ampla ocupação dos programas por esses profissionais.

A formação continuada dos professores na pós-graduação *stricto sensu* é um caminho contributivo com o desenvolvimento da profissionalidade desses sujeitos, ao inserir os profissionais da Educação Básica, por meio das pesquisas de mestrado e doutorado, (Lüdke; Rodrigues; Portella, 2012), nos processos de apropriação e construção de conhecimento acadêmico, bem como na socialização dos saberes do campo educacional. É um meio pelo qual se produzem saberes acerca da sua profissionalidade e sobre o campo educativo, contribuindo com as suas práticas profissionais, com o seu crescimento pessoal e profissional, com as redes colaborativas de formação de professores e com o desenvolvimento da pesquisa no seu campo.

Defendemos que a valorização do professor da Educação Básica pública, passa pela garantia do direito em fazer sua formação continuada nos cursos de mestrado e de doutorado, devendo o poder público, entre a política de pós-graduação e as instituições empregadoras, prover tais condições de acesso e permanência desses docentes nesse nível de ensino e uma mudança valorativa na sua carreira ao serem certificados. Nesse sentido, nossa hipótese é que as políticas de pós-graduação produzidas com foco nos professores da Educação Básica são incipientes na demarcação da pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada, assumida como bem público e direito dos professores.

Tomamos como fundamental para a formação de professores a pós-graduação, a partir do conceito de lugar produzido por De Certeau (1994), pois evidenciamos que esse ambiente de formação é de suma importância para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, ao se afirmar como política sólida em que impera a lei do próprio, quando se trata de formar pela pesquisa, por estudos mais aprofundados que produzem uma configuração importante de posições, que “implica uma indicação de estabilidade” (De Certeau, 1994, p. 201).

Assumirmos a pós-graduação em educação, nessa perspectiva, significa enfatizarmos a sua solidez histórica e social, considerando-a com estabilidade institucional, como uma importante referência para a formação de professores da Educação Básica, como um bem público permanente. Da mesma forma, é considerá-la com forte posição identitária na formação docente, lugar no qual esses profissionais podem percorrer percursos que desdobram o real implicado na formação continuada, ou seja, o reconhecimento à sua institucionalidade e dos seus processos constituintes.

Por outro lado, afirmamos que a pós-graduação também é um espaço (De Certeau, 1994) que se entrecruza com a experiência profissional dos professores, com a produção da pesquisa acadêmica, e com a valorização e o desenvolvimento profissional como elementos móveis. Tais elementos se inserem na profissionalidade e no campo acadêmico ao formar movimentos desdobrados que atravessam o processo formativo, ao realizar a operação do formar-se, circunstancialmente, entre relações de transformações que titubeiam entre conflitos e contratos, entre experiências profissionais na escola e experiências de pesquisa no campo acadêmico.

### Operações teórico-metodológicas

A formação continuada dos professores na pós-graduação *stricto sensu* é um caminho contributivo com o desenvolvimento da profissionalidade desses sujeitos, inserindo na pesquisa de mestrado e doutorado os profissionais da Educação Básica (Lüdke; Rodrigues; Portella, 2012), conforme já exposto. Nesse sentido, disponibiliza maior apropriação e construção de conhecimento acadêmico, ampliando e divulgando os saberes do campo educacional, meio pelo qual se produzem saberes acerca da sua profissionalidade e sobre o campo educativo, contribuindo com as suas práticas profissionais, com seu crescimento pessoal e profissional, com as redes colaborativas de formação de professores e com o desenvolvimento da pesquisa no seu campo.

A abordagem sobre a formação continuada em pós-graduação *stricto sensu* é tomada, neste estudo, pela definição do professor pesquisador da sua prática, conforme debatido por Fonseca Bitencourt *et. al* (2024), mas consideramos esses estudos porque seus debates têm, na sua gênese, a argumentação que nos leva, ao mesmo tempo, a sua reiteração e a uma abertura para compreendermos a pesquisa dos professores da escola básica, certificados como mestres e doutores, e a força da pesquisa no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Apesar de entendermos que a possibilidade de formação nesse nível aos professores ser necessária e possível, temos a intenção de afirmar que a presença desses profissionais pela formação continuada em curso de pós-graduação em Educação e Ensino, acadêmicos e profissionais, circunscreve-se naquilo denominado por De Certeau (1994) como tática, pois se trata de uma “[...] ação articulada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza ou organiza a lei de uma força estranha” (De Certeau, 1994, p. 100).

Por um lado, ao assumir a pós-graduação como lugar/espço de formação continuada para professores da Educação Básica, opera-se no território daquilo que lhe é próprio, quer seja pelas políticas mandatórias, quer seja pelos agenciamentos teórico-metodológicos. O lugar como instituído recebe uma operação discursiva que pode desviá-lo da sua finalidade, sua estratégia. O lugar de formação de pesquisadores e professores para a universidade passa a ser o outro, onde o jogo se estabelece tensionando sua organização, a lei que o organiza.

Por outro lado, ao assumir a pós-graduação como tática, sinalizamos que ainda é pequeno o quantitativo de professores da Educação Básica certificados no mestrado e doutorado, e apontamos que esse nível educacional não faz parte do *próprio* da formação continuada desses professores por não possuir um lugar consolidado. Ainda é uma possibilidade no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), sem indicação de área (INEP, 2023).

Por se tratar de uma investigação pelos textos e contextos da política (Ball, 2011), afirmamos que discutir a pós-graduação em educação no Brasil, na relação com a formação de professores da Educação Básica, leva-nos, de um lado, a compreendê-la na sua constituição histórica, social e política, tomando-a como essencial para o desenvolvimento educacional da nação; e de outro, pelas apropriações dos sujeitos em seus processos de valorização e desenvolvimento profissional, qualificação do ensino e avanço no campo acadêmico.

Assumimos a pesquisa como prática social porque é relativa a um lugar, a um tempo, às institucionalidades, aos sujeitos, e tem estreita relação com os modos de ser produzidos, diminuindo a fronteira entre o dado e o criado. Esses elementos articulam-se na produção de pesquisas acerca da oferta da formação em nível *stricto sensu* ao professor da Educação Básica, simbioticamente às suas institucionalidades, como política de formação e conhecimento do campo.

