



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE-UFES

JUVERCI (JUCA) FONSECA BITENCOURT

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO LUGAR/ESPAÇO DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

VITÓRIA
2022



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JUVERCI (JUCA) FONSECA BITENCOURT

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO LUGAR/ESPAÇO DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvana Ventrím

**VITÓRIA
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B624p BITENCOURT, Juverci (Juca) Fonseca, 1981-
Pós-graduação stricto sensu como lugar/espço da formação de professores da educação básica / Juverci (Juca) Fonseca
BITENCOURT. - 2022.
282 f. : il.

Orientadora: Silvana Ventrórim.
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação de professores. 2. Educação Básica. 3. Educação - Trabalhos de pós-graduação. I. VENTORIM, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUVERCI FONSECA BITENCOURT

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO LUGAR/ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventrorm
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor André Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Marta Nörnberg
Universidade Federal de Pelotas

AGRADECIMENTOS

Peço licença ao grande e saudoso Thiago de Mello para me apropriar de sua poesia afim de validar meus agradecimentos usando suas expressões sem ABNT.

O agradecimento é aos professores da educação básica que ainda virão, pois, como sei pouco, sou pouco, e faço o que me cabe me dando inteiro, agora, e, insuficientemente, confiarei no ainda não a ser concretizado por vocês.

Agradeço aos pares, professores da educação básica, que deixaram seus mortos como referência de luta pelo direito à formação qualificada e emancipatória, ensinando-me a fazer ao menos o pouco que me cabe como pessoa-educador-pesquisador.

Agradeço ao meu companheiro Diego que em muito se implicou com poesias junto à noite estrelada, ao sol da manhã e da tarde, tecnicidade, companheirismo, reflexões críticas, acolhimento e aposta, ao assumir como meta criar condições para que eu pudesse continuar a existir como pessoa-professor-pesquisador, contribuindo para que eu seja o homem que quero ser.

Agradeço minha família, Mãe (Maria), Dalira, Preta, Lúcia, Nila e Júnior por estarem comigo, pacientemente, neste percurso e reconhecendo a grandeza dele. A vocês afirmo que faz escuro, mas podemos cantar, porque juntos, amorosamente, temos a certeza que a manhã vai chegar! Venham comigo, vocês que são parte da minha vitalidade e da minha existência! Vejam comigo a cor do mundo mudar!

Silvana Ventorim, obrigado por contribuir para a chegada das manhãs fazendo a cor do meu mundo mudar; orientar-me, dando-me abertura de modo que eu compreendesse a pesquisa como aquela que produzida com rigor, profundidade epistemológica, mas prescinde de posicionamento para não enganar a ninguém, principalmente aos que sofrem na própria vida, a garra da opressão e nem sabem. Suas apostas nos meus processos foram e são fundamentais para me tornar o que sou. Manterei sempre o convite para que juntos vejamos, permanentemente a cor do mundo mudar.

Aos professores e professoras que fizeram parte da banca, Geide, Wagner, Marta, e André, agradeço por terem interpretado a minha ficção. Agradeço por terem compreendido que não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular - foi deixando, devagar, sofredamente de ser, para transformar-se - muito mais sofredamente - na primeira e profunda pessoa do plural. Agradeço por ajudarem a cor do meu mundo mudar.

Às pedagogas e demais trabalhadoras (merendeiras, assistentes, auxiliares de serviços gerais, estagiários e porteiros) do CMEI "Maria Nazareth Menegueli", Vitória, ES, a quem tenho um profundo apreço, Bete Davies (*in memoriam*), Conceição, Sabrina, Fabíola, Ildamara, Solange, Mary, Sílvia, Lúcia, Cláudia, Rosa e tantos outros(as), agradeço a companhia pelo caminho. Vocês me

fizeram entender que não importa quem doa: é tempo de avançar de mãos dadas com quem vai no mesmo rumo, mesmo que longe ainda esteja de aprender a conjugar o verbo amar.

Ao Madson e à Fabiana, agradeço por me ajudarem a consolidar que é tempo, sobretudo, de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros). Se trata de abrir o rumo.

Aos meus colegas e amigos de profissão, de luta, de grupo de pesquisa (Fernanda, Flávia, Cláudio, Mônica e Dalva) agradeço pelas contribuições na profissão, na luta e nos processos formativos.

Aos meus amigos de longa data, Jove, que disparou a minha crença na possibilidade de cursar uma Universidade Pública e em Arte Visuais. À Zoraide, ao Daniel e ao Aguinaldo por demonstrar tanta força na luta em defesa da educação.

A todos vocês meus companheiros e companheiras, sigo afirmando com Thiago de Mello:

*“Faz escuro, mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia”.*

RESUMO

Este estudo investiga as demarcações das políticas educacionais nos Planos Nacionais de Pós-graduação (V e VI PNPG, 2005-2020), documentos e avaliações das áreas de Educação e Ensino (trienais e quadrienais, 2009-2019) e na produção acadêmica, que autorizam tratar a formação *stricto sensu* como lugar/espço de formação continuada de professores da educação básica. Utiliza a abordagem qualitativa, desdobrada entre documental-bibliográfica (RICHARDSON, 2012) e estudos de revisão (VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014). Analisa 22 teses e dissertações, disponíveis virtualmente, no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma Sucupira, defendidas entre os anos 2005 e 2021, que sustentam a formação pós-graduada. Vislumbra compreender as epistemologias que permeiam os textos e examinar os sentidos produzidos acerca da formação nos debates acadêmicos. Argumenta que há um alinhamento entre a racionalidade da política de pós-graduação com a produção acadêmica, teses e dissertações, porém, tomada como espaço para formação, cria, pelos desvios de sua natureza e dos consensos, a ocasião para o desenvolvimento da profissionalidade (NÓVOA, 1991, 2002, 2017; CONTRERAS, 2012). Pressupõe o mestrado e doutorado como bem público e direito dos professores. Como sustentação epistemológica, mobilizou-se a partir de Certeau (1994, 2012, 2015) conceitos como espaço e lugar, operação e teoria, prática, institucionalidade, escrituração de textos, interpretação textual, táticas, estratégias, desvios e ocasião. Os resultados apontam que existem tensões no campo do debate acadêmico e entre concepções epistemológicas acerca da formação de professores em nível *stricto sensu*. Apontou como real implicado, que as pesquisas analisadas mantêm uma aproximação com as políticas de pós-graduação como ato de produzir efeitos de verdades que ratifiquem sua arguição favorável à pós-graduação para formar professores, sustentadas na racionalidade meritocrática, na lógica do mercado e numa formação praticista. Entretanto, como ocasião, identificou que a formação de professores em nível de pós-graduação, apresenta resultados significativos como valorização e desenvolvimento profissional, articulação entre teoria e prática, qualificação da prática profissional e do ensino, tornando esse lugar, um espaço de formação ao desviar de alguns próprios da política e das racionalidades, produzindo um movimento formativo tático observados em micro estudos. Observou a urgência na atenção a ser dada aos aspectos teórico-

metodológicos da produção acadêmica ao necessitar de maior rigor metodológico e de reflexão profícua acerca dos usos de consensos acadêmicos no campo da formação continuada de professores na pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Básica. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Produção Acadêmica.

.

ABSTRACT

This study investigates the demarcations of educational policies in the National Postgraduate Plans (V and VI PNPG, 2005-2020), documents and evaluations in the areas of Education and Teaching (three-year and four-yearly, 2009-2019) and in academic production, which authorize treating *stricto sensu* training as a place/space for continuing education for basic education teachers. It uses a qualitative approach, split between documentary and bibliography (RICHARDSON, 2012) and review studies (VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014). It analyzes 22 theses and dissertations, available virtually, at Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) and at Plataforma Sucupira, defended between the years 2005 and 2021, which support postgraduate training. It aims to understand the epistemologies that permeate the texts and examine the meanings produced about training in academic debates. It argues that there is an alignment between the rationality of postgraduate policy and academic production, theses and dissertations, however, taken as a space for training, it creates, due to the deviations of its nature and consensus, the opportunity for the development of professionalism (NÓVOA, 1991, 2002, 2017; CONTRERAS, 2012). It presupposes the master's and doctorate as a public good and a right for teachers. As epistemological support, concepts such as space and place, operation and theory, practice, institutionality, writing texts, textual interpretation, tactics, strategies, deviations and occasion were mobilized from Certeau (1994, 2012, 2015). The results indicate that there are tensions in the field of academic debate and between epistemological conceptions about teacher training at a *stricto sensu* level. He pointed out as a real implication that the analyzed researches maintain an approximation with postgraduate policies as an act of producing effects of truths that ratify his argument in favor of postgraduate studies to train teachers, based on meritocratic rationality, on the logic of the market and on a practical training. However, as an occasion, it was identified that the training of teachers at the postgraduate level, presents significant results such as valorization and professional development, articulation between theory and practice, qualification of professional practice and teaching, making this place a space for training at the deviate from some of politics and rationalities, producing a tactical formative movement observed in micro studies. He noted the urgency in the attention to be given to the theoretical-methodological aspects of academic production, requiring greater methodological rigor and fruitful

reflection on the uses of academic consensus in the field of continuing teacher education in stricto sensu graduate programs.

Keywords: Continuing Teacher Education. Basic education. Postgraduate Stricto Sensu. Academic Production.

LISTA DE SIGLAS

ABC	– Associação Brasileira de Ciências
AI	– Ato Institucional
AID	– Agência Internacional de Desenvolvimento
ANPEd	– Associação Nacional de Pesquisas em Educação
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBNHE	– Congresso Brasileiro de História da Educação
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	– Comitê Técnico Consultivo
EaD	– Educação a Distância
EM	– Entrevista Narrativa
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FC	– Formação Continuada
FINEP	– Financiadora de Estudos e Pesquisas
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDESP	– Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior Privado
GAT's	– Acordo Geral de Comércio e Serviços
GRTU	– Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária
GT	– Grupo de Trabalho
HRM	– Gerenciamento de Qualidade Total IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituição de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LASPAU	– <i>The Latin American Scholarships Program of American Universities</i>
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE	– Ministério de Administração e Reforma do Estado
Mec	– Ministério da Educação
OMC	– Organização Mundial do Comércio
PCCS's	– Plano de Carreira, Cargos e Salários
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	– Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PICD	– Programa Institucional de Capacitação Docente
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNPG	– Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Parceria Público Privada
PROUNI	– Programa Universidade Para Todos
REUNI	– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu	– Secretaria de Educação Superior
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TQM	– Qualidade Total de Gerenciamento
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Variação do quantitativo de professores de educação básica com pós-graduação em comparação com as titulações em mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) em Educação e Ensino	40
Gráfico 2 - IES que mantém acima de 10 mil textos na BDTD	65
Gráfico 3 - Quantitativo de mestres e doutores atuando em cursos de graduação, nas IES públicas e privadas, entre os anos 2005 a 2020	128
Gráfico 4 - Titulações no mestrado e doutorado, concedidos no Brasil entre os anos 2005 a 2020	136
Gráfico 5 - Movimento do quantitativo de titulações de mestrado e doutorado na área de avaliação “Educação e Ensino” (acadêmico e profissional) do ano 2005 a 2020	138
Gráfico 6 - Crescimento do quantitativo de professores atuando na educação básica (EB) com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , entre os anos de 2007 a 2021	144
Gráfico 7 - Gráfico de evolução no número de programas de pós-graduação em educação entre os anos 2007 a 2019	153
Gráfico 8 - Distribuição de professores pós-graduados por tipo de pós-graduação no ano de 2020	156
Gráfico 9 - Total geral de teses e dissertações apresentadas no BDTD	165
Gráfico 10 - Total geral de teses e dissertações apresentadas na Plataforma Sucupira	166
Gráfico 11 - Quantitativo de teses e dissertações analisadas	166
Gráfico 12 - Procedências institucionais dos textos	170
Gráfico 13 - Linhas de pesquisas dos textos	170
Gráfico 14 - Textos referenciados acima cinco vezes ou mais	180
Gráfico 15 - Quantitativos de autores referenciados acima de cinco (5) vezes	181
Gráfico 16 - Comparação quantitativa de documentos referenciados nas teses e dissertações	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC) dos PNPGs (2005-2020)....	120
Figura 2 - Dendrograma dos documentos de área e avaliações (Educação e Ensino 2009-2019).....	133
Figura 3 - Procedência regional dos textos	168
Figura 4 - Caracterização metodológica.....	176
Figura 5 - Análise de similitude dos textos com palavras e conceitos debatidos no campo da formação <i>stricto sensu</i>	195
Figura 6 - Formação como palavra geradora de comunidades	196
Figura 7 - Comunidades com as palavras professores e prática.....	198
Figura 8 - Comunidade Educação básica, pós-graduação e ensino	201
Figura 9 - Comunidade pesquisa	205
Figura 10 - Comunidades professor e processo.....	207
Figura 11 - Relação entre unidades de sentidos temáticos e os textos analisados	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos e relatórios da área Educação e Ensino.....	132
Quadro 2 - Características dos textos referenciados pelas teses e dissertações para situar o objeto de estudo	192
Quadro 3 - Principais objetivos dos PNPGs.....	238
Quadro 4 - Instrumento analítico dos textos.....	281

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação de 1975 e 1985	103
Tabela 2 - Foco dos estudos por natureza do curso pós-graduação (profissional /acadêmico).....	171
Tabela 3 - Textos-documentos referências	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	27
1. PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> , MOBILIZADA ENTRE TEORIAS E POLÍTICAS, COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
1.1 OPERANDO COM AS DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ...	43
1.2 FABRICAÇÕES INTERPRETATIVAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO	47
1.2.1 Procedimentos para as operações de caça e escrituração	54
1.3 METODOLOGIA COMO MAPAS E PERCURSOS	55
1.3.1 Pesquisa documental bibliográfica e os estudos de revisão na operação de caça e produção dos dados	57
1.3.2 Produção das análises dos textos acadêmicos.....	70
CAPÍTULO II	73
2. SENTIDOS PRODUZIDOS ACERCA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CRUZAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E PROFESSORES	73
2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	75
2.2 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	90
2.3 PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA ACADÊMICA COMO BEM PÚBLICO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	94
2.3.1 PNPG's e o desenvolvimento da pós-graduação em Educação e Ensino	98
CAPÍTULO III	118
3. V PNPG (2005-2010) E VI PNPG (2011-2020): CONDIÇÕES DE LUGAR/ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	118