Na pesquisa no campo da política educacional, evitamos tratar as políticas apenas como solução e nunca como parte do problema, ou isolar as análises da conjuntura das transformações das políticas sociais, ou mesmo separá-las das transformações conceituais e analíticas, arriscando-nos a aprisionar, nas contingências e acidentes que buscam analisar. Ainda, distanciar daquelas concepções imediatistas que sujeitam as análises das práticas aos formuladores de políticas, sem atuar na fronteira “[...] entre pesquisa crítica sobre políticas e pesquisa para políticas” (Ball, 2011, p. 44), ao se posicionar para o campo ao mesmo tempo que são posicionadas por esse campo.

Nesse sentido, procuramos considerar que a política de formação de professores é “[...] algo que é feito para pessoas [professores]. Estas, como beneficiárias de primeira ordem, implementam políticas e como beneficiárias de segunda ordem, são afetadas por elas” (Ball, 2011, p. 44), além de disputá-las. Portanto, analisar a política de formação *stricto sensu* como lugar/espaco para professores é considerar os contextos institucionais, demarcar fronteiras e firmar posições epistemológicas e ideológicas.

A formação de professores da Educação Básica como tática da pós-graduação pode fortalecer o elo entre ensino e pesquisa, elemento buscado ao longo dos anos e que ainda é um desafio para ser consolidado no ambiente de trabalho, como a sua vinculação ao aumento dos proventos dos trabalhadores, pelas progressões estabelecidas no plano de carreira (Lüdke; Rodrigues; Portella, 2012). Como tática também, devido à missão histórica da pós-graduação estar direcionada para formar pesquisadores e professores da graduação e da pós-graduação, sendo esse um dos motivos da migração do egresso para trabalhar em Instituições de Ensino Superior (IES) (Pizzi; Santos, 2017).

As investigações que foram realizadas entre as décadas de 1990 e 2020, por autores como Lüdke, Rodrigues e Portella (2012); Bitencourt (2017); e Bitencourt, Ventorim e D' Avila (2024), que no conjunto analisaram artigos científicos, trabalhos de eventos científicos e teses e dissertações, não apontaram produções acadêmicas que trouxessem como foco a formação continuada de professores pela pós-graduação *stricto sensu*. Isso nos indica a urgência do debate, alertando-nos acerca de que a política induz a discussão no campo acadêmico, podendo estar reduzindo a autonomia desse campo.

Bitencourt (2022), ao analisar 22 teses e dissertações, identificou que existe um alinhamento entre a política de pós-graduação aos professores da Educação Básica com as justificativas da oferta dessa formação pela produção acadêmica. Tal alinhamento está marcado pela lógica meritocrática e racionalidade instrumental, focado no ensino, deixando de lado a formação como elemento para a valorização e desenvolvimento profissional, direito dos professores e bem público a esses profissionais.

Esse alinhamento ao setor produtivo é a expressão do conluio com esse setor, sob pressão de agências internacionais como Unesco e Banco mundial, culminando na consolidação de uma nova modalidade de nível *stricto sensu*, o mestrado profissional no ano de 2005, pois desde 1995 foi dada à existência essa modalidade (Hostins, 2006). Essa força na educação aparece sob o slogan de democratização da educação, preconizada na LDBEN nº 9394/1996, visando a consolidar a economia do conhecimento, ampliando a abertura à comercialização da educação (Hostins, 2006).

Como estudo exploratório documental (Richardson, 2012), interpretativo-analítico, articulado aos dados estatísticos da pós-graduação e da Educação Básica, com demarcação político-epistemológica, analisamos documentos da política educacional focada na formação em

nível *stricto sensu* para professores da Educação Básica. Consideramos as operações que autorizam e/ou limitam a pós-graduação como lugar/espço para formação de professores da Educação Básica, trazendo um movimento analítico das dinâmicas políticas e sua circularidade para interpretar o que está implicado nos documentos.

A opção pelos documentos de políticas normativas, documentos de áreas e documentos de avaliações, das áreas Educação e Ensino, além de teses e dissertações, tem estreita relação com o lugar de onde emanam as ocasiões para a possibilidade dos agenciamentos do acesso, permanência e efeitos sobre o desenvolvimento profissional do professor pela pesquisa *stricto sensu*. Ademais, esses documentos operam e são operados para sustentar a formação em pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço para os professores que ali se certificam, fazendo-se produtores e/ou consumidores da pesquisa como um dos principais elementos da sua formação, com destaque para o produto final, o relatório da pesquisa.

Os documentos analisados são os V e VI (volume I) Planos Nacionais de Pós-graduação (2005-2020), por compreendermos que são de extrema relevância para a interpretação das racionalidades aplicadas à pós-graduação, das finalidades e por nos conduzir à percepção dos grandes consensos políticos nesse nível de ensino. Além disso, leva-nos a compreender os objetivos históricos da pós-graduação, suas transformações e agenciamentos que tangenciaram a entrada da Educação Básica no foco da pós-graduação, ao abordar a formação de professores.

Os documentos da pós-graduação, de modo mais restrito, estão entre aqueles de áreas e o relatório das avaliações trienais e quadrienais, Educação e Ensino, entre os anos 2009-2019, disponíveis virtualmente no sítio da Capes. O total foram quatro documentos de Área Educação (2009, 2013, 2016, 2019); três documentos de área Ensino (2013, 2016, 2019), três relatórios de avaliação da área Educação (2010, 2013, 2017) e dois relatórios de avaliação da área Ensino (2013, 2017).

Para a análise dos dados, além da leitura dos textos, utilizamos o aplicativo *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Iramuteq)*. O Iramuteq foi criado em 2009 por Pierre Ratinaud, é gratuito e com código de fonte aberto. Esse software utiliza a linguagem de programação R para realizar análise estatística textual de grande volume de dados escritos, além de análises lexicais, gerando grafos, dendrogramas, análises fatoriais, entre outros.

Para análises dos dois PNPG (2005-2020), inserimos os *corpora* no aplicativo Iramuteq, produzindo uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC) por meio do método de Reinert, que utiliza o algoritmo *Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte* (Alceste).

O método Reinert realiza classificação hierárquica descendente (CHD) por segmento de textos (ST), produzindo indicadores de contextos. O sistema organiza classes formadas por palavras associadas entre si (a significância começa com o qui quadrado = 2). Em nosso caso, a análise fatorial por correspondência expõe, no plano cartesiano, diferentes palavras associadas por classes, frequência das suas raízes, evocando as proximidades léxicas e suas relações nos textos analisados. Esse método foi criado mais especificamente para análise de dados textuais em entrevistas ou respostas livres a perguntas abertas, mas atualmente também é utilizado em documentos textuais. O procedimento agrupa indicadores de contextos, ou seja, indicadores polissêmicos em classes características de determinados contextos, possibilitando o estudo de suas interrelações (Camargo; Justos, 2018).

Essa aplicação proporcionou 9.550 palavras distintas, com ocorrência de 102.634. Foram geradas quatro classes (clusters), apresentando 2.514 segmentos classificados, do total de 2.918, indicando uma taxa de retenção de 86,15%, acima dos 75% recomendados para utilização dessa análise.

A AFC é representada em plano cartesiano, resultando em formas e variáveis ativas presentes nas classes, distribuídas nas coordenadas por cores e intensidade de interação entre si. Assim, quanto mais próximas do eixo de origem, ou seja, o cruzamento da ordenada com a abscissa, mais interação há entre as palavras e as classes (Camargo; Justos, 2018).

Foram utilizadas, na análise, as seguintes classes gramaticais: adjetivos, verbos e substantivos. Esclarecemos que o VI PNPG (2011-2020) tem dois volumes de textos, mas utilizamos apenas o volume 1, porque nele se encontram as propostas para pós-graduação do período.

### Análises e resultados

As operações discursivas nos documentos sobre os quais sustenta a política de pós-graduação no Brasil, com abertura a torná-la espaço para formação continuada de professores

da Educação Básica, marcam uma posição do real quanto ao que se pretende construir nessa direção. Todavia, é importante considerarmos que essas operações estão envolvidas com outro real, no que está implicado nessas políticas. Tivemos interesse em compreender as tendências que embalam a posição de realidades constituídas nessas operações que compõem essa política. Nesse sentido, impomos um recorte entre PNPV V (2005-2010) e o VI (2011-2020) e aos doze documentos (2009-2019) de área e relatórios de avaliação, Educação e Ensino, e um limite, uma leitura atenta, cruzando dados, que são tomados como aqueles que podem expressar os fatos e os significantes, que juntos nos dão condições para irmos do notado ao notável.

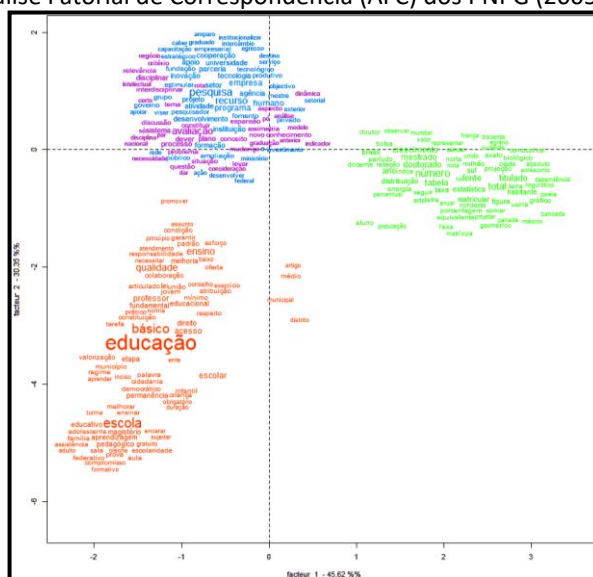
Na busca de compreender a composição de ambos os PNPV analisados, informamos que as produções dos documentos tiveram mais participação dos pesquisadores das áreas de exatas do que das demais áreas. Benck (2014, p. 127), ao investigar a constituição dos dois planos destacou que

A nítida preponderância das áreas duras nas comissões de elaboração do PNPV 2005-2010 e mais ainda na do PNPV 2011-2020, talvez seja também um indicador de que a política de PV brasileira se aproxime mais do que pensam os especialistas das exatas, do que do que pensam os das humanas e sociais.

Isso nos indica que perspectivas epistemológicas afirmadas nas políticas, e as concepções de pesquisa e da formação ofertada aos professores da Educação Básica por meio da pós-graduação, não foram marcadas por pesquisadores das áreas de humanas, tampouco da educação, distanciando-se significativamente das necessidades da Educação Básica.

Esclarecemos que as palavras, em suas comunidades e classes, nos dão indicadores de contexto, apresentando a centralidade dos planos de pós-graduação na pesquisa e sua relevância social aplicada, relacionada à produção econômica, no interesse da formação de professores da Educação Básica.

Figura 1 – Análise Fatorial de Correspondência (AFC) dos PNPG (2005-2020)



Fonte: os autores.

Na Figura 1, formada pelo plano cartesiano, obtivemos quatro classes de palavras, em que a maior concentração está à esquerda do ponto de origem no eixo das abscissas, que é o eixo horizontal, acima de 54% das frequências. Acima do ponto de origem, no eixo das ordenadas, há uma concentração de 60% das frequências de palavras, mais próximas ao ponto de origem. Inferimos que as duas classes de palavras, nas cores azul e roxa, refletem a maior preconização e foco dos PNPG (2005-2020). As palavras *negócio*, *capacitação*, *empresarial*, *produtivo*, *recurso*, *investimento* e *empresa* devem ser tomadas com atenção na relação da pós-graduação em educação, pois apontam uma lógica mercadológica. Identificamos a proximidade entre capacitar e formar em pós-graduação na relação com as empresas e com o setor produtivo.

É importante observar o cenário dos PNPG (2005-2020) cujo período há maior estímulo aos professores da Educação Básica para acessarem a pós-graduação. Entretanto, as palavras *pesquisa*, *avaliação*, *recurso*, *formação*, *instituição*, *governo*, *tecnologia*, *assimetrias*, *regionais*, *cooperação*, *sistema* e *intelectual* são termos que dialogam com a natureza pós-graduação, trazendo preocupação com a ampliação do sistema e intensificação da perspectiva de formação e pesquisa.

Na classe vermelha, nas abscissas negativas e ordenadas negativas, há menor intensidade por se distanciar do ponto de origem, com pouco mais de 30% de correspondência. Nessa classe, há maior concentração das palavras *escola*, *educação*, *básica* e *ensino*. Os termos com menores

intensidades apresentam interação maior com a Educação Básica e os apontamentos dos PNPG (2005-2020). Salientamos que as palavras *pesquisa* e *pós-graduação* não se encontram fortes nessa classe. Muitos termos utilizados podem se relacionar com a ideia de melhoria da educação pública via formação em pós-graduação. Trata-se de transferir para a formação o desenvolvimento da qualidade educacional que se deve a muitos outros elementos, que perpassam condições de trabalho e valorização profissional.