3.1	A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PNPV's V (2005-2010) E VI (2011-2020).....	123
3.2	SITUAÇÃO ATUAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO NO PAÍS E A CONJUNTURA POLÍTICA DESSA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	145
CAPÍTULO IV.....		163
4.	PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> COMO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	163
4.1	AS UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS COMO OCASIÕES PARA INTERPRETAR A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A PÓS-GRADUAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	167
4.2	UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS: PONTE ENTRE VISÍVEL E INVISÍVEL DOS TEXTOS	174
4.2.1	Metodologias que autorizaram o debate e produziram as ocasiões....	175
4.2.2	Textos-referências que deram suportes discursivos.....	179
4.2.3	Textos-documentos que autorizaram a produção escriturísticas das teses e dissertações.....	183
CAPÍTULO V.....		189
5.	SENTIDOS DA FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA	189
5.1	COMPREENDENDO OS DISCURSOS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELAS REVISÕES DE LITERATURA APRESENTADAS NOS TEXTOS	191
5.2	OS INDÍCIOS PARA A COMPOSIÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS INDICANDO A CIRCULAÇÃO DOS DEBATES A ACERCA DO NÍVEL <i>STRICTO SENSU</i> PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	194

CAPÍTULO VI	209
6. FABRICANDO TEMÁTICAS E PRODUZINDO SENTIDOS DA FORMAÇÃO: UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS (UST'S)	209
6.1 UST 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PLANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	210
6.2 UST 2: PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	216
6.3 UST 3: SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E SISTEMA DE AVALIAÇÃO	226
6.4 UST 4: A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS MERCADOLÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM ORGANISMOS INTERNACIONAIS	240
6.5 UST 5: A PESQUISA <i>STRICTO SENSU</i> NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	245
6.6 UST 6: FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO.....	251
CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
REFERÊNCIAS	264
ANEXOS	281

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo da formação continuada de professores e assume como importante a formação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, nas áreas de Educação e Ensino debatida em pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, e em políticas nacionais que orientam as aproximações da formação continuada dos docentes da educação básica à pós-graduação brasileira.

A pesquisa se vincula à linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos culturais”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/PPGE/Ufes), ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe), ao projeto de pesquisa “Inventário das políticas e práticas da formação continuada no Espírito Santo”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Silvana Ventorim, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

O desejo pela pesquisa em formação de professores da educação básica nasce e se consolida na minha atuação profissional, em todas as etapas da educação básica, como professor desde o ano de 2005 como gestor num centro municipal de educação infantil, a partir do ano de 2017, por inúmeras vezes demandado pelos ambientes formativos para dialogar com os professores acerca das práticas curriculares e das políticas públicas educacionais nas redes e escolas nas quais atuei e atuo.

Saliento que a opção pelo objeto de estudo desta pesquisa, deu-se entre a nossa constituição como professor e gestor da educação básica, pela nossa produção no mestrado¹, que demonstrou a importância de conhecer o campo da formação pelas produções acadêmico-científicas, pelas transformações nas políticas de formação de professores ao preconizarem acerca do nível *stricto sensu* para os professores da educação básica sob a tutela dos planos nacionais de pós-graduação V PNPG (2005-2010), VI PNPG (2011-2020), o plano nacional de educação (2014-2024), os documentos de área Educação e Ensino e suas avaliações trienais e quadrienais, e,

¹ Investigação intitulada de “A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Silvana Ventorim, na qual analisamos a produção acadêmica entre os anos de 1996 e 2015. Dissertação defendida no ano de 2017.

as teses e dissertações produzidas com foco na relação formativa entre pós-graduação e professores da educação básica.

Na trajetória acadêmica e profissional fui constituído em parte pela formação filosófica em uma instituição de ensino superior (IES) confessional, no curso de Filosofia e, no curso de Direito em IES privada, cursos superiores não finalizados, mas que contribuíram, significativamente, com meu processo formativo.

Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), entre os anos de 2004 e 2010, licenciei-me no curso de Artes Visuais, no qual o currículo cumprido contou com a contribuição de disciplinas eletivas de outros departamentos, como o de Filosofia e Ciências Sociais, agregando à minha formação uma pluralidade de saberes que contribuíram muito para meu arcabouço epistemológico.

Ao cursar Artes Visuais, participei do Programa Institucional de Iniciação Científica, como bolsista do Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia do Município de Vitória no projeto de pesquisa intitulado de “Poéticas de criação na arte pictórica da modernidade capixaba”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Angela Grandó Bezerra, investigação que durou mais de dois anos, culminando no meu trabalho de conclusão de curso. Integrei-me, também, na produção de material para formação continuada de professor para educação básica, como bolsista do Programa de Iniciação Científica oferecido pelo Centro de Formação Continuada em Matemática e Ciências (CeFoCo/Ufes), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Ferreira Lobino, a quem considero como importante personagem por me iniciar na pesquisa em formação de professores, ainda na graduação, marca que ecoou nas minhas escolhas acadêmicas.

Em 2015, na terceira tentativa de entrar para o PPGE/Ufes, fui admitido para cursar o mestrado, que teve duração entre os anos 2015-2017, dissertação defendida sob orientação da Prof^a. Dr^a. Silvana Ventorim, sobre formação continuada de professores da educação infantil, entre pesquisa-formação e estudo bibliográfico, percurso que me fez produzir saberes na relação com a escola e com a produção acadêmica. Esse caminho me possibilitou forte contato com pensadores como Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, António Nóvoa, Marli André, Bernadete Gatti e tantos outros que, de algum modo, me colocaram na produção e tensionamentos

epistemológicos permanentes, com rigor acentuado de pesquisa e aprofundando o meu reconhecimento da importância da formação *stricto sensu* para o professor da educação básica, bem como a compreensão de que a minha trajetória como educador na educação básica contribui para a produção acadêmica.

O objeto dessa investigação tem estreita relação com a minha trajetória como professor da educação básica ao longo de 17 anos de atuação em todas as etapas da educação básica. Nesse tempo, desenvolvi propostas de formação continuada além de ter coordenado ações em processos formativos de professores. Minha trajetória passou pela rede estadual e municipal de ensino (Vitória e Serra), nesses últimos, vinculado como professor concursado desde o ano de 2012, como professor de Arte na educação infantil.

A pesquisa se realizou com base nas seguintes problematizações:

- a) Os Planos Nacionais de pós-graduação, os documentos e avaliações das áreas, Educação e Ensino, autorizam tratar a pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço formativo de professores da educação básica?
- b) As demarcações das políticas da pós-graduação entre os anos 2005 e 2020 autorizam esse nível de ensino como lugar/espço formativo de professores da educação básica?
- c) A produção acadêmica autoriza tratar a pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço de formação continuada de professores da educação básica?
- d) Quais epistemologias permeiam a produção científica ao discutir a formação dos professores em pós-graduação *stricto sensu*?
- e) Quais sentidos são produzidos acerca da formação de professores da educação básica nos debates acadêmicos?

Para tanto, apresentamos os seguintes objetivos:

- a) Investigar as demarcações políticas educacionais dos Planos Nacionais de Pós-graduação, documentos e avaliações das áreas, Educação e Ensino, que autorizam

tratar a formação *stricto sensu* como lugar/espço formação continuada de professores da educação básica entre os anos 2005 e 2020;

b) analisar se a produção acadêmica da pós-graduação *stricto sensu* sustenta a pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço de formação continuada de professores da educação básica;

c) compreender as epistemologias que permeiam a produção acadêmica ao discutir a formação dos professores em pós-graduação *stricto sensu*;

d) examinar os sentidos produzidos acerca da formação de professores da educação básica em pós-graduação *stricto sensu* nos debates acadêmicos.

O argumento é de que a pós-graduação *stricto sensu*, como lugar/espço institucionalizado para a formação de professores cria, pelos desvios de sua natureza e dos consensos no campo das políticas educacionais, a ocasião² para o desenvolvimento da profissionalidade. Coloca em questionamento o lugar da formação em pós-graduação de professores, discutindo os limites impostos pelas políticas estatais e das Instituições de Ensino Superior (IES) que a autoriza e pela produção acadêmica que a tangencia. Afinal, em grande parte, é próprio do curso *stricto sensu* implicar e mobilizar um conjunto de ideias acerca da formação continuada, o que nos alerta acerca da institucionalidade pós-graduação como lugar formativo de professores.

Defendemos que a valorização do professor da educação básica, pública, passa pela garantia do direito em fazer a sua formação continuada no curso de mestrado e doutorado, devendo o poder público, entre a política de pós-graduação e as instituições empregadoras, prover tais condições de acesso e permanência desses docentes a esse nível de ensino e a uma mudança valorativa na sua carreira ao serem certificados.

Nossa hipótese é que existe um alinhamento entre a racionalidade política de pós-graduação produzida com foco nos professores da educação básica com a produção acadêmica, teses e dissertações, o que revela contradições discursivas e de posicionamentos das pesquisas, mostrando a incipiência da produção acadêmica

para demarcação da pós-graduação *stricto sensu* como bem público e direito dos professores, assumida como formação continuada.

Assumimos a política educacional como aquela que produz e é produzida por distintos agentes e agenciamentos (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), que não se move por linearidade ou progressismos, envolvendo disputas, lugares ou grupos de interesses articulando estratégia, prática, ação e efeitos/resultados (BALL, 2001).

Assim, apontamos no Capítulo I os movimentos da institucionalidade da pós-graduação no Brasil e o estabelecimento de interações com a educação básica para formar professores. Lançamos, portanto, olhares críticos-reflexivos sobre as demarcações políticas educativas estatais e institucionais, bem como para as produções acadêmicas nas quais afirmam e debatem a formação dos professores da educação básica em nível *stricto sensu*. Nessa direção, os professores se tornam não só objeto de pesquisa, mas sujeitos a serem formados, de maneira que os próprios professores, estudiosos do seu campo, por meio da pesquisa, insiram-se no processo de formação e de produção de conhecimentos, implicados nos diversos contextos da institucionalidade da pós-graduação *stricto sensu*.

Com olhar cuidadoso, pautamos as reflexões acerca da educação básica no campo da formação continuada com autores como Nóvoa (1991, 2002, 2017), que discute a importância de os professores terem uma formação na relação com a sua prática profissional, pelas redes colaborativas, produzindo uma forte presença na profissão, André (2001, 2009, 2012) e Gatti (2003, 2010, 2019) que debatem a formação de professores, intensamente, desde a década de 1990, desdobrando-se sobre a qualidade da pesquisa em educação, as racionalidades predominantes, as políticas e os pressupostos que marcam a formação e as pesquisas realizadas, sendo ampla a produção teórica das autoras sobre a produção do campo e Gatti (1983, 2001, 2008), ainda faz coro aos autores que discutem a pós-graduação em educação desde a década de 1980.

Para tratar da política de pós-graduação, convocamos autores como Ball (2011) e Lessard e Carpentier (2016) que analisam o cenário político mundial do neoliberalismo e seus desdobramentos nas políticas educativas globais, que tem por base o modelo de Estado financista, subsidiário do mercado e a mercadorização da educação e da

vida em sociedade. Nesse conjunto, adicionamos às análises de Santos (2004) sobre as crises da universidade no século XXI, que leva à instrumentalização da instituição, fragilizando-a de modo a empobrecer a finalidade da educação, da pesquisa e da sua institucionalidade. Isso vai ao encontro do debate de Chauí (2001, 2011) que afirma a subversão da institucionalidade da universidade, desviando-a do seu objetivo de formação integral das pessoas, da produção da pesquisa e do avanço do conhecimento, comprometido com a transformação da sociedade.

Para pensar a institucionalidade da pós-graduação, buscamos em autores como Moreira e Velho (2008), Balbachevsky (2005), Severino (2012) e Saviani (2000, 2017), os desafios postos na sua institucionalidade e a suas transformações até o período mais recente. Muitas foram as políticas elementares nesse processo, em especial os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG's). Nesse mesmo movimento, dialogamos com Gatti (2019), André (2016) e Faria Filho (2015) para compreendermos a condição da formação continuada de professores da educação básica em nível *stricto sensu*.

Em Certeau² (1994, 2012; 2015), encontramos conceitos fundamentais como espaço, lugar, operação e demarcação teórica, prática, institucionalidade, escrituração de textos, interpretação textual, táticas e estratégias, ocasião, dentre outros importantes. Esse autor nos embasa na construção do ato e da racionalidade teórico-metodológica da pesquisa. Com a suas perspectivas, estruturamos os procedimentos e instrumentos, como prática teórica que se inscreve em tempos/espacos, em institucionalidades, na vinculação dos resultados entre sentidos percebidos e os

² Michel de Certeau nasceu na França em 1925 e faleceu em 1986. Foi sacerdote pela ordem religiosa católica Jesuíta, ordenado em 1956. Sua formação foi pela filosofia, letras clássicas, história, teologia (congregação Jesuíta), linguística, epistemologia e semiótica. Foi integrante da escola Freudiana de Jacques Lacan, desde a sua fundação, em 1964. Frequentou seminários de semiótica de A.J Greimas. Como professor, ensinou história e antropologia em universidades da França, Alemanha entre os anos de 1968 e 1978 e na Califórnia entre 1978 e 1984. O pensamento do autor é atravessado pelas produções teóricas de autores da antiguidade clássica, da modernidade e do período contemporâneo, dos campos de conhecimento da sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, linguística, tais como: Lévi-Strauss, Wittgenstein, Heráclito, Platão, Aristóteles, Hobbes, Descartes, Pascal, Diderot, Rousseau, Kant, Condillac, Hegel, Marx, Nietzsche, Pierce, Freud, Lacan, Quine, Karl Popper, Thomas Khuhn, Bruno Latour, Merleau-Ponty, Bourdieu, Foucault, Deleuze, Lyotard e Derrida (GIARD, 1994). Teve contato com o Brasil pelas ideias de Paulo Freire, na década de 1960. Esteve no Brasil em 1967, chegando a escrever, no ano de 1969, textos que denunciavam as torturas de pessoas na ditadura militar, rendendo-lhe impedimento de entrar novamente no país, tendo que fazê-lo com passaporte com outro nome. No Brasil, manteve contato com Dom Helder Câmara entre outros (VIDAL, 2008).

sentidos implicados na produção da pesquisa, na interpretação dos dados e nas análises dos textos.