Na classe quatro (verde), a mais distante do ponto de origem, situada nas abscissas positivas e ordenadas positivas, observamos centralidade do termo *número*, seguido de *fonte*, *titulado* e *total*, apontando para comparação e expansão da pós-graduação brasileira no cenário nacional e internacional. Nesse conjunto, aos termos com maior intensidade, *doutorado* e *mestrado*, ladeiam os termos: *matrícula*, *população*, *sudeste*, *energia*, *aluno*, *discente*, *habitante*, *mundial*, *Brasil*, *norte*, *sul*, *nordeste*, *combustível*, *agrário*, *biológico*, *terra*, *energia*, *mundial*, *Coréia*, *Canadá*, *México* e *França*.

Podemos inferir que, para os IV e V PNPG (2005-2020), a pós-graduação, ao estabelecer relação com a Educação Básica, tem a justificativa em solucionar problemas, compreendida como de *baixa qualidade*, com seus professores situados na base da pirâmide, enquanto os professores da academia e pesquisadores encontram-se no topo, em uma relação verticalizada entre professores e pesquisadores da academia. Notamos que, dentre as temáticas a serem investigadas pela pós-graduação, conforme esse PNPG, a formação de professores da Educação Básica foi de extrema importância. Entretanto, esse interesse por essa etapa foi discutido por Silva e Jacomini (2017, p. 365) como mecanismo que produziu uma

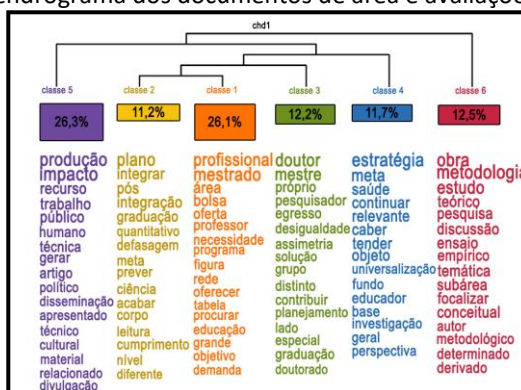
[...] sutil oposição entre enfoque acadêmico e pesquisa aplicada. Ao prevalecer a última, a tradição da universidade como lugar de liberdade de pensamento, de criação, de produção de rupturas e possibilidades do novo estará comprometida por um pragmatismo, por vezes mercadológicas no que faz, no como faz e no que produz.

Observamos que a relação estabelecida entre pós-graduação e Educação Básica reiterou um paradigma de intervencionismo na etapa básica do ensino, pois qualificar seus professores elevaria a qualidade educacional tida como precária, salientando uma visão salvacionista da política de pós-graduação. Compreendemos que a importância da presença dos pesquisadores

na primeira etapa educacional está para além da perspectiva de salvar essa etapa, mas como um direito aos profissionais que reconhece a qualificação não deslocada do desenvolvimento da profissionalidade, vastamente discutido por Gatti *et al.* (2019).

Para análise dos documentos de áreas e relatórios de avaliação, Educação e Ensino, inserimos no *Iramuteq* os corpora, gerando um dendrograma, que é um tipo de diagrama. O dendrograma é uma forma usual de representar resultados de algoritmos hierárquicos apresentando a sequência das classes, denominadas *clusters*. De acordo com Linden (2009, p. 27), “[...] quanto mais alta a linha ligando dois clusters, mais tarde foi feito seu agrupamento. Logo, a altura da linha ligando dois clusters é proporcional à sua distância”. O dendrograma gerou seis classes de palavras, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Dendrograma dos documentos de área e avaliações (2009-2019)



Fonte: os autores (2022).

Como resultado de análise, geramos a primeira partição identificada como classe 6 (cor rosa), com concentração de dados em 12,7%, separada do restante da produção. Em seguida, a segunda partição, a classe 5 (cor roxa), teve concentração de dados de 26,3%. No terceiro momento, surgiu a partição classe 4 (cor azul), com concentração de dados de 11,7%. No quarto momento da partição, a classe 3 (cor verde) apresentou concentração de dados de 12,2%. No quinto momento, a partição desdobrou-se nas partições denominadas classes 1 e 2, com concentração de dados de 26,1% e 11,2% respectivamente.

A classe 6, cuja centralidade sinaliza a relação dos documentos implicada em questões metodológicas para compor a avaliação das áreas, ao não demonstrar qualquer aproximação com a Educação Básica na sua composição, indica a importância dos estudos que estabelecem relação entre pós-graduação e formação de professores da Educação Básica, visando a valorizar

a presença desse nível de ensino como valor para os critérios de avaliação dos programas, e por fim, receber mais atenção nas produções acadêmicas. Em consequência, garantir mais amplamente o que pode ser observado no extrato a seguir, da área educação:

A relação da Área com a Educação Básica é direta e consequente. Direta porque a Educação Básica, enquanto política dos sistemas de ensino, processos educacionais, desempenho dos estudantes, formação dos professores, é objeto direto do campo educacional. Neste sentido, a maioria dos Programas da Área tem suas linhas de pesquisa voltadas para este nível de ensino sendo que há uma parte que se dedica ao estudo do ensino superior.

Neste sentido, a formação de profissionais para Educação Básica em Programas de Pós-Graduação em Educação tem contribuído significativamente para preenchimento de quadros do Ministério, de Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Diretorias de Ensino e Unidades Escolares. Tem-se orientado aos Programas que façam um acompanhamento dos egressos dos cursos e, embora este processo ainda não esteja sistematizado, sendo muito maior em Programas menores do que nos cursos mais antigos e maiores, tem-se observado que contribuição é significativa no sistema público (Brasil, 2013, p. 7).

Os documentos de áreas, Educação e Ensino, apresentaram mais foco na Educação Básica quando trataram da modalidade profissional, mestrado e doutorado, conforme se pode observar na segunda maior concentração de dados, a classe 1, com 26,1%. Indicamos que a circulação do discurso está sobre os termos *mestrado*, *profissional*, *bolsa*, *oferta* e *professor*, sem aceno ao doutorado. Salientamos que, nos documentos de áreas, a Educação Básica foi mais destacada a partir do ano 2013. A relação com a Educação Básica foi apontada como lócus a ser investigado pela pós-graduação e um ambiente para formar o professor e gestores para Educação Básica. Na área educacional, ficou demonstrada a importância em produzir pesquisas analíticas para a Educação Básica, de modo a serem utilizadas pelos sistemas de ensino para qualificar a oferta de ensino e de serviços.

A classe 5 (roxa), com maior concentração de dados, traz alguns termos que mantêm relação com a Educação Básica. Observamos que esses termos são: *produção*, *trabalho*, *impacto*, *recurso humano*, *técnica* e *artigo*. Essa classe nos permite refletir que, mesmo relacionando o termo Educação Básica, a racionalidade dos documentos de área e das avaliações mantém um curso sem apresentar amplas alterações, permitindo-nos avaliar que é de extrema importância avançar nos agenciamentos políticos de articulação entre pós-graduação e formação de professores para a Educação Básica. Logo, é muito relevante ampliar a finalidade desse nível de

ensino como desvio e a produção de espaço para formação continuada de professores desse nível de educação.

Nessa direção, podemos apontar as classes 2 (cor amarela), 3 (cor verde), 4 (cor azul) e 6 (cor vermelha), pois juntas, ainda que próximas ao descritor Educação Básica, mantêm o percurso da pós-graduação em sua qualificação teórica e metodológica, na necessidade de resolver assimetrias regionais, a relação com a graduação, formação de doutores e mestres e a pesquisa. Esses indicativos implicam a necessidade de produzir mais espaço para a formação continuada de professores da Educação Básica na pós-graduação. Apontamos que é necessário que a Educação Básica reverbere com mais força nos documentos da pós-graduação, indo além do item inserção social. Para isso, é importante que os agenciamentos táticos produzam demarcações nos documentos da pós-graduação. As táticas não devem ser apenas no acesso e titulação dos professores da Educação Básica no nível *stricto sensu*, mas na constituição da operação histórica que produz a pós-graduação como lugar de formação continuada de professores da Educação Básica.

A respeito dos cursos de pós-graduação de natureza profissional, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) manifestou-se com preocupações à época e, posteriormente, ratificou o posicionamento acerca do mestrado, mas se apresentou desassossegada com a criação dos doutorados profissionais (Portaria n. 389/2017). A preocupação da entidade está no fato de que essa política, que modifica a proposta de mestrados profissionais e acrescenta o doutorado profissional, minimiza a relevância social da modalidade, submetendo-se aos setores produtivos “[...] em detrimento do desenvolvimento de pesquisa científica, tecnológica e social nas/pelas Universidades voltado à comunidade” (ANPEd, 2017, s/p). Desconsidera que não é homogêneo das áreas os interesses por esses setores, como Arte e Educação. Além disso, desconsidera uma parte significativa dos movimentos internos e externos aos Programas que já haviam sido acumulados com os mestrados profissionais, e mesmo questões objetivas, como currículo, programa de bolsas, formatos de trabalho de conclusão de cursos, valoração e definição de produções técnicas.

Para isso, produz-se avaliação na pós-graduação como garantia de alinhamento aos setores produtivos empresariais, que atingem a autonomia da universidade e dos programas, forçando-os a entrarem na lógica estabelecida pela política governamental, pois a não entrada coloca-os de lado na disputa pelo financiamento. Esse plano foi mais um passo da pós-graduação

para a reificação de si como instrumento para o desenvolvimento social, leia-se, desenvolvimento econômico. De acordo com Dias e Rorato (2014), os meios passaram a ser os fins, pois o desenvolvimento econômico que no VI PNPG se sobrepõe aos demais objetivos. Deveria ser “[...] consequência da pesquisa acadêmica, formação, educação e construção social, ou seja, o crescimento da sociedade através da evolução educacional, e não, somente da evolução econômica” (Dias; Rorato, 2014, p. 222).

Elencamos que a política de pós-graduação ainda é um lugar privilegiado de formação de professores para atuar no nível superior, em especial a formação que ocorre em nível de doutorado. O aumento dos titulados em nível *stricto sensu*, ao se comparar todo o período, estão relacionados ao crescimento do quantitativo dos cursos de graduação presencial e EaD e ao volume maior de matrículas para o Ensino Superior em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e EaD (INEP, 2020).

No cenário de maior acolhida da formação de professores da Educação Básica em pós-graduação afirma-se o praticismo da pesquisa nesse nível de ensino, abrindo espaço para reduzir a formação integral à aprendizagem de técnicas, ao imediatismo, um empobrecimento ético, uma redução à funcionalidade. É a consolidação da fragmentação da pós-graduação profissional e acadêmica.

Esse dado associa-se ao aumento de pesquisas no campo da formação de professores na década de 2000. Em 2002, as pesquisas foram realizadas para compreender, por meio do professor, os processos formativos na ação profissional, pelas opiniões desses profissionais, “[...] suas representações, saberes e práticas” (André, 2007, p. 56). André (2007), ao comparar as teses e dissertações produzidas em educação entre os anos de 1992 e 2002, destacou que, ao final do período, o interesse pela formação de professores foi maior. Se na década de 1990, nas teses e dissertações a temática apresentava-se em torno de 6%, em 2002 esse percentual foi de 25%.

Importa considerar as diferenças entre o campo da ação docente e da gestão do ensino para pensar os efeitos que a pesquisa em educação tem nas instituições de ensino básico, ou seja, uma perspectiva imediatista de impacto no sistema educacional, calcado em uma visão idealista de fazer pesquisa. Faz-se uma visão linear entre pesquisa *versus* política *versus* ações educacionais, desconsiderando o tempo histórico e as relações políticas institucionais e burocráticas, e entre professores, entre outros agentes que lidam com a produção acadêmica.