Essa produção é um estudo documental-bibliográfico, cujo estudo bibliográfico se pauta no estudo de revisão (ROMANOWISKI, 2012; ALVES-MAZZOTTI, 2012; VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014), objetivando o aprofundamento no campo da formação de professores e a compreensão do nosso objeto, além de investigar os desvios e os consensos acadêmicos acerca da relação entre pós-graduação *stricto sensu* e formação de professores da educação básica, por meio de reuniões de estudos que se aproximam do nosso objeto com análises de produção no campo acadêmico pelas teses e dissertações, defendidas entre os anos de 2005 e 2021, acerca da formação de professores da educação básica em nível *stricto sensu*, os seis planos de pós-graduação³ (1975-2020), documentos e avaliação da área de Educação (38) e Ensino (46).

No Capítulo I, apresentamos as problematizações e objetivos daquilo que será tratado na pesquisa. Realçamos as questões teórico-metodológicas; sinalizamos os procedimentos pelos quais nos guiaremos. Destacamos as justificativas e apresentamos a nossa aposta. Elencamos o campo a ser estudado, os documentos e os textos que compõem o estudo e o banco de dados analisados como parte do objeto.

No Capítulo II, discutimos a historicidade e a sistematização dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG's), objetivando reconhecer os percursos de institucionalização, os impactos dos cenários políticos nacionais e globais na educação brasileira no campo da formação. Sinalizamos acerca da relação entre os últimos PNPG's com a política de formação de professores para a educação básica, na observância do cenário político nacional e internacional, em especial, na interação com as políticas de formação de professores e os Planos Nacionais de Educação.

No Capítulo III, analisamos os V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação (2005-2020) e os documentos de área "Educação e Ensino" e suas respectivas avaliações, nas relações com a educação básica e formação de professores, articulando as políticas de formação e a produção de mestres e doutores, tensionando-as com

³ Apesar de o Plano produzido em meados de 1990 não ter se consolidado, optamos, na relação com alguns autores referenciados, tomá-lo como o IV PNPG.

estatísticas da pós-graduação e da pós-graduação em educação, numa operação que envolve o uso do aplicativo IRaMuTeQ, discutindo concentrações semânticas ligadas à educação básica.

A partir do Capítulo IV, operamos com análises dos textos ao evidenciar os usos de autores referências, categorias de textos documentais referenciados, circulação dos textos e autores referências, suas regionalidades e metodologias, suas revisões de literatura. Discutimos a estrutura da produção acadêmica que ampara e investiga a formação *stricto sensu* como lugar/espço de professores da educação básica.

No Capítulo V, entramos na textualidade da produção acadêmica das 22 teses e dissertações analisadas, destacando autores que são utilizados para realizar a revisão de literatura, além de aprofundarmos em comunidades semânticas, a partir do uso do aplicativo IRaMuTeQ, gerando grafos que permitiram compreender questões que implicam na produção dos consensos e problematizam a nossa tese e hipóteses no que concerne a produção acadêmica ao transbordar as racionalidades e críticas às políticas e à própria produção científica no campo.

No Capítulo VI, continuamos as operações escriturísticas a partir daquilo que denominamos Unidades de Sentidos Temáticos, pelas quais compomos a inteligibilidade das epistemologias e racionalidades que operam na produção textual e predominam para a consolidação da formação continuada de professores na pós-graduação *stricto sensu*. São produções de sentidos, condessadas em seis unidades pelas quais apresentamos e tensionamos as concepções de formação continuada atrelada às críticas feitas pelas teses e dissertações, bem como, as epistemologias confrontadas e afirmadas pelas pesquisas.

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

Tomar a pós-graduação em educação, nessa perspectiva, é enfatizar 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 uma forte posição identitária na formação docente, lugar no qual esses profissionais podem praticar percursos que desdobram o real implicado da formação continuada. Trata-se do reconhecimento à sua institucionalidade e dos seus processos constituintes.

Por outro lado, afirmamos que a pós-graduação também é um espaço (CERTEAU, 1994). Entrecruza-se com experiência profissional dos professores, produção da pesquisa acadêmica, valorização e desenvolvimento profissional como elementos móveis que 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, cria a ocasião. Assumimos como um lugar praticado.

CAPÍTULO I

1. PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*, MOBILIZADA ENTRE TEORIAS E POLÍTICAS, COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Surge um problema particular quando, em vez de ser, como acontece habitualmente, um discurso sobre outros discursos, a teoria deve desbravar um terreno onde não há mais discursos. Desnivelamento repentino: começa a faltar o terreno da linguagem verbal. A operação teorizante se encontra aí nos limites do terreno onde funciona normalmente, como um carro à beira de uma falésia. Adiante, estende-se o mar...

(CERTEAU, 1994)

A epígrafe declara o intento em operar onde carece de teoria, no desnivelamento do discurso acerca da formação continuada do professor da educação básica na pós-graduação *stricto sensu*. Procuraremos enxergar as falésias e, conseqüentemente, ver o “mar” possível nessa relação. Pensamos poder desvelar a ideia de formação tomada como própria, numa dimensão de indicadores de percursos, de itinerários teórico-metodológicos, portanto, desbravarmos os mapas que se rompem diante do mar, prescrito, indo além dele nas operações de caça e fabricação desses indicadores.

Em Certeau (1994), tomar a ideia de percurso é assumir a produção de itinerância, em vez de se colocar apenas como o ser que vê; faz-se o ser como movimento, praticante, aquele que atua, que toca e é tocado, faz-se em deslocamento. Procuramos captar os traços desses movimentos, pela operação analítico-acadêmico, como aquela capaz de posicionar os sentidos implicados no processo formativo perpassado pela pesquisa.

A nossa estratégia, portanto, é mobilizar a teoria do/no campo da formação continuada, fabricante de lugares e elencar os esquecimentos pelo agir que constitui o discurso de consensos nessa formação. Isso faz com que as concepções de formação continuada produzam relações totalizantes nas finalidades, na garantia de políticas e pressupostos para o funcionamento do campo. Esse movimento visa estabelecer as práticas interpretativas para operarem com a produção de distorções e de desvios teóricos, assumindo a pós-graduação como um lugar no qual se produz o espaço para formar esses profissionais.

Ao assumir a pós-graduação como lugar para formação continuada de professores, indicamos um posicionamento acerca daquilo que abordaremos como política. Pensamos a política como ação para fabricar e articular lugares e espaços, para exercitar a estratégia, a tática e a formação como produção social e acadêmica a ser interpretada e traduzida. Nesse sentido, afirmamos a política educacional conforme discutida por Ball (2001) e Ball e Mainardes (2011), identificada numa fluidez do poder, articulada por distintos agenciamentos e agentes (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Essas articulações se movem entre o contexto de influência e o contexto da prática numa intensa inter-relação, sem linearidades, “cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Além disso, fazem parte da identificação do conjunto de reflexão do que vem a ser essa política, outros dois contextos que, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), foi apresentado por Ball (1994):

[...] o dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Mais recentemente, Ball tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos, é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política, pertence ao contexto de influência, pois é ‘parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157-158).

Ambos os contextos, como condição para a definição da política, estão interligados numa relação de poder e conhecimento, articulados no discurso, no texto e na ação. São representações de discursos, resultado de influências e negociações “[...] dentro do Estado e dentro do processo da formulação da política” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156-157). Compreendemos que a política é aquilo que autoriza ou o meio pelo qual se constrói autorização. Envolve finalidade, funcionamento, distorções e desvios. Fabrica e implica realidades e posiciona sentidos. Essa concepção de política articula textos e contextos, efeitos, agências e agenciamentos, finalidades, agentes, marcas e ações. Nessa direção, as políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes.

Ao volvermos essa perspectiva política para produção científica na pós-graduação, desenvolvida na relação com a formação de professores da educação básica, encontramos os contextos sinalizados. Certeau (1994) aponta que a relação científica apresenta cenário de poder, de real implicado e real dado, produção de ficções, efeitos de verdade que a torna crível, institucionalidades que produzem a estabilidade (os

consensos) e que também produz os contrapontos. Na relação com a produção científica articulada com a formação continuada de professores, essa concepção política realça as marcas, artificializa o que por ventura vem a ser considerado natural, próprio.

Consideramos o percurso de pesquisa como itinerância analítica entre os estudos acadêmicos a fim de compreender sobre o funcionamento da política e das epistemologias da formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* como lugar de formação continuada para os professores da educação básica.

Pensamos nas institucionalidades como leis do meio⁴. Os usos do lugar da pós-graduação como espaço de formação continuada de professores da educação básica, percursos formativos e mapas que evidenciam as intenções das políticas sistematizadoras e as operações teorizantes, entrecruzam-se no debate acadêmico-científico.

Essas problemáticas podem tornar aparente os efeitos de verdades⁵ que a pós-graduação em Educação e Ensino produzem dos percursos formativos dos professores da educação básica e os efeitos de verdades que esses profissionais produzem sobre o seu processo dado na pós-graduação, considerando essa institucionalidade para a formação continuada do profissional do magistério da primeira etapa educacional.

Com Certeau (1994), assumimos pensar a pós-graduação nas possibilidades de ampliar seus direcionamentos históricos, a ordem que a constitui; buscamos itinerários para compreensão dos interditos, tensionado para a compreender a organicidade

⁴ Certeau (2015) aponta que as leis do meio são aquelas regulações que visam à proteção do lugar, da institucionalidade, é a “polícia” do trabalho que operam com validação do quadro de referência teórica, por aquilo que autoriza aparecer ou o produzir como ausente.

⁵ Efeitos de verdade é, para Certeau (1994), o modo de conceber que a produção científica se constrói na relação com a institucionalidade, com mecanismos interpretativos, pelos quais se produzem os resultados, como produto do próprio discurso que se estabelece. Desse modo, a maneira pela qual se desenvolve a escrita do texto, as relações que estabelece com outros textos produzem os efeitos que guiam outras interpretações, é o corte epistemológico que produz a existência ou a ausência do fato que importará a ciência.

dessa formação como móvel, atravessada pelas ocasiões compostas pelas políticas para esse nível⁶ de ensino e para a educação básica como importante lugar formativo.

Em diálogo com Certeau (1994, 2015), tomamos a ocasião sobre a qual se constrói a inteligibilidade, no qual se organiza o discurso, realiza o corte para operar, teoricamente, permitindo a organização dos documentos. É o nó “[...] que não cessa de enganar as definições pela impossibilidade de isolamento, nem na conjuntura nem na operação” (CERTEAU, 1994, p. 159). Por esse ângulo, o autor aponta como elementar ao destacar que a ocasião possibilita aproximar situações com qualidades diferentes, fazendo-se “[...] tanto mais presente quanto menos visível; tanto menos numerosas, quanto mais privilegiados [...]” (CERTEAU, 1994, p. 159). Pela ocasião, pensamos os professores da educação básica se formando em nível *stricto sensu*, apesar de esta formação, historicamente, estar voltada para a formação de professores e pesquisadores acadêmicos.

De outro modo, tomar a ocasião como aquela que deve ser considerada na operação de análise é realizar uma ponte entre visível e invisível, presente e passado do texto, presente e passado da formação continuada. É potencializar a operação analítica no exercício interpretativo que se move em distintas temporalidades, diferentes conjunturas, que cria possibilidades do visível. Não se trata mais de contrários, mas de construções de passagens, gerando vínculos possíveis, é a construção do desvio, criação de condições. Assim, articular a formação continuada de professores na pós-graduação, como lugar a ser realizada uma prática teórica é justapor discursos, institucionalidades, modos de fazer, as ordens estabelecidas, as leis do meio, historicamente, consensuada por distintas necessidades ou marcas.

Nessa mesma direção, tomamos de Santos (1997, 2009), os modos como o conhecimento científico foi organizado pela modernidade, sustendo pelas suas científicidades, que produziram a exclusão e a desigualdade fortalecidos no relativismo, tomando como pilares o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Fez-se isso, na mesma esteira que tentaram afirmar processos libertários, evidenciando por sua vez o pensamento hegemônico das formas de viver, criando invisibilidades a

⁶ Utilizaremos o termo nível de ensino para demarcar a organização da educação brasileira como aquela composta por Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação.

tudo diferente. Portanto, pensar na pós-graduação *stricto sensu* pela via do desvio, movendo-se em distintas temporalidades, criando visibilidades é reconhecer que no mesmo instrumento carregado de regulação produz-se emancipação. Assim, alinhados a Santos (1997, 2009, 2010), reconhecemos o enredamento de interações entre universidade/escola pela pesquisa, podendo produzir e potencializar a ideia de subjetividades rebeldes e inconformistas, contribuindo para uma democratização de alta intensidade das instituições, dos processos formativos, dos fazeres pedagógicos e da pesquisa.

A articulação para o desenvolvimento da profissionalidade docente na educação básica, deve contar, de acordo com Nóvoa (2019), com contínua presença da universidade na profissionalização, após a certificação inicial dos licenciados, com políticas educativas mais responsáveis nas escolhas dos professores que atuarão nas escolas, com redes de partilha de experiências, e, ainda, um maior compromisso daqueles mais experientes com os novos professores. Nóvoa (2019) também aponta que para o desenvolvimento da profissionalidade é necessário produzir outras relações nos ambientes de formação. O autor destaca que:

[...] em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, **o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro género de conhecimento, finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo** (NÓVOA, 2019, p. 202. Grifos nossos).