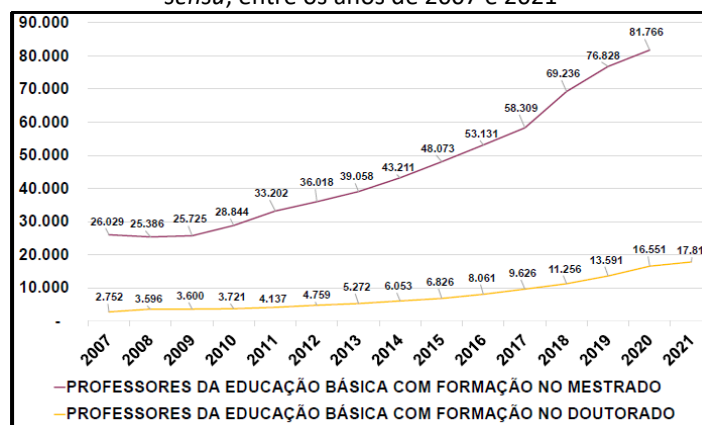
Isso nos impõe refletir que não há uma relação direta entre qualidade educacional e formação de professores em nível *stricto sensu*, uma vez que, mesmo ampliando a presença dos professores com essa certificação,

[...] este processo tem aspectos de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, histórico pessoal e social. Alguns permanecem na escola ensinando, outros vão desempenhar outras funções, técnicas ou administrativas, ou normativas, mas portando consigo a base, mesmo que transformada, com a qual adentraram na seara da educação. Aí, manifestar-se-á em suas ações aquilo que construíram como conhecimento, a partir de seu próprio processo educativo e de sua prática social e profissional (Gatti, 2008, p.12-13).

Assim, avançar na inserção dos professores da Educação Básica como direito à formação *stricto sensu* é ultrapassar a ideia de uma formação que navega em direção apenas de soluções dos problemas educacionais e imediatismos do ensino; é promover a afirmação das diferenças entre sujeitos, instituições e temporalidades, no conjunto dado pela conjuntura da instituição da pós-graduação, escola básica, profissionalidade do professor e suas ações de trabalho. Nesse sentido, apostamos que se qualificará a produção do conhecimento em profundidade como processo educativo e prática social e profissional, em um forte vínculo entre as políticas e as pesquisas.

Apesar do apontamento dos PNPG (2005-2020) e nas demais políticas para a Educação Básica, como nos PNE (2001 e 2024), objetivando ampliar o número de professores com titulação *stricto sensu* na Educação Básica, o censo de 2017 (INEP, 2019) apontou que apenas 2,4% dos professores da Educação Básica eram titulados no mestrado, e 0,4%, no doutorado. Todavia, elencamos o gráfico na Figura 3.

Figura 3 – Crescimento do quantitativo de professores atuando na Educação Básica (EB) com pós-graduação *stricto sensu*, entre os anos de 2007 e 2021



Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2007-2021).

Observamos que, apesar da titulação de mestres e doutores em programas em Educação e Ensino aumentar 61,93% (INEP, 2007-2020), a presença de professores titulados no mestrado e doutorado na Educação Básica teve aumento ainda maior, 76,8%, se comparado com o mesmo período. O crescimento total dessas titulações no Ensino Superior foi de 38% (INEP, 2020), bem abaixo do que cresceu na Educação Básica. Contudo, se compararmos a relação matrícula discente *versus* professor titulado no mestrado ou doutorado, o nível superior tem 17,47 matrículas por professor, e a Educação Básica tem 504,32 matrículas por professor.

Mesmo com a taxa de crescimento dessas titulações na Educação Básica acima do nível superior, ainda que consideremos os diferentes objetivos entre os níveis de ensino, compreendemos que a discrepância é muito acentuada. Isso foi informado no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) acerca da educação brasileira (2021), em que foi tomado como parâmetro o Ensino Fundamental Anos Finais, em que apenas 6% dos professores possuem ou mestrado ou doutorado. O documento evidenciou, ainda, que nos países membros da OCDE, esse índice é de 46% (OCDE, 2021).

O VI PNPG (2011-2020) destaca que a pós-graduação deveria enfrentar, na relação com a Educação Básica, temas como a má qualidade educacional e de aprendizagem, investigar a formação dos professores, enfrentar a violência, investigar o analfabetismo, novas tecnologias educacionais, promover gestão escolar mais eficiente, lidar com a diversidade de estudantes e discutir os impactos sociais sobre o ensino.

Apesar de uma forte tendência praticista e o vínculo mercadológico utilitarista do VI PNPG (2011-2020), consideramos que a Educação Básica pode encontrar/construir, taticamente, cada vez mais espaços na pós-graduação, como formação continuada. Passemos a observar as recomendações para essa etapa educacional presente no documento como alinhadas ao PNE (Brasil, 2014), aquelas cujas nossas considerações as vinculam diretamente à importância de os professores dessa etapa educacional fazerem, do lugar da pós-graduação, um espaço para sua formação continuada, como “estímulo à participação de cursos de pós-graduação de outras áreas do conhecimento além da Educação nas questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2010, p. 299).

Consideramos que essas recomendações vão ao encontro da defesa que fazemos quanto ao estímulo à inserção dos profissionais na pós-graduação, repensando a formação do professor como condição para o desenvolvimento da profissionalidade, e a produção de tecnologias acerca de aprendizagens em diversas áreas do ensino.

Enfatizamos a aproximação entre a formação instrumental e utilitária com o cenário de mercadorização da educação, que se sustenta em um cenário em que a pós-graduação é vista, nas políticas normativas, como um serviço a ser consumido para apresentar um produto mais qualificado aos organismos internacionais, como melhores resultados na Educação Básica. Além disso, em muitas situações, busca formar o docente, em especial no mestrado, para IES privadas, haja vista o quantitativo vultoso dessas instituições, cursos superiores e matrículas em cursos privados, presenciais e, em grande expansão, EaD (INEP, 2020).

Corroboramos com o apontamento de Silva Júnior e Sguissardi (2013), ao analisarem a certificação crescente na pós-graduação em estreita relação com a mercadorização desse nível de ensino. Os autores salientam

A outra face da certificação pode ser observada especialmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e pelo forte apelo à pesquisa, mormente aplicada, que tende a colocar-se a serviço do setor empresarial nacional e internacional, com menor grau de exploração e maior exigência técnica no caso da formação profissional, ao mesmo tempo em que, no caso da pesquisa, mostra-se o acúmulo de conhecimento que o país alcançou e busca ampliar de forma induzida. Esta dimensão da formação direciona-se aos melhores alunos das universidades mais bem avaliadas (ou reguladas) por órgãos governamentais com esta função e por critérios produzidos no âmbito do Estado (Silva Júnior; Sguissardi, 2013, p. 146).

Em que pese o cumprimento da legislação pela exigência de mestres e doutores na graduação (Silva Júnior; Sguissardi, 2013), a desqualificação da Educação Básica, tomando como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como justificativa para os Planos de Pós-Graduação (PPG) estabelecerem relações diretas com a Educação Básica, formam um maior quantitativo de professores à sombra da ampliação e movimentação da mercadorização desse nível de ensino. Essa constatação é reforçada pelo VI PNPG (2011-2020), quando estabelece que a nossa nação é atrasada, ao afirmar que “[...] o esforço do Plano deve ser sistêmico e ter em mira o conjunto do SNPG, a criação de uma Agenda Nacional de Pesquisa que tem o potencial de colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, a exemplo do que acontece com as nações mais avançadas do planeta” (Brasil, 2010, p. 20).

Esse elemento, por si só, sinaliza a preocupação do PNPG com os padrões internacionais, podendo fragilizar o tomado como construção nacional, com valor nacional, como a nossa experiência em fazer pesquisa, possibilitando inferências de mercadorização desse nível educacional. Isso pode levá-lo à manutenção da hegemonia de uma perspectiva de Universidade alinhada à perda de suas características, aprofundando uma lógica que mercadoriza o saber, globalmente intensificando as crises dessa instituição.

Nesse sentido, o PNE (2014-2024), que tomamos alinhado ao PNPG (2011-2020), estabelece uma ampla relação entre formação e valorização do professor, que se expressa nas metas 17 e 18 e sua estratégia 18.4, ao determinarem:

Meta 17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégia 18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2014).

Observamos que a formação não é alijada da valorização. Elas possuem uma relação de interdependência, sustentam a criação do plano de carreira que prevê a diferenciação entre formações continuadas, reconhecendo, em patamar distinto, a pós-graduação *stricto sensu*, que o próprio VI PNPG reconhece que deve estimular o mestre à continuidade ao doutorado (BRASIL, 2010). Além disso, apresenta a necessidade de as formações em educação serem reconhecidas com equiparação salarial com as outras categorias com o mesmo nível de formação. Nessa mesma trilha, estabelece a importância de políticas de incentivos à qualificação por meio de licenças remuneradas e outros.

É importante evidenciar que a Resolução da formação de professores em vigor (Brasil, 2002) submete a formação continuada de professores à BNCC, cuja alteração se sustenta na LDBEN nº 9394/1996, que estabelece, em seu art. 62, § 8º, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996). A BNCC passou a compor a essência dos princípios que sustentam as Diretrizes de formação continuada. Nas diretrizes, definidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, foi preconizado que

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica [...], em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC Formação, tem como princípios norteadores: [...] V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com: [...] d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência (Brasil, 2020).

A BNCC, que na LDB nº 9394/1996 é tomada como referência, passou a ser elementar na produção da formação inicial e continuada, tornando um receituário, definindo as habilidades e competências, e até mesmo os conteúdos a serem tomados para o desenvolvimento da formação. O texto exposto vincula formação continuada e BNCC ao direito à educação dos alunos, além de acentuar a responsabilidade moral dos profissionais. Dessa forma, vemos que, se as diretrizes forem abordadas nos programas de formação apenas como referência, conforme a LDB nº 9394/1996, incorre-se no risco de tal ação ou programa de formação não respeitar o direito à educação como materialização objetiva, a função social da escola, e ainda ser considerada irresponsável moralmente.

As diretrizes da formação continuada mantiveram a possibilidade do mestrado e doutorado como formação continuada aos professores da Educação Básica, conforme o PNE (2014-2024), meta 15. Todavia, para isso, em decorrência de uma diretriz de formação continuada, os programas de mestrados e doutorados deverão se adaptar à BNCC e às competências estabelecidas, o que na nossa compreensão cerceia a liberdade de pesquisar e até mesmo a autonomia universitária.

Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), ao analisarem manifestações de entidades representativas dos pesquisadores em educação e de outras entidades da sociedade civil, evidenciaram o problema que foi definir a BNCC como referência para a formação de professores, ao passo que, para as Entidades, esse vínculo fragiliza as universidades, favorece a mercadorização da educação e acentua a competição entre os professores acadêmicos na relação com liberação de bolsas para iniciação científica.

Evangelista, Fiera e Titton (2019), e entidades como Anped e Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (Anfope), revelaram o alinhamento das normativas da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, com os interesses mercadológicos, com perspectivas dos organismos internacionais, com a fragilização da escola pública básica e com fragilização da universidade. Assim, Evangelista, Fiera e Titton (2019) apontaram as relações institucionais dos principais conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), que por inúmeras vezes foram relatores de matérias tão importantes como as diretrizes de formação. De acordo com esses autores, os conselheiros que integram a Câmara que debate assuntos relacionados à Educação Superior e à Educação Básica, naquilo que atinge os dois níveis de ensino, são:

[...] a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o slogan da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais. Apenas duas pessoas que apresentam vínculos com instituições públicas de ensino superior aparecem na Comissão Bicameral (Evangelista; Fiera; Titton, 2019, p. 3).

Ao constatar os alinhamentos do CNE com a mercadorização da educação produzida com tais agenciamentos, ampliamos a compreensão, ao observarmos que o PNE (Brasil, 2014), em sua meta 14, trouxe a possibilidade de ampliar a oferta de mestrado e/ou doutorado em redes privadas, inclusive com incentivo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Essas constatações dos autores nos levam a inferir os desafios de uma formação continuada em nível de mestrado e doutorado para os professores da Educação Básica de modo que desenvolva sua profissionalidade rumo a uma significativa experiência acadêmica e à ampliação das suas experiências profissionais. Uma política tão importante criou amarras para a produção da pesquisa livre, uma produção acadêmica que respeite a escola pública como espaço de produção de conhecimento, que respeite a autonomia da universidade e as experiências profissionais dos pesquisadores e professores que poderão ingressar nos programas.

### Considerações finais

Identificamos que ainda existem poucos estudos que discutem a relação entre a pesquisa *stricto sensu* como ambiente para formar professores da Educação Básica. Observamos que a política fez interferência no campo, pois sinalizou, a partir da década de 2000, uma abertura para que o lugar *stricto sensu* também fosse para formar professores da Educação Básica. Entretanto, destacamos que, nos PNPG (2005-2020), essa formação tem um teor salvacionista da educação e, portanto, não está em uma relação de bem público e direito dos professores.

Houve um contexto de maior abertura de cursos de graduação que necessitou de trabalhadores para assumirem os postos. Tal movimento ampliou inclusive a oferta de EaD, e pelos PNPG e documentos de área Educação e Ensino, notamos os princípios da oferta calcados no pragmatismo e utilitarismo, elementos hifenizados à mercadorização da pós-graduação, consoantes aos discursos de organismos internacionais.