Nóvoa (2019) se refere a elementos básicos para o desenvolvimento da profissionalidade de professores na educação básica. Esses elementos são saberes que contemplam: “[...] o ritmo da sala de aula, as relações que a compõe [...]” (NÓVOA 2019, p. 204); a produção de “[...] uma inteligência ou uma postura pedagógica [...]” (NÓVOA, 2019, p. 204); a “[...] capacidade de julgar e decidir no dia-a-dia profissional (NÓVOA, 2019, p. 204).

Essa perspectiva de desenvolvimento da profissionalidade apresentada pelo autor, estabelece a importância de um papel ativo das universidades nesse processo, devendo se consolidar articulada com a cultura profissional na perspectiva de maior coletividade, de processos colaborativos, colegiada e crítica, no movimento formativo entre professores dessas instituições e professores da educação básica. Para isso, é necessário que a universidade assuma um papel formativo forte, repensando as

políticas de carreiras valorizando mais os planos para a formação de professores do que o produtivismo acadêmico (publicações) (NÓVOA, 2019).

Esse papel forte e contínuo da presença da universidade no desenvolvimento da profissionalidade dos professores da educação básica, deve se expressar na pós-graduação, ou seja, um “lugar” cuja a principal finalidade é a garantia da formação de pesquisadores acadêmicos, a produção de pesquisas e a formação de docentes para o curso superior, pode ser um “espaço” para formar professores da educação básica, como movimento capaz de articular mais intensamente, coletivizando a composição dos conhecimentos das pesquisas acadêmicas e conhecimentos da profissionalidade e impactar a carreira articulada à qualidade educacional ofertada na educação básica.

Certeau (1994) esclarece a distinção entre lugar e espaço ao destacar que:

Um lugar é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. [...] O espaço é um cruzamento de móveis⁷. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. O espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais⁸. [...] Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um próprio. Em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 202).

A formação continuada de professores da educação básica é por muitas vias um lugar próprio, como um campo importante de estudos educacionais, que apresentam perspectivas e tendências de pressupostos e temáticas (ANDRÉ, 2010, 2016; GATTI, 1983, 2001, 2003, 2003, 2019), porém, é um espaço móvel, revelador de um conjunto de processos na relação com a política e os seus agentes, e no desenvolvimento da profissionalidade dos professores (NÓVOA, 2002, 2009, 2019). Dá-se entre movimentos conflituais, diferentes perspectivas de percursos, visando atender e/ou

⁷ Em Certeau (1994), como cruzamento de móveis, o espaço é deslocamento, ação constante, numa relação de fronteira, itinerância, percursos não controlados.

⁸ O espaço é produzido no campo de definições, dá-se em ação que se não satisfaz com limites estabelecidos fora das operações, cruza-se em situações conflituais, produz toques entre aquelas perspectivas que em um olhar pré-estabelecido se afastariam, ou, juntam-se naquilo que é similar, portanto, é polivalente, age/existe nas polivalências.

produzir a profissionalidade dos professores, bricolando⁹, sob diferentes concepções de ser professor¹⁰, tais como: profissional competente; profissional reflexivo; profissional orgânico-crítico e profissional pós-crítico (CARVALHO, 2004), acrescentaríamos a perspectiva do professor-pesquisador.

Afirmamos o desenvolvimento profissional do professor como um processo permanente pelo qual se dá a transformação da profissionalidade imbricado à formação e à valorização profissional (GATTI et al., 2019). Nesse sentido, o ôntico do professor é assumido com as suas experiências profissionais no seio da escola. É o desenvolvimento mobilizado entre subjetividade do professor, trabalho e formação. No aspecto subjetividade o que está em jogo é o ser pessoa do professor, entre idiossincrasia e autobiografia (GONÇALVES, 2009).

Nos aspectos trabalho e formação, o que está em jogo é a presencialidade do professor na profissão, as redes de partilha de experiências, as comunidades de práticas, a organização da escola e a pesquisa (NÓVOA, 1991, 2002, 2004, 2009, 2017, 2019) numa relação sócia- profissional (GONÇALVES, 2009). O lugar da pesquisa tem um aspecto fundamental por compreendermos que ela fortalece o vínculo entre professor, escola, universidade e o campo educacional (LÜDKE, 2001; VENTORIM, 2005).

A nossa afirmação é do importante lugar que a pesquisa ocupa no desenvolvimento profissional e nesse lugar a formação continuada pela pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e/ou doutorado em Educação e Ensino, no Brasil. Para isso, dialogaremos com a ideia de que essa instituição é um lugar por excelência, no contexto brasileiro, de produção do conhecimento científico, e, em especial, de formação de professores para o nível superior de ensino (BALBACHEVSKY, 2005; SAVIANI, 2000; 2003;

⁹ Bricolagem é o movimento pelo qual se apropria da ordem pré-estabelecida, do “próprio”, para produzir modos, ordenamentos não-próprios, subverter a ordem por outras formas de usos. É a significação no fazer, é realizar o estar aí, rompendo com o “dever estar aí” (CERTEAU, 994).

¹⁰ Carvalho (2004) aponta ao menos quatro tendências de profissionalidade do professor na atualidade por afiliações conceituais próprias. Destaca-se o professor como profissional competente, herança do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo; professor como profissional reflexivo em sua confluência entre o vitalismo e o pragmatismo de Dewey; o professor como profissional orgânico-crítico em suas relações com o neomarxismo, o gramsciano e a sua teorização crítica (Teoria Crítica). Já a tendência do professor como profissional pós-crítico aponta a visão pós-crítica expressa em correntes sócio-filosóficas, como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo.

SEVERINO, 2012; RISTOFF e BIANCHETTI, 2012) desde que foi constituída, passando na maior parte da sua história ao largo das políticas do campo.

Com o advento da Nova Capes, em seu estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007 e possibilitado pela Lei nº 11.502/2007, foi possível aproximar esse nível de ensino da primeira etapa educacional, e a reboque progrediu para instalação da primeira diretoria de educação básica, em janeiro de 2008. Velloso (2018), em sua dissertação de mestrado, analisou o movimento documental pelos quais essa etapa educacional passou a ser um foco da Capes. A autora afirma:

Com o surgimento da Nova CAPES, há uma mudança no papel historicamente desenvolvido por esta instituição seguindo a tendência convergente de políticas públicas para a integração da ES e EB. A CAPES passa, portanto, a atuar na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para os dois níveis de ensino. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, consolidou essas atribuições ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da EB. Essa mudança legal indicou explicitamente a necessidade da Nova CAPES contribuir com a integração dos níveis educacionais a partir de sua histórica atribuição na PG, integrando EB e ES numa perspectiva sistêmica (VELLOSO, 2018, p.104).

A necessidade de voltar o olhar da pós-graduação para a educação básica se deu, dentre outros fatos, na busca de melhorar a qualidade de oferta educacional, pois as pesquisas revelavam que era urgente melhorar os índices educacionais. Assim, a compreensão era de que se devesse, junto com outras ações, qualificar a formação de professores, inicial e continuada.

Todavia, é importante notar que a necessidade da formação inicial e continuada de professores se relaciona com os desafios acerca da profissão. De acordo com André (2016) e Gatti (2019), esses desafios se relacionam com a complexidade e a responsabilidade de a formação ter em vista que esses trabalhadores lidam com direitos básicos das pessoas e sua inserção no contexto social e cultural. Isso se conjuga com a ampliação do acesso ao ensino, com o discurso da qualidade, novas formas metodológicas, falta de prioridade dada à educação básica pelas políticas, estruturas burocráticas e hierárquicas centralizadoras e inoperantes, a necessidade de construir clareza nas perspectivas sociais e filosóficas, falta de continuidade de programas formativos e sua fragmentação curricular, valorização docente e condição de trabalho, de modo que esses desafios se constituem nas características

integrantes ao exercício profissional, ou seja, os fazeres escolares, e na necessidade de

[...] políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação” (GATTI, 2019, p. 42).

Segundo Gatti et al. (2019), deve-se ter em vista o papel da educação básica na sociedade contemporânea, a apropriação aos saberes acumulados, em consonância, com a formação de valores e atitudes coletivas, que levam o professor a colaborar e partilhar com os pares as responsabilidades,

[...] uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara dos direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (GATTI, et al., 2019, p.34-35).

Por outro lado, esperamos que os educadores lidem com esses desafios, de modo a qualificar a sua profissionalidade interferindo, positivamente, na qualidade do ensino, fazendo-se necessário pensar em formação continuada capaz de possibilitar o desenvolvimento da pessoa na estreita relação com o profissional e com o desenvolvimento da institucionalidade escolar, pois a pessoa é o professor e o professor é a pessoa, e esses se fazem num enredamento coletivo entre a experiência e a pesquisa (NÓVOA, 2009; ANDRÉ, 2016; GATTI, 2019).

Gatti et al. (2019) apresenta o consenso discursivo na literatura entorno da formação inicial e continuada de professores que expõe a redefinição do que se toma como rumo da formação desses profissionais. As autoras evidenciam que esses consensos se fundam na relação entre teoria e prática, na valorização da postura investigativa, na aproximação entre as instituições de formação e a escola, na importância da construção de comunidades de aprendizagem, no ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos, na importância de formar professores para a justiça social, na sustentação de que as crenças e conhecimentos que possuem, impactam, fortemente, sobre o ensino e a aprendizagem desses educadores. Nesses consensos, insere-se o debate acerca da

experiência do trabalho e o conhecimento produzidos pelo professor, a problematização de suas práticas pela pesquisa e a importância das comunidades de aprendizagens.

Assumimos, diante desses consensos, que a formação continuada é um processo pelo qual os professores desenvolvem a profissionalidade, melhoram os modos de produzir o trabalho, aumentam seu poder/autonomia, avançam na carreira. Além disso, a formação continuada “[...] estimula a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1991, p. 12), cabendo um forte investimento nesse processo. Também, concordamos com Nóvoa (2009) que:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

A formação para Nóvoa (2009) deve se relacionar com o já sabido, construído na profissão, e com aquilo a ser construído numa forte relação com a prática profissional, o viver a profissionalidade na produção reflexiva acerca do trabalho, coletivamente, como redes de partilha. Concordamos com o autor que a formação deve se dar no presente da profissão, entretanto, não se reduzir a ele. Além de se imbricar ao que está posto, o que Certeau (1994) denomina como lugar, combina-se com o vir a ser, ressignifica-se como espaço, com aquilo não visível, produzível nas relações coletivas que compõem a profissionalidade, é o trato com o ausente passível de ser feito presença.

A formação continuada dos professores na pós-graduação, *stricto sensu*, é um caminho contributivo com o desenvolvimento da profissionalidade desses sujeitos, inserindo na pesquisa *stricto sensu* os profissionais da educação básica (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELLA, 2012). Nesse sentido, disponibiliza maior possibilidade de apropriação e construção de conhecimento acadêmico, ampliando e divulgando os saberes do campo educacional. É um meio pelo qual se produz 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* não será tomada pela definição do professor pesquisador da sua prática, conforme debatido por Lüdke (2001) e Ventrone (2005), mas os consideraremos porque os debates dessas autoras 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.

Acerca da articulação entre professor e pesquisa, Ventrone (2005), enfatizou que essa perspectiva tem um vínculo profundo com o desafio de se realizar a pesquisa nos cursos de graduação. A autora destacou:

A frágil articulação das pesquisas com a formação e a prática pedagógica do professor decorre de variados fatores, como a própria constituição dos campos acadêmicos, as relações entre as áreas do conhecimento, as políticas de fomento, bem como a própria identidade e *status* do pesquisador. Por outro lado, a falta de tradição no exercício da pesquisa em muitas áreas do conhecimento, como a formação de professores com a priorização do ensino que, na verdade, equivale à busca de profissionalização específica, tem dificultado a perspectiva de integração entre ensino e pesquisa (VENTRONE, 2005, p. 80).

A pesquisa busca compreender os percursos formativos dos professores da educação básica na pós-graduação e seus desdobramentos na profissionalidade (posição de sujeito ao fazer a pós e sujeito após a certificação). Tomaremos como importante compreender os efeitos produzidos pela pós-graduação na profissionalidade docente, pela transformação de si, e pelas questões políticas da profissionalidade.

Apostamos na apropriação do lugar da pós-graduação pelos professores como espaço no qual se produzem as ocasiões formativas, em consonância com a produção de pesquisa, que aproxima, intensamente, a escola básica da comunidade acadêmica, implicando em novos sentidos na profissionalidade.

Severino (2012) alertava acerca da importância da formação pós-graduada, procurando responder ao apontamento: “o que esperar da formação pós-graduada?” (SEVERINO, 2012, p.235) enfatiza que:

Como lugar de produção, de cultivo e sistematização de conhecimento novo, de prática de atividade científica e de ensino, a pós-graduação tem a mesma finalidade intrínseca da educação em geral. Também aí está em pauta uma formação abrangente e aprofundada, conduzida com aguçado rigor e sistematização. Entretanto, é possível e necessário destacar algumas

dimensões que tornam mais concreto, mas específico e distinto o seu investimento formativo. São quatro finalidades, que embora identificáveis separadamente ao olhar descritivo e analítico, se imbricam reciprocamente e se complementam, formando um processo único, totalmente integrado, não havendo como isolá-las (SEVERINO, 2012, p. 235).

Embora o autor não esteja preocupado em discutir o lugar da educação básica na pós-graduação, o seu olhar pode nos indicar a importância desse nível de formação ao sinalizar as finalidades da pós-graduação. Por essas finalidades enxergamos a possibilidade de imbricamento da pós-graduação e educação básica, como relação formativa continuada. Os apontamentos do autor aproximam da ideia de pós-graduação para professores, assumida como espaço, um entre ensino e pesquisa, produzir, cultivar e sistematizar conhecimento novo, acrescentamos os agenciamentos políticos da pós-graduação. São esses os movimentos móveis que buscamos destacar como unidade polivalente de programas conflituais, mas também de proximidades contratuais que circunstanciam a denominarmos de lugar.

A afirmação do autor, ainda que em diferentes graus e tipos de pesquisa e maneiras de pensar o rigor, não coloca à margem a importância de os professores da educação básica se formarem na pós-graduação *stricto sensu*, mas indica a urgência em tomá-la como um importante meio de tornar esse lugar um espaço de maior relevância social para as escolas e para os profissionais, pois, o mesmo movimento formativo poderá dar um passo para inserir esses trabalhadores na comunidade acadêmica sem abandonar o seu lugar profissional, formar novos pesquisadores com compromisso com a educação básica na sua produção com a comunidade escolar e nela/com ela produzir pesquisas no campo, ampliar o nível de intelectualidade dos educadores intensificando a rede coletiva de trabalho na escola e na promoção de pesquisa.

Apesar de entendermos que a possibilidade de formação nesse nível aos professores, ser necessário e possível, temos a intenção de afirmar que presença desses profissionais pela formação continuada em curso de pós-graduação em Educação e Ensino, acadêmicos e profissionais, circunscreve-se naquilo denominado por Certeau (1994) como tática. Esse conceito é destacado pelo autor como:

[...] ação articulada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. 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. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada,

de previsão e de convocação própria. A tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem totalizador o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e dela depende, sem base para esticar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

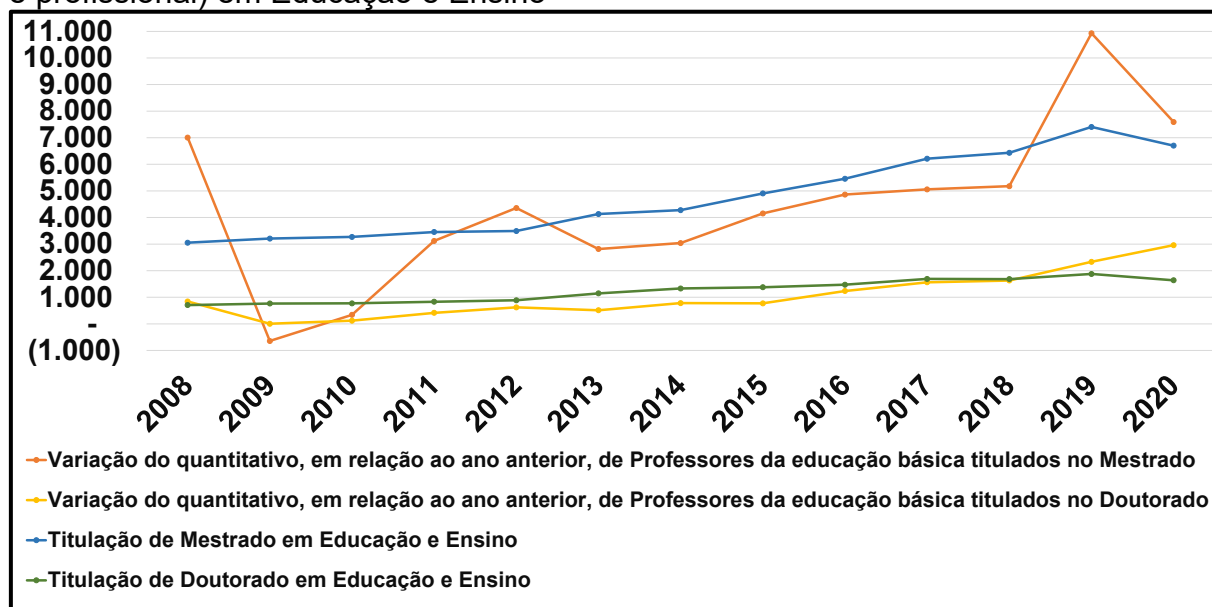
Por um lado, ao assumir a pós-graduação como lugar/espaço de formação continuada para professores da educação básica, opera-se no território daquilo que lhe é próprio quer seja pelas políticas mandatórias, quer seja pelos agenciamentos teóricos-metodológicos. O lugar como instituído recebe uma operação discursiva que pode desviá-lo da sua finalidade, sua estratégia. O lugar de formação de pesquisadores e professores para universidade passa a ser o outro no qual o jogo se estabelece tensionando a 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 que atuam nesse nível educacional, apontamos que esse nível não faz parte do “próprio” da formação continuada para educação básica por não possuir um lugar consolidado. Ainda é uma possibilidade¹¹ no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), sem indicação de área. Nesse sentido, apresentamos uma variação da presença de professores na educação básica, na relação com o quantitativo de certificações no mestrado e doutorado, entre os anos 2008 e 2020, titulados em pós-graduação¹².

¹¹ É inexistente a determinação legal de que os professores estejam formados em *stricto sensu*, pois prevê apenas que 50% se formem em pós-graduação até o fim do PNE (2014/2024), assim, não existe a normativa para que isso se torne obrigatoriedade pelos sistemas e/ou redes de ensino.

¹² A composição do gráfico com a Pós-Graduação foi elaborada dos dados abertos da Capes encontrados no grupo “Discentes da pós-graduação”. Disponível em: < <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?organization=diretoria-de-avaliacao>>. Acesso em 3 jan. 2022.

Gráfico 1 - Variação do quantitativo de professores de educação básica com pós-graduação em comparação com as titulações em mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) em Educação e Ensino



Fonte: Censo da educação básica (BRASIL, INEP, 2008-2018). Produção do autor (2022).

A produção do Gráfico 1 contou com o quantitativo de titulados anual, no mestrado e doutorado, acadêmico e profissional, nas áreas de Educação e Ensino, pelos programas de pós-graduação, entre o período de 2008 e 2020¹³, disponibilizados no Censo Capes e a variação, comparado ao ano anterior, do total de professores da educação básica, titulados no mestrado e doutorado.

Identificamos que a titulação no mestrado teve um contínuo aumento até o ano 2019, com queda em 2020. A variação da presença de professores da educação básica, titulados no mestrado, teve uma queda significativa nos anos 2009, 2013 e 2020. Salientamos que somente em 2009 a variação foi negativa, com 643 titulados a menos na educação básica.

A titulação no doutorado apresenta uma linha de tendência de crescimento no doutorado e estabilidade, indicando uma queda no ano de 2020. Quanto variação da existência de professores titulados no doutorado, observamos instabilidade com quedas nos anos 2009 e 2013, e, um acentuado crescimento no ano de 2020.

¹³ Os dados para comporem o gráfico foram colhidos do Censo, elaborado pelo Inep e pela Capes entre os anos 2008 a 2020. Evidenciamos que esse recorte temporal foi devido ao Inep não disponibilizar, de maneira online, os dados acerca da formação *stricto sensu* de professores antes de 2007.

Destacamos que o crescimento dos titulados em mestrado e doutorado tem uma estreita relação com o crescimento do total de programas de pós-graduação, mestrado e doutorado em Educação e Ensino. Salientamos que o crescimento do número de titulados no mestrado teve um significativo impacto do aumento do número de programa profissional na área de ensino com maior expressão a partir de 2010 (Brasil, CAPES, 2022). Indicamos que como essa modalidade é fortemente orientada aos professores da educação básica, a variação ascendente, ainda que instável, de professores titulados atuando, pode estar relacionada ao quantitativo de programas na modalidade profissional.

O distanciamento do crescimento entre os certificados no mestrado e doutorado, profissionais e acadêmicos, pelas áreas de Educação ou Ensino, e a instabilidade de variação e o baixo crescimento dos professores titulados no mestrado e doutorado atuando na educação básica, devem nos servir de alerta quanto à necessidade de investimento para que se amplie o quantitativo desses profissionais com formação em pós-graduação, situação que é ainda mais urgente no doutorado. Tal conjuntura nos alerta de que a certificação na pós-graduação em Educação ou Ensino, no mestrado e doutorado, não tem impactado fortemente a educação básica no quantitativo de professores certificados com esse nível de formação.

Assim, afirmamos que a política de expansão da educação superior, em especial nos cursos de licenciaturas, em rede privada de ensino, é um aspecto da mercadorização da pós-graduação, pois há uma forte absorção dos titulados em pós-graduação *stricto sensu*, mais amplamente com mestrado, o que implica dizer que se forma em pós-graduação, na sua maioria em universidades públicas, para exercerem funções docentes em IES privadas. Dessa maneira, anunciamos como tática a formação nesse nível de ensino e ainda a sua permanência como trabalhador na educação básica.

Rocha (2012), em seu doutoramento, investigou o Programa de bolsas de mestrado e doutorado ofertado aos professores da educação básica do Estado de São Paulo, entre os anos de 2003 e 2008, e concluiu que o investimento público não estava com ciclo completo, haja vista que, após a certificação, a política de valorização do profissional não se consolidava e o mesmo deixava a educação básica pública, permanecendo apenas o tempo definido pelo Programa, para obter outros vínculos

com maior valorização, em especial salarial. Além disso, o mesmo autor informa que a bolsa era ofertada para cursar a pós-graduação em universidade privada que terão, em muitos casos, os mesmos titulados como docentes nos seus cursos privados, ou seja, ganha o mercado educacional.

A formação de professores da educação básica como tática da pós-graduação pode fortalecer o elo entre ensino e pesquisa nessa etapa, elemento buscado ao longo dos anos e que ainda é um desafio (LÜDKE, 2009) para ser consolidado no ambiente de trabalho, como a sua vinculação ao aumento dos proventos dos trabalhadores, pelas progressões estabelecidas no plano de carreira.

Tomamos ainda como tática devido à missão histórica da pós-graduação estar direcionada para formar pesquisadores e professores da graduação e pós-graduação (SAVIANI, 2000; SEVERINO, 2012), sendo esse um dos motivos da migração do egresso para trabalhar em instituições de ensino superior (PIZZI; SANTOS, 2017)¹⁴.

Dessa maneira, a entrada de professores da educação básica, sem esse “próprio” da pós-graduação, (direcionar-se a ser pesquisador da academia ou professor da pós-graduação) pode causar interferências nos movimentos estabelecidos e nas concepções do percurso formativo e, na produção das identidades dos estudantes da pós-graduação. Entretanto, se a oferta focar apenas no nível de mestrado, há um risco desse nível se tornar terminalístico quando se trata de ser tomado como formação continuada de professores da educação básica.

Nossa investigação contou com a possibilidade de tensionar a produção acadêmica e a política acerca do lugar da pós-graduação centrada na formação de professores e professores-pesquisadores para o curso superior e pesquisadores, ao sustentá-lo como espaço de formação continuada para professores-pesquisadores da educação básica. Nossa intenção é fazer como Certeau (2012) fez ao tratar da cultura no

¹⁴ Os autores, numa pesquisa realizada com egressos do curso de pós-graduação, entre os anos de 2008 a 2016, com 421 titulados no mestrado ou doutorado, no curso de educação, da Universidade Federal de São Carlos, para saber a situação de empregabilidade, identificaram que “205 são docentes e outros profissionais da educação em universidades federais, estaduais e particulares de ensino superior, com maior número no setor federal; 48 exercem a docência em institutos de educação tecnológica, estando a maior parte nos institutos federais; 144 estão na educação básica, principalmente no âmbito municipal e 24 estão vinculados a outras instituições públicas ou privadas. Informaram não estar exercendo qualquer atividade nove egressos e não logramos obter informações de 38 pós-graduados (PIZZI; SANTOS, 2017, p. 414).

panorama dada pelos especialistas no ambiente europeu. Nessa tomada, o autor afirmou que o resultado científico estava, estreitamente, ligado a quem o produz e sua institucionalidade. Salientou:

Na qualidade de especialista, nenhum de nós pretende falar da “realidade”. Os tempos felizes dessa segurança terminaram. Também é preciso reconhecer a todo resultado científico o valor de um produto que, tal como aquele que sai da usina, é relativo a instituições, a postulados e a procedimentos. Muito ao contrário de enunciar verdades, ele insere-se, portanto, em um funcionamento dentre outros. Ele remete a um lugar particular e a suas determinações próprias. Insere-se em uma outra forma de limite (CERTEAU, 2012, p. 224).

Afirmamos que as demarcações teórico-metodológicas feitas estão inseridas numa temporalidade de interditos sobre a formação continuada de professores, e na necessidade de se ampliar como políticas esses profissionais em outros níveis formativos que endossem e consolidem, uma formação estendida ao largo das formações aligeiradas ou formações de racionalidade técnico instrumental, indo ao encontro da valorização do trabalho docente e da qualificação do professor. Para tanto, buscaremos demarcações teóricas capazes de perceber “[...] a ficção da realidade que deve ser encontrada conserva o traço da ação política que a organizou” (CERTEAU, 2012, p. 69).

1.1 OPERANDO COM AS DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A operação que realizamos pelos cortes teóricos-metodológicos, buscam produzir os resultados, sendo a própria operação parte deles. Nessa operação escriturística, por ser uma prática que fabrica as relações discursivas, vê-se elementos fortes capazes de traduzirem as políticas de formação de professores pela pós-graduação permitindo interpretação dos mapas, das estratégias e táticas pelas quais a formação *stricto sensu* é tratada para professores da educação básica.

A produção dos dados da pesquisa leva em conta que a escrita é uma prática social com institucionalidades próprias, as leis dos meios, o endereçamento do texto, as posições do real e os discursos acerca da formação na qual se constituiu o campo da formação continuada direcionada aos professores da educação básica. A escrita do texto, portanto, devido ao lugar que ocupa no ocidente deve ser bem cuidada. De acordo com Certeau (1994):

No ocidente moderno, não há um discurso recebido que desempenhe esse papel, mas um movimento que é uma prática: escrever. A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como um texto. O progresso é de tipo escriturístico (CERTEAU, 1994, p. 225).

Pela escrita assumimos a capacidade do texto de fabricar no lugar - “o próprio” (seu suporte-tecnologias e nos fragmentos materiais linguísticos) o espaço - “o não próprio”. Torna-se espaço de fabricação, capaz de romper com a tradição daquele que a pratica, difere nos usos dos signos e da materialidade, daquilo chegado como circunstância realizando uma apropriação do exterior (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, nos modos pelos quais se deram as análises, fomos aos documentos e aos bancos de teses e dissertações, importando-nos, porém, as institucionalidades, as autorias, as escolhas teórico-metodológicas, composição dos realces a determinados resultados e suas apresentações e as referências bibliográficas.