Acentuamos que, nos documentos da política de pós-graduação, a marca é do lugar, do próprio. Ele se realiza entre a formação para a graduação, o atendimento ao mercado de trabalho para a graduação; a salvação da Educação Básica, desqualificando o trabalho docente; e a lógica utilitarista, pragmatista e imediatista da formação.

Assim, a formação de professores da Educação Básica em nível *stricto sensu*, se preservados os princípios de formação que defendemos, deve ser realizada por meio de táticas

como ações que criam nos lugares, os rasgos, a desestabilização para que a formação respeite a experiência do professor, contemple o desenvolvimento e a sua valorização profissional. Essa tática pode ser na relação que os Programas podem produzir nas brechas do que está estabelecido, refletindo sobre o real dado e o real implicado nos documentos políticos para subverter a ordem.

Os programas de pós-graduação e aqueles que os constituem, e agenciamentos, ao se colocarem entre lugar/espaço, reconhecem a participação dos professores da Educação Básica na constituição da institucionalidade, assumindo a formação *stricto sensu* a esses professores como bem público e direito desses profissionais. Este é um percurso que acreditamos valer a pena trilhar, quer seja na produção acadêmica dos programas, gerando distintas evidências de contribuição da participação desses profissionais, quer seja na composição de documentos, como regimentos, editais, composição curricular e períodos de formação. Aqui, sinalizamos, que a normativa da política de formação ainda está para ser tornada espaço aos/pelos professores da Educação Básica.

### Referências

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Revista Educação & Linguagem*, ano 10, nº 15, 43-59, jan./jun. 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Ofício ANPEd nº 016/2017*. Preocupações da ANPEd sobre a portaria capes nº 389/2017 que cria os doutorados profissionais no âmbito da pós-graduação brasileira. Rio de Janeiro, 12 de junho de 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/1648-news/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BENCK, S. P. C. *Os intelectuais e a política de pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPGE 2005-2010 e PNPGE 2011-2020*. 2014. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

BITENCOURT, J. F. *A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação*. 2017. 384f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BITENCOURT, J. F. *Pós-graduação stricto sensu como lugar/espço da formação continuada de professores da Educação Básica*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BITENCOURT, J. F.; VENTORIM, S.; D'AVILA, D. F. O. Formação continuada na educação infantil sob as narrativas dos professores. *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 24, n. 49, p. 1–29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v24i49.1618>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. *Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2001, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm). Acesso em: 8 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *VI Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior*. – Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022\\_EvolucaoDoSNPGnodeceniadoPNPG20112020\\_ISBNWeb.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaoDoSNPGnodeceniadoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. *Relatórios de avaliação da área Educação - Área 38: Educação*. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/copy\\_of\\_EDUCA\\_19jun10.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/copy_of_EDUCA_19jun10.pdf). Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 4 mai. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de mar. de 2025.

CAMARGO, B. Z.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. Laboratório de psicologia social da comunicação e cognição, Santa Catarina: UFSC, v. 2, p. 1-74, 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 20 mar. 2025.

De CERTEAU, M. *A escrita da História*. 3 ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. RJ: Forense, 2015.

De CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 11 ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, E. D.; RORATO, R. O evolucionismo econômico na pós-graduação brasileira: uma análise a partir da ótica da educação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 193-226 mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100010>.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para a formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à esquerda: Jornal Socialista independente*. 14 de novembro de 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-eaprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

FONSECA BITENCOURT, J.; D'AVILA, D. F. O.; DUTRA, R. M.; VENTORIM, S. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: alternativas sociofilosóficas na construção da formação docente. *Educação Online*, Rio de Janeiro, Brasil, v. 19, n. 47, p. e24194708, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36556/eol.v19i47.1670>.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Rev. Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez., 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300010>

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GATTI, B. A. *et al. Professores do Brasil: novos cenários de Brasília*: UNESCO, 2019.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação básica de 2019*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2024.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação básica de 2020*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2024.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação básica de 2022*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2024.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação Brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

LINDEN, R. Técnica de agrupamento. *Revista de Sistemas de informação da FSMA*, n. 4, 2009. p. 18-36. Disponível em: [https://www.fsma.edu.br/si/edicao4/FSMA\\_SI\\_2009\\_2\\_Tutorial.pdf](https://www.fsma.edu.br/si/edicao4/FSMA_SI_2009_2_Tutorial.pdf). Acesso em: 14 mar. 2025.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abril de 2012.

NICKEL, M.; VENTORIM, S.; BITENCOURT, J. F.; D' AVILA, D. F. O. A gestão da formação continuada de professores no Espírito Santo. *Observatório de la economía latinoamericana*, [S. l.], v. 21, n. 9, p. 12789–12811, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n9-124>

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Relatório. Educação no Brasil: Uma Perspectiva Internacional. trad. Todos pela educação. Título original: Education in Brazil: an international perspective. 2021. 337 p. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil\\_uma-perspectiva-internacional.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf). Acesso em: 7 mar. 2025.

OLIVEIRA, D. R.; BITENCOURT, J. F.; VENTORIM, S. Formação continuada de professores no contexto dos planos decenais (2014-2025) pela análise da produção acadêmico-científica. *Revista Intertérios*, v. 10, n. 19, p. 1-25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.259248>

PIZZI, M. L. B.; SANTOS, M. A. G. Alguns indicadores sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação da UFSCAR nos anos de 2008 a 2016. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, p. 407-428, jun./ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992278>

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA JÚNIOR, J. d. R; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Orientação para o mercado do ensino superior e intensificação do trabalho docente. *Espacio em blanco*.

---

*Serie indagações*, Tandil, v23, n.1, jun. 2013. Disponível em:  
[https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852013000100007&lng=es&nrm=iso](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000100007&lng=es&nrm=iso). Acesso em 15 mar. 2025.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43. n. 3, p. 6229-646, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201604143113>

VENTORIM, S.; ASTORI, F. B. S.; BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. *Jornal de políticas educacionais*, v. 14, n. 22, p. 22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71854>

VENTORIM, S.; PEREIRA, C. A.; BITENCOURT, J. F. Formação continuada de professores da educação básica em tempos de pandemia da Covid-19. *Interfaces da educação*, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 619–639, 2023. DOI: <https://doi.org/10.61389/inter.v14i40.6633>.

Submissão: 06.09.2024.

Aprovação: 23.03.2025.