Nessa perspectiva, afirmamos que a pesquisa é ao mesmo tempo apresentação e criação do pesquisador, portanto, não existe texto que seja apenas apresentação de fatos, há sim aqueles que mostram a articulação do autor com sua tradição, com seu campo de estudo. Há, porém, uma soltura do texto na relação com quem o lê, há o morto do texto, que no caso da produção da pós-graduação, ao conectar-se com a formação dos professores da educação básica, coloca-se disponível para observarmos elementos percebidos e implicados, por onde agimos intervindo, escrituristicamente, como intérpretes e criadores.

Fazemo-nos atentos às práticas formativas que se estabelecem na pós-graduação e que podem se inscrever nas produções acadêmicas e nas políticas de pós-graduação voltadas aos professores da educação básica, desdobrando-se na produção de críticas às políticas e às institucionalidades da pós-graduação por onde se insere a esse nível como formação continuada, inscrevendo-se nos consensos ou desvios que poderão advir das políticas e da produção científica a esse respeito.

Se é verdade acerca da possibilidade formativa aos professores na pós-graduação, também poderá ser verdade afirmar a contribuição dos professores da educação básica para com a pós-graduação. Rumo a isso, ao discutir acerca da condição discente, ao fazer parte de um programa de pós-graduação, numa perspectiva de um

olhar sensível em direção à equidade social, considerando o histórico desse nível educacional, Gatti (2001), enfatiza que:

Há um fato social ocorrendo: cada vez mais os estudantes deste nível têm que arcar com os custos deste ensino e dividir seu tempo entre trabalho e estudo. Este é o horizonte que se descortina no Brasil para os demandantes à pós-graduação. Assim, a questão de prazos rígidos para a conclusão dos cursos – e que afetam sua avaliação e os fomentos que podem receber – toma outra feição, pelo menos dentro de um pensar mais democrático de possibilidades de acesso ao saber. Os mestrandos e doutorandos não bolsistas, que aos poucos se tornam a maioria dos alunos desses cursos, obviamente têm outras condições quanto à dedicação de tempo aos estudos, mas nem por isto são menos qualificados para aí estarem. Fechar possibilidades a este tipo de pós-graduando é criar mais um espaço de exclusão. **É preciso considerar também que, trabalhando em geral em áreas afins aos seus estudos, os pós-graduandos emprestam a estes uma nova qualidade que advém da experiência no trabalho e do seu trato cotidiano com variados e concretos tipos de problemas** (GATTI, 2001, p.113, grifos nossos).

Ao dialogarmos com a assertiva da autora, não pretendemos afirmar a necessidade de realizar o percurso formativo na pós-graduação *stricto sensu* cumprindo turnos de trabalho, como se a responsabilidade por uma formação desse tipo fosse apenas do profissional docente da educação básica. Afirmamos que esse nível de ensino deve ser um bem público aos professores pelo fato de contribuir com a qualidade educacional, com a profissionalização, com a valorização profissional e possibilitar que a experiência profissional docente possa interferir, significativamente, na produção acadêmica e no desenvolvimento desse campo. Isso implica afirmar um distanciamento da formação continuada de professores da competência técnica afirmada pelas organizações empresariais da educação, que sustentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa transformar o professor como transpositor didático dos seus ideários.

Tomamos a formação continuada em pós-graduação como aquela que produz inscrição no professor (pessoa-profissionalidade, institucionalidade) ao mesmo tempo que este se inscreve nela (interferência pela experiência do trabalho, fazeres-saberes). Desse modo, na perspectiva de Certeau (1994), ao que chamaremos escrita-inscrição, poderemos afirmar a existência de uma inscrição dos professores da educação básica na pós-graduação e desse nível de ensino na profissionalidade desses sujeitos, em suas múltiplas dimensões formativas e valorativas?

O arranjo teórico-metodológico se organizará para compreender a produção acadêmica e a política acerca da formação dos professores, na qual são inscritas as leis da institucionalidade da produção acadêmica e seus efeitos discursivos no que se refere à afirmação da pós-graduação como formação continuada. Todavia, pensamos na pesquisa que admite a pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento e transformação da profissionalidade na trajetória profissional e acadêmica onde o professor se identifica como praticante da profissão e da pesquisa, na oferta de aprofundamentos dos conceitos, experiências, narrativas, pressupostos, metodologias investigativas, inserção na comunidade acadêmica, e, também, como sujeitos imprimem as suas inscrições na pós-graduação.

Apostamos na existência de uma relação formativa simbiótica entre sujeito/instituição que se dá por esse processo nas “[...] cicatrizes do texto desconhecido que aí se acha impresso há muito tempo” (CERTEAU, 1994, p. 232). Assumiremos o lugar de leitores das inscrições, conforme Certeau (1994), ao indicar que:

[...] ‘toda leitura modifica o objeto’, que ‘uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira que é lida’ [...]. Se, portanto, ‘um livro é um efeito (uma construção) do leitor’, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria ‘do leitor’. Este não toma nem o lugar do autor nem lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 1994, p. 264-265).

Esse estudo aposta em tornar lidas e interpretadas, analiticamente, as inscrições da formação de professores da educação básica na pós-graduação a partir de análises da produção no campo da formação, compreendendo as relações de forças dentro dos textos e, sobretudo, nas críticas e consensos políticos e acadêmicos. Não se trata de realizar uma leitura literal dos textos e documentos ou os dados produzidos pela pesquisa, como descrição das verdades, mas articular uma relação de prática interpretativa, sem almejar ser o arauto da interpretação, fazendo surgir a diferença, os desvios discursivos, realçando as marcas dos percursos na produção acadêmica. A leitura literal não cabe pois, concordamos com Certeau (1994) quando afirma que:

A utilização do livro por pessoas privilegiadas¹⁵ o estabelece como um segredo do qual eles são os verdadeiros intérpretes. Levanta entre o texto e

¹⁵ Como pessoas privilegiadas Certeau (2015) aponta que são a representação do imobilismo, das leis do meio, da ordem. É a polícia da ordem, formas únicas, modos únicos.

seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) numa verdadeira 'literalidade' ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser heréticas (não 'conformes ao sentido do texto') ou destituídas de sentidos (entregues ao ouvido). Deste ponto de vista, o sentido 'literal' é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite (CERTEAU, 1994, p. 267).

Entendemos que nos cabe, por fim, desprivilegiar leituras literais da relação professor/pós-graduação e produzir interpretações, por via de maquinarias metodológicas passíveis de dialogarem com as institucionalidades da pós-graduação (quer seja pela política estruturante, quer seja pela produção acadêmica) com o real percebido e o real implicado nos documentos, realizando operações de caça ao observar as literalidades discursivas promovidas "funcionários autorizados" (CERTEAU, 1994), indo além das fronteiras buscando constituir leituras plurais.

Assumimos, entretanto, que existe uma relação entre produzir conhecimento acadêmico no campo de formação continuada de professores da educação básica, na pós-graduação em Educação e Ensino, e a realização da formação desses profissionais nesse lugar, produzindo conhecimento acadêmico.

Produzimos essa pesquisa, como prática teórica (CERTEAU, 1994), considerando as interpretações dos mapas e lugares da/de formação (CERTEAU, 1994, 2015) que realizamos com nossos autores referências, tomando-a como operação de demarcação (CERTEAU, 1994, 2015), tais como: a) a condição da formação de professores da educação básica em pós-graduação, *stricto sensu*, em Educação e Ensino, desdobradas nos textos; b) a política de formação continuada do professor na pós-graduação, *stricto sensu*, no campo educacional, e suas implicações, considerando a institucionalidade da pós-graduação nesse campo; c) os consensos acadêmicos e as epistemologias predominantes que sustentam a teorização sobre a pós-graduação para os professores da educação básica.

1.2 FABRICAÇÕES INTERPRETATIVAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO

Assumimos o pensamento de Michel de Certeau, como basilar para essa pesquisa. Autor que nos últimos anos apresenta-se como um importante teórico para se pensar

a história pelas práticas e pela operacionalização do fazer. Vidal (2008), destaca que Michel de Certeau visitou o Brasil e escreveu a respeito de algumas práticas culturais brasileiras na década de 1960, foi tomado como um autor importante para educação no país, a partir da década de 1990, dentro do campo da educação, pelo GT da história da educação da Anped. Os usos desse autor foram favorecidos pelo cenário de crise política e dos movimentos sociais, embalados pelas crises das instituições, que em um esgotamento de teorias dos estudos culturais, encontrou em Michel de Certeau outras possibilidades interpretativas (VIDAL, 2008).

As problematizações do autor que desloca mais profundamente história da narrativa dos fatos e a coloca numa prática interpretativa social, problematizando o fazer do historiador, mediado pela sua institucionalidade e seus funcionamentos discursivos, entre a escrita, o pensável e a compreensão, entre o real percebido e o real implicado nas operações históricas. Nesse sentido, o discurso histórico é algo fabricado pela operação relacionada ao lugar social e institucional, procedimentos de análises e a produção de um texto, e, desse modo, a ciência se relacionava com uma prática, um fazer (VIDAL, 2008).

Astori (2021), alerta-nos que a interlocução com a produção de Michel de Certeau pode amparar o pesquisador no encontro das pistas das epistemologias praticadas nos textos, nos documentos da política de formação e visualizar as circulações institucionais dos mesmos.

Astori (2021) também informou que o modo como Certeau contribui com a produção da pesquisa nos seguintes elementos: modos como trabalha as fontes para produzir a historiografia; convicções éticas de pesquisa – com demarcações sociais e políticas sem endossar a neutralidade na pesquisa; busca de compreensão da história pela prática ordinária, mas também, pelo lugar próprio, instituído – onde os praticantes inventam inúmeras maneira de fazer; a problematização do lugar – aqui assumido como os programas de pós-graduação como próprio à pesquisa e como espaço para formar professores da educação básica – ao contribuir para produção de um pensamento que esteja em suas lacunas, no não dito.

Nos estudos acerca da formação de professores no Brasil, Duran (2007) informou que a teoria do autor “[...] convida para mudança no foco das pesquisas [...]” (p. 129), uma

ressignificação da formação por quem a recebia e “[...] a considerar a centralidade das maneiras de fazer dos praticantes, a centralidade das táticas dos professores [...]” (p. 131). Duran (2007) destaca o pensamento de Certeau como possibilidade de recuperar aspectos contraditórios e as distintas perspectivas na formação de professores.

Astori (2021), em sua tese de doutorado, analisando textos dos GTs da ANPEd acerca da circulação da temática formação continuada de professores, buscou em Certeau as bases para epistemologia de análise ao afirmá-lo:

[...] como um crítico à despolitização dos campos de conhecimento, por meio de pesquisas cuja racionalidade instauram campos desinteressados e neutros, apoiados por instituições científicas transformadas em potências logísticas do sistema que visam tão somente a sua integração socioeconômica. No sentido de politizar de novo as ciências, defende que, mesmo não havendo consenso acerca de um trabalho de pesquisa em de uma comunidade acadêmica, devido aos campos de forças no interior do campo, os pesquisadores devem buscar a rearticulação do aparato técnico, a partir da produção de operações e discursos, mesmo que estes se apoiem em pressupostos sociopolíticos com diferenças radicais (ASTORI, 2021, p.56).

Nessa direção, pensar a pesquisa sustentada pela ótica do autor de Certeau (2015), é assumir a interpretação daquilo que os consensos, lugar próprio das pesquisas em formação, não acentua ou não apresenta. É um anúncio de inconsistências, demonstrando as articulações dos discursos autorizados e/ou desautorizados, o possível que se faz crível, o não crível e as operações que assim o fazem. Desse modo, o autor nos coloca em movimento para compreender o que é aceite como pesquisa em formação, como se operam as pesquisas na criação dos consensos e qual o papel dessas produções escriturísticas no campo.

Astori, Ventrone e Bitencourt (2020)¹⁶, ao realizarem um levantamento da produção acadêmica que tem como base o pensamento de Michel de Certeau, apontaram que os trabalhos estão em sua maioria no campo da História, Educação e Sociologia. Um menor quantitativo se apresenta pertencente à Teologia, Comunicação, Filosofia,

¹⁶ O levantamento desses dados se constituiu com a finalidade de compor um painel que traz em um dos textos a presença Michel de Certeau nas pesquisas em educação. O painel intitulado de “A pesquisa em formação de professores em diálogo com pensamento de Michel de Certeau”, foi elaborado por Astori, Ventrone e Bitencourt (2020), aprovado no evento Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino (Endipe) apresentado no ano de 2020. Dentre as opções que o banco propôs, optamos pela garantia da mesma ordem de pesquisa, por datas, páginas em português, inclusão de patentes e o tipo de texto artigo. Além disso, deixamos em aberto o período inicial, finalizando no ano de 2019.

Epistemologia, História da Arte, Antropologia, Geografia e Psicologia. Os textos apresentaram um entrelace da educação com o campo historiográfico, na produção em pesquisa em história da educação e do currículo.

Acerca da presença do autor nos estudos educacionais, foi observado que a maior parte dos estudos se concentra no campo do currículo¹⁷ e, com menor intensidade, a discussão acerca da pesquisa, história da educação e em formação de professores. Além disso, os autores destacaram que o maior número de conceitos usados do autor está entre o campo da historiografia articulada com distintas áreas e campos, o cotidiano (em maior quantitativo), o tempo, a prática, a epistemologia, a tática e a teologia (em menor quantitativo).

Vidal (2008), apontou a presença do pensamento do autor na história da educação no Brasil, analisou as publicações resultantes de três Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE): I CBNHE (2000) com 173 trabalhos; II CBNHE (2002) com 377 trabalhos; III CBNHE (2004) com 377 trabalhos. De acordo com a autora, dos 927 textos analisados, 88, ou seja 9%, utilizaram Certeau como referência, destacando-se nesse aparecimento os textos publicados na região sudeste, com representatividade de 47% e nordeste com 22,7%. As tomadas se concentram em conceitos como a reflexão acerca do discurso histórico e a operação historiográfica, estratégias e táticas, práticas de leituras e suas apropriações, e culturas populares.

Ao ter em vista o lugar do autor na educação, realizaremos a nossa demarcação teórico-metodológica em diálogos com outros, como Nóvoa (1991, 2002, 2009, 2019) e Santos (1997, 2004, 2009) que nos dão condições analíticas para realizarmos as operações de pesquisa.

Na prática de escrita e nas operações de caça teórica nos conectamos com os autores pelas franjas que discutem a pós-graduação no Brasil como bem público e um dos principais elementos para um projeto sólido de país, como atribuição de ensino

¹⁷ Os resultados fazem parte da pesquisa apresentada no trabalho aceito no XX Endipe (2020), ao painel intitulado de “A formação continuada de sob os olhares dos professores e pesquisadores: entre produções acadêmicas e práticas formativas”, nominado de “A pesquisa em formação de professores em diálogo com pensamento de Michel de Certeau”. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GprZZIMD2_gAs3ZB3MAzmDwHOSF-mwxM/view>. Acesso em 6 mar. 2021.

superior democrático e autônomo, instituído no tripé ensino, pesquisa e extensão conforme defende Saviani (2000), Marilena Chauí (2001, 2011) Severino (2012) e Balbachevsky (2005).

Esses autores definem pela via da história, da filosofia, da sociologia e da pedagogia, a universidade como bem público, democrática, sem se render a ideia operacional¹⁸, instituição capaz de gerir as suas crises mantendo princípios básicos, refletindo na pós-graduação a sua força pela responsabilidade com a pesquisa sem amarras com o produtivismo mercadológico, porém, com a responsabilidade institucional e social e com a formação do docente-pesquisador.

Essa demarcação teórica, de acordo com Certeau (2015), é importante na fabricação interpretativa do pensamento, pois, para o autor, encarar a história como operação é compreendê-la como um saber que tem “[...] relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimento de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)” (CERTEAU, 2015, p. 46).

A produção teórica enviesada pelos contatos entre os autores, na perspectiva da operação histórica, diz respeito em “[...] admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, enquanto prática” (CERTEAU, 2015, p. 46) e, que:

[...] a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas’ e de uma escrita. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas (CERTEAU, 2015, p. 46).

¹⁸ Chauí (1999) caracteriza a universidade operacional como uma mudança pela qual a mesma passa rompendo com o princípio de formação intelectual para mão-de-obra. Essa mudança retira a universidade de uma funcionalidade na qual se formara para a pesquisa e para docência e a coloca numa estreita submissão ao capitalismo neoliberal adaptando-a ao mercado, movida por contrato de gestão, separando pesquisa e docência. A lógica que se impõe com esta perspectiva de universidade é de índice de produtividade, flexibilidade, controle social e acadêmico. A docência passa a ser transmissão de conhecimentos e formação aligeirada, por professores pouco qualificados, contratados e mal remunerados. A pesquisa passa a ser presa aos objetivos de controlar e intervir com fins pré-estabelecidos, empobrecendo a reflexividade e criticidade, e a possibilidade de superação dos conhecimentos, a descoberta, a invenção, a criação. Abre-se ao ideário da competitividade, consolida a relação custo-benefício na atuação. A autora afirma que “essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUÍ, 1999, p. 8).

Por assim dizer, as combinações desses elementos constituem a elaboração da pesquisa que se traduz em institucionalidades, naquilo que é transformada (texto) e no movimento da prática-teórica feito pelo pesquisador, problematizando os jogos as análises entre o dito e o não-dito, observando as “leis” silenciosas organizadoras dos debates em seus diversos efeitos.

Investigar a formação de professores da educação básica em pós-graduação é discutir o que se produziu nas instituições de pesquisa acerca do tema, considerando essa produção na relação entre a política para tal formação e a produção acadêmica. Consideramos que a pesquisa no Brasil, em educação na linha de formação, em sua maioria é feita em universidades públicas e em programas de pós-graduação *stricto sensu* (ANDRÉ, 2007, 2009, 2018; ASTORI, 2021). É a realização de uma prática teórica sobre o assunto da qual a interpretação depende de um sistema de referência (CERTEAU, 2015), tomado pelo próprio profissional como possível intérprete do campo pesquisado, sendo ele também professor desse nível de ensino.

Argumentamos que as relações produzidas entre formação de professores e a formação do pesquisador, via programa de pós-graduação, refletem a importância desse percurso formativo tanto para educação básica quanto para o campo da formação de professores, em especial para os Programas de Educação e Ensino. Essa relação entre formar professor e formar pesquisador cria uma importante institucionalidade que faz atravessar pesquisas acadêmicas, desenvolvimento da profissionalidade do professor e suas experiências docentes.

Certeau (2015) destaca a importância de se considerar a instituição como muito relevante ao estabelecido, afirmando que:

A instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma doutrina. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina. Não que uma seja a causa da outra. Não seria suficiente contentar-se com a inversão dos termos (a infraestrutura tornando-se a causa das ideias), supondo entre elas o tipo de relação que estabeleceu o pensamento liberal quando encarregou as doutrinas de conduzirem a história pela mão. É, antes, necessário recusar o isolamento destes termos e, portanto, a possibilidade de transformar uma correlação numa relação de causa e efeito.

É um mesmo movimento que organiza a sociedade e as ‘ideias’ que nela circulam. Ele se distribui em regimes de manifestações (econômica, social, científica, etc.) que constituem, entre eles, funções imbricadas, porém, diferenciadas, das quais nenhuma é a realidade ou a causa das outras. Desta maneira, os sistemas socioeconômicos e os sistemas de simbolização se combinam sem se identificar nem se hierarquizar. [...]. Que o discurso como

tal, obedeça a regras próprias, isto não o impede de articular-se com aquilo que não diz – com o corpo, que fala à sua maneira (CERTEAU, 2015, p. 53).

As instituições tornam possíveis as relações, os modos como elas se dão e os efeitos que produzem. As institucionalidades são ao mesmo tempo causa e efeito dessas relações. Nesse sentido, institucionalizar amplamente a formação continuada dos professores em nível *stricto sensu*, pode significar o reconhecimento dos efeitos da presença desses professores nessa institucionalidade, ao passo que produz mobilidades, para aprofundamento da institucionalidade nessas relações.

Cabe-nos, portanto, produzir interpretações sobre os lugares dessas relações como “[...] *estar aí* de um morto, lei de lugar [...]” (CERTEAU, 1994, p.203, grifo do autor) e o outro que especificamos como “[...] espaços pela ação dos sujeitos históricos” (CERTEAU, 1994, p. 203). Assim, ser professor da educação básica e formar-se em pós-graduação *stricto sensu* é viver o morto, lei do lugar e, viver o outro, produzir o espaço pela ação, na dobra. Isso implica dizer que é a posição do professor dobrada em pesquisador acadêmico-professor da educação básica. É uma torção na profissionalidade e ao mesmo tempo na política da pós-graduação.

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

No diálogo com a historiografia de Certeau (2015), apontamos que:

Se é verdade que a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, isso ocorre, inicialmente por causa de suas técnicas de produção. Falando em geral, cada sociedade se pensa ‘historicamente’ com os instrumentos que lhes são próprios. Mas o termo instrumento é equívoco. Não se trata apenas de meios (CERTEAU, 2015, p. 65).

Na operação escriturística que se realiza, entre o querer escrever e os documentos a partir dos quais escrevemos, intencionamos produzir a posição real e implicada dos processos estabelecidos na formação do professor da educação básica pela pós-graduação a partir da produção de pesquisas e políticas no campo da formação. Para Certeau (2015) a realidade é efeito de simbiose, que para nós precisa ser cuidada na

pesquisa, pois, ao tomar a realidade deve-se ter “[...] o real enquanto é o conhecido [...] e o real enquanto implicado pela operação científica” (CERTEAU, 2015, p.41). Vale desdobrar a pesquisa atenta para o real conhecido e o real implicado na formação pela pós-graduação que a toma lugar feito espaço para esses profissionais.

A escolha pelas áreas Educação e Ensino se dá por compreendermos as aproximações entre si. Sabemos dos desafios de ambas as áreas, quer sejam internos como: afirmação da área de ensino perpassado pela ideia de autonomia teórico-metodológica e os impactos da avaliação da pós-graduação na grande área de humanidades¹⁹, quer sejam desafios políticos de afirmação que envolvem para ambas as áreas, financiamento, predomínio de atores de uma formação como o é na educação na relação com os certificados em pedagogia (DIAS; THERRIEN; FARIAS, 2017).

É importante destacar que não é nossa intenção explorar a querela entre as áreas, mas realizar uma análise interpretativa mais plausível possível da produção acadêmica e de documentos da pós-graduação que implicam e discutem esse nível de ensino para a educação básica. Assim, destacamos que não estamos analisando as áreas Educação e Ensino (haja vista que demandaria um outro esforço e outras associações documentais e analíticas), mas as suas autorizações em tornar-se lugar de formação continuada para professores da educação básica.

1.2.1 Procedimentos para as operações de caça e escrituração

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa por compreendermos o seu potencial para compreensão dos sentidos escriturísticos no campo da pesquisa educacional e buscamos uma coerência com o nosso referencial teórico-metodológico. Nesse sentido, evidenciamos o seu uso expressivo no debate do

¹⁹ Dias, Therrien e Farias (2017) destacaram que dentre muitos fatores que implicaram a criação da área de ensino, o impacto da avaliação da pós-graduação sobre a grande área de humanidades foi um propulsor, ao passo que para essa o financiamento foi reduzido, fazendo com que no intuito de manter os recursos, o ensino de ciências matemática se separassem na área multidisciplinar.

campo educacional (ANDRÉ, 2012). Todavia, cuidamos para que a natureza da pesquisa não seja empregada de modo genérico. André (2012), aponta:

[...] para o risco de se continuar empregando o termo 'pesquisa qualitativa' de forma genérica e extensiva, pois se pode cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele benfeito, ou malfeito, o que me parece muito negativo para o reconhecimento da abordagem qualitativa de pesquisa. Concluo pela necessidade de reservar os termos qualitativo e quantitativo para designar o tipo de dado coletado e sugiro o emprego de termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisas (ANDRÉ, 2012, p. 15).

Compreendemos, em consonância com Richardson (2012), que esse tipo de pesquisa nos conduzirá na fabricação dos dados sem simplificar as análises. O autor destaca:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades [...] (RICHARDSON, 2012, p. 80).

Esse tipo de pesquisa é capaz de nos conduzir pela análise da produção acadêmica e dos documentos da política educacional focados na formação em nível *stricto sensu* para professores da educação básica, compreender as operações que criam os consensos acadêmicos acerca da formação em pós-graduação, a dinâmica escriturística, as afirmações epistemológicas, os sentidos que circulam na produção. Faz importante um profundo movimento analítico das dinâmicas da produção e sua circularidade para interpretar o que está implicado nas pesquisas para contribuir com o avanço dos estudos com o foco semelhante.

1.3 METODOLOGIA COMO MAPAS E PERCURSOS

Assumir a metodologia como mapas implica observar os modelos teórico-metodológicos na pesquisa sobre formação de professores, encontrar e ver as produções que ladeiam o objeto desse estudo, isso implica assumir que a produção dos mapas está na ordem da observação dos lugares da pós-graduação na formação continuada de professores da educação básica. Como mapa, a metodologia nos dá elementos de itinerários a serem materializados pelos instrumentos e procedimentos, pelos efeitos dos percursos, apontando-nos o dado como limite, uma possibilidade ou uma obrigação (CERTEAU, 1994).

Os mapas permitem-nos saber que existem as dobras teóricas e nos permitem uma cadeia de operações, de autorizações, de institucionalidades, com etapas a serem desenvolvidas, cronologia a ser cumprida no tempo da pesquisa. Assim, permitem-nos tornar os resultados legíveis, que de acordo com Certeau (1994), são os produtos do saber.

Como percurso a metodologia implica em tornar os lugares de produção ocupáveis, ir ao lugar, praticar a escrita como fabricação do outro, do não próprio, “ligando gestos e passos, abrindo rumos e direções [...]” (CERTEAU, 1994, p. 185). Os gestos são os cortes, as escolhas que tornam presentes o que buscamos e os ausentes que não se tem intenção em produzir pela pesquisa, entretanto, não foca a arrogância de dizer que não existe. Dessa forma, a metodologia encontrará os vazios para preenchê-los de sentido. Aventura-se em encontrar os ricos silêncios, saindo do que se deve ler para aquilo que é possibilidade de leitura. “É, no lugar, ser outro e passar ser outro” (CERTEAU, 1994, p. 191).

Como percurso, passamos da estrutura a ação que cria outras estruturas. Mantém uma singular relação com os mapas como uma bipolaridade (CERTEAU, 1994). Questiona a estabilidade do lugar, produz o espaço. Faz-se pelo cruzamento de móveis: “[...] vetores de direção, quantidade de velocidade e variável de tempo” (CERTEAU, 1994, p. 202). Para isso, o banco dos textos, as demarcações temporais, os descritores, a organização das análises e da escolha dos elementos textuais, além dos descritores para a produção do *corpus* analítico formam os descritores de percursos condicionando o mapa. Permite-se fabricar o outro, é a superação dos limites, tenciona a fronteira, faz a travessia.

Entre mapas e percursos, reconhecemos a produção que se espraia na relação com a pós-graduação e a formação, objeto dessa pesquisa, para fazer surgir a diferença. De acordo com Certeau (2015),

[...] a utilização de técnicas atuais de informação leva o historiador a separar aquilo que em seu trabalho, até hoje esteve ligado: a construção de objetos de pesquisa e, portanto, das unidades de compreensão; a acumulação dos “dados” (informação secundária, ou material refinado) e sua arrumação em lugares onde possam ser classificados; a exploração é viabilizada através das diversas operações de que esse material é suscetível” (CERTEAU, 2015, p. 76).

Ao interpretarmos o historiador pelo pesquisador em educação, indicamos que a construção dos mapas e percursos fortalecem o trabalho de operar com a pesquisa ao passo que a organiza ao passo que é organizado por ela. Assim, o trabalho teórico opera com a construção de mapas e percursos para atribuir sentidos aos resultados. Portanto, agir para organizar os “dados”, agir para produzir os “dados”, agir para dar sentido aos “dados”. Apresenta-se, dessa forma, as zonas mostradas e as zonas silenciadas. Como elemento da operação de pesquisa a produção deve considerar o presente da ação, lançando-se a representar aquilo que compreendemos como necessário a ser aprofundado no campo da formação de professores, apresentando o limite para tornar possível a sua ultrapassagem (CERTEAU, 2015).

1.3.1 Pesquisa documental bibliográfica e os estudos de revisão na operação de caça e produção dos dados

Nossas operações estão entre documental bibliográfica e estudos de revisão. Como operação documental bibliográfica, buscamos evidenciar os mortos dos textos, um real perdido (implicado), afim de desdobrar a construção do documento e dos sentidos, combinando semantização, seleção, ordenando uma inteligibilidade ao criar uma normatividade, portanto, uma maquinaria para a produção de um outro pela interpretação (CERTEAU, 2015). Desse modo, investimos em destacar como as epistemologias entre textos políticos normativos, institucionais e acadêmicos se cruzam. A constituição do nosso *corpus* de análises visa causar uma hemorragia nos textos e nos documentos. Assim, afirma Certeau (2015), “a estrutura de uma composição não mais retém aquilo que representa, mas deve também ‘enunciar’ o bastante, para que com essa fuga sejam verdadeiramente encenados – ‘produzidos’ – o passado, o real ou a morte de que fala o texto” (CERTEAU, 2015, p. 107).

Pelos estudos de revisão (ROMANOWISKI, 2012; ALVES-MAZZOTTI, 2012; VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014) compreendemos e ampliamos as discussões no campo da formação de professores, naquilo que se produz na relação com o objeto ao passo que aprofunda os conhecimentos acerca dos aspectos e posicionamentos epistemológicos e enfoque epistemológico do campo na relação com o objeto investigado, elencando os cortes pela revisão bibliográfica que sustentaram as

pesquisas acadêmicas, os textos e os autores que circularam, as regionalidades e as linhas de pesquisas.

Essa concepção nos coloca em condições de realizar análises minuciosas que não se focam em sintetizar, comparar ou reunir conclusões de pesquisas, mas um aprofundamento naquilo que se produz acerca da política educacional ao cruzar dados estatísticos com textos de política educacional e com a produção teórica acadêmica.

Trata-se de uma investigação interpretativo-analítica com a sua sistematicidade centrada no estudo de documentos, dados estatísticos e produção acadêmica para evidenciar as bases da produção de pesquisa no campo da formação, a cosmovisão que a sustenta, o posicionamento político-epistemológico do campo, e verificar os eventuais resultados de discursos e políticas como efeito de realidade e postulados de verdade para a formação de professores. Por sua vez, os estudos de revisão nas pesquisas em educação se encontram no conjunto de especificidades da produção da revisão bibliográfica, implicado, dentre outros fatores, pelo aumento das pesquisas no campo desde a década de 1980 (ROMANOWISKI, 2012).

De modo geral, são estudos com finalidades de reconhecer a movimentação do campo, visualizar o reconhecimento da produção pela comunidade acadêmica, utilizando ainda para contextualização do problema, análise do referencial teórico, organização do campo, evidenciar lacunas de estudos, promover a constituição de campos de estudos, observar a movimentação de autores, relações entre grupos de pesquisadores, compreender a dinamicidade dos pressupostos e conceitos que sustentam a pesquisa, seus aprofundamentos, verificar e sintetizar resultados. Além disso, é utilizado para refletir acerca da solidez das pesquisas nos campos investigativos (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

Compreendemos que a nossa pesquisa toma como início o ponto de chegada, o reconhecimento do campo de pesquisa pelos textos que discutiram a formação de professores, localizando as temáticas mais debatidas, elementos apontados como fragilidade para o campo, os documentos da pós-graduação e as teses e dissertações que se relacionam com o nosso objeto investigado. Segundo Certeau (2015), isso é uma inversão, pois é em si mesmo finito pela sua natureza documental com teleologia

de evidenciar os limites, os desvios para produzir os avanços naquilo que se pretende. Para isso, faz-se a organização das pertinências, ausências, e os elementos hierarquizáveis.

Os estudos de revisão, na nossa perspectiva, permitem introduzir outra compreensão naquilo tomado como autoridade no campo. Debater o já sabido, reconhecendo-o, mas não se limitando a ele, permite ver a distorção, o desvio. Inverte a cronologia, mostra-se como caçadora dos rastros da produção acadêmica, além de ser ela mesma um lugar de construção, ou seja, ao buscar o outro, encontra-se, propõe, articula movimentos formativos e consolida cada vez mais o campo de pesquisa.

Pela nossa compreensão, realizamos um tipo de estado do conhecimento, pesquisa que contribui de forma significativa para o avanço da educação e, neste caso, do campo da formação do professor. A esse respeito, André (2009) afirma que:

[...] são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica (ANDRÉ, 2009, p.43).

A percepção de André (2009) expõe as intenções com os estudos de revisão pelos quais exploraremos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), verificando a existência de pesquisas que dialoguem com o objeto desse estudo. Esse tipo de estudo desdobrou-se na consolidação do campo da formação de professores, permitindo-nos visualizar as teorias totalizantes no campo, os limites da produção, as lacunas nas produções e os desafios a serem vencidos. Esse tipo de estudo nos possibilita perceber como o campo tem sido interpretado, quais elementos da formação são tornados presentes e/ou ausentes. Além disso, demonstra as próprias operações nas quais a elaboração de sentido sobre o campo tem mais investimento dos pesquisadores.

Segundo Vosgerau e Romanowiski (2014),

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (ROMANOWISKI, 2014, p. 167).

Ao tomar como importante à investigação os quadros de referências, o “dado” e o implicado na produção da pesquisa, o acúmulo teórico como elemento a ser considerado, a atenção ao corte teórico, o desvio, as ausências, as outras possíveis direções e os efeitos de verdade no campo, o estudo de revisão é de extrema relevância para a construção de sentido sobre o campo investigado na inauguração do olhar necessário para a pós-graduação como lugar/espço de formação de professores.

Nessa direção, é importante compreender as características desse tipo de estudo visto que as intenções, etapas e abordagens consideram o acúmulo de estudos no campo da formação continuada, o mapeamento e as análises dos textos encontrados no corte cronológico, especificação do banco de dados, usos de aplicativos digitais para análises, modos de estruturação dos dados no cruzamento com as concepções teórico-metodológicas da pesquisa.

Assim, realizamos um estudo de mapeamento (VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014), das teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma Sucupira, como possibilidade de revelar o comportamento da produção acadêmica nas IES de diversas naturezas, mantendo uma abrangência institucional. Avulta-se uma fabricação e sustentação da ideia de ser docente, de valorização, de racionalidade, de epistemologia, para a sustentação da formação continuada dos professores da educação básica em pós-graduação *stricto sensu*, debatidos nas produções acadêmicas realizadas nos Programas de Pós-Graduação. Também arguimos que essa fabricação pode se revelar como desdobramento dos V e VI PNPG's²⁰.

²⁰ As análises dos Planos consideraram suas consolidações. Apesar de o IV Plano de pós-graduação ter sido amplamente debatido, o mesmo não foi consolidado como política normativa. Nossa opção foi a realização de análise do documento da política normativa, nesse caso o V PNPG (2005-2010) e o VI PNPG (2011-2020).

Na produção dos dados, seguimos Vosgerau e Romanowski (2014), ao afirmarem que o levantamento bibliográfico “[...] tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema” (p. 169) e realizar uma “[...] construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014, p.170).

1.3.2 Documentos das políticas de formação e a produção acadêmica como fontes de análises e interpretações

A opção pelos documentos de políticas normativas, documentos de áreas e documentos de avaliações (áreas Educação e Ensino) e teses e dissertações, tem uma 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*. Além disso, esses documentos operam e são operados para sustentar a formação em pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço em que 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.

Salientamos que os documentos analisados serão os V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação (2005-2020) por compreendermos que são de extrema relevância para interpretação das racionalidades aplicadas à pós-graduação, das finalidades e nos conduzir à percepção dos grandes consensos políticos nesse nível de ensino, além de compreendermos os objetivos históricos da pós-graduação e 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 documentos de áreas e o relatório das avaliações trienais e quadrienais, Educação e Ensino, entre os anos 2009-2019, disponíveis online, no sítio da Capes. A importância desses documentos está na possibilidade de observarmos os agenciamentos em menores instâncias institucionais de modo a perceber como esses instrumentos recomendam e avaliam a entrada da educação básica no radar da pós-graduação.

As teses e/ou dissertações, estão na totalidade da sistematização da pesquisa; encontra-se a máxima escrituração do processo, avaliada e reconhecida pela comunidade acadêmica. Salientamos que as teses e dissertações como produtos de pesquisa tomaram um lugar mais especial em educação a partir da década de 1980, diante do aumento da produção de pesquisa pelos programas de pós-graduação em educação (ROMANOWISKI, 2012). Na década de 1990 e 2000, tempo em que se afirmara a formação de professores como um campo de pesquisa, com objetos, metodologias e referenciais próprios, as teses e dissertações passaram a ser fontes mais profícuas de estudos (ANDRÉ, 2009, 2010) e a partir das décadas de 2000, são importantes produções utilizadas para a metapesquisa na análise de políticas educacionais no Brasil.

Assim, os estudos que tomam as teses e as dissertações como objetos de análises tratam de uma avaliação e aprofundamento das produções do campo acadêmico, olhares aos percursos e às institucionalidades nas quais são produzidos e favorecem importantes elementos para qualificar a pesquisa num determinado campo do conhecimento. Concordamos com André (2010), ao afirmar que:

Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o *corpus* sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do *status* científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica (ANDRÉ, 2010, p.43).

Apostamos que, se focados em teses e dissertações, o estudo de revisão pode produzir um quantitativo de dados que amplia a compreensão do desenvolvimento do campo, o que permite sustentar o lugar do objeto desse estudo.

Essa justificativa se associa ao crescimento de teses e dissertações no campo da formação de professores, demonstrada por André (2012) entre os anos de 1987 a 2011. A autora apresenta que de 50.800 trabalhos, 5.133 representavam estudos acerca da formação de professores com aumento de 11 trabalhos em 1987 a 687 em 2011.

Esse aumento foi apontado por Monteiro (2017) ao produzir um estado da arte com teses e dissertações defendidas entre os anos 2013 e 2016, em formação continuada de professores da educação básica, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram levantadas 141 teses e dissertações produzidas no período, dos programas de pós-graduação, considerados pela autora como principais do país, tais como: Programas de pós-graduação em educação da USP e da UFMG, Programas de pós-graduação em educação da UFRGS e UFPR, Programas de pós-graduação em educação da UNB e UFMT. Identificou-se que o crescimento total na produção foi de 43,8%. O foco dessa produção esteve nas regiões Sudeste com 27%, o Sul com 26,2% e o Centro-Oeste com 25,5%.

Nessa mesma direção, Tieti et al. (2020), ao produzir um estado da arte, pelo BDTD, analisando 172 teses defendidas entre os anos 2009 e 2018, que tomaram a formação continuada e o trabalho docente como focos de discussão, enfatizou um crescimento na produção de 23% em 10 anos, com ênfase nas regiões Sudeste e Sul do País.

Animada a produção no campo da formação de professores, concordamos com Morosini (2015), ao afirmar a importância das teses e dissertações no campo científico, pela revisão de literatura, como documentos que promovem a ampliação de campos do saber, a circulação de conhecimentos na sociedade, os impactos nos campos científicos, nos comportamentos profissionais, institucionais e nas consolidações de políticas. Assim, sinalizamos a importância de análises de teses e dissertações como importante ao campo científico porque no âmbito da formação continuada como um subcampo de estudos, permitem observar avanços teórico-metodológicos, empíricos e políticos, disponíveis a serem publicadas para a circulação do saber em contextos internos e externos à comunidade acadêmica, desdobrando-se em implicações nos diversos processos formativos, em especial nos programas de pós-graduação em Educação e Ensino.

A escolha dos repositórios das teses e dissertações, BDTD e a Plataforma Sucupira, se deu pela relevância para a reunião da produção acadêmica da pós-graduação como institucionalidade desse nível de ensino e certificação dos pesquisadores e permitir e/ou indicar acesso aos textos e pelo alcance de circulação no campo

acadêmico. Além disso, são os maiores repositórios da produção acadêmica de teses e dissertações do país. Para melhor compreensão de ambos, passamos a caracterizá-los:

- A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):

Foi lançada em 2002, pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), ancorada no Programa de Biblioteca Digital. Sua formação contou com um Comitê Técnico Consultivo (CTC), tendo como representações membros do IBCT, da CNPq, do MEC (Capes e Secretaria de Educação Superior – SESu), FINEP e das universidades que integraram a construção da proposta e foram projetos Pilotos: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Inicialmente denominada de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, passou a ser a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No banco, identificamos linhas de sua atuação:

- Estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações;
- Desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema;
- Definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema;
- Absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo;
- Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais;
- Difundir os padrões e tecnologias adotadas e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas (BDTD, 2020)²¹.

Entre os anos 2003 e 2017, a BDTD passou por modificações que variaram entre reestruturação do seu sistema, lançamento de nova plataforma, revisão do padrão de metadados e atualização do coletor de dados.

A importância deste Banco pode ser verificada pelo quantitativo de Instituições de pesquisa credenciadas, composto com 69% IES públicas, 12% confessionais, 12%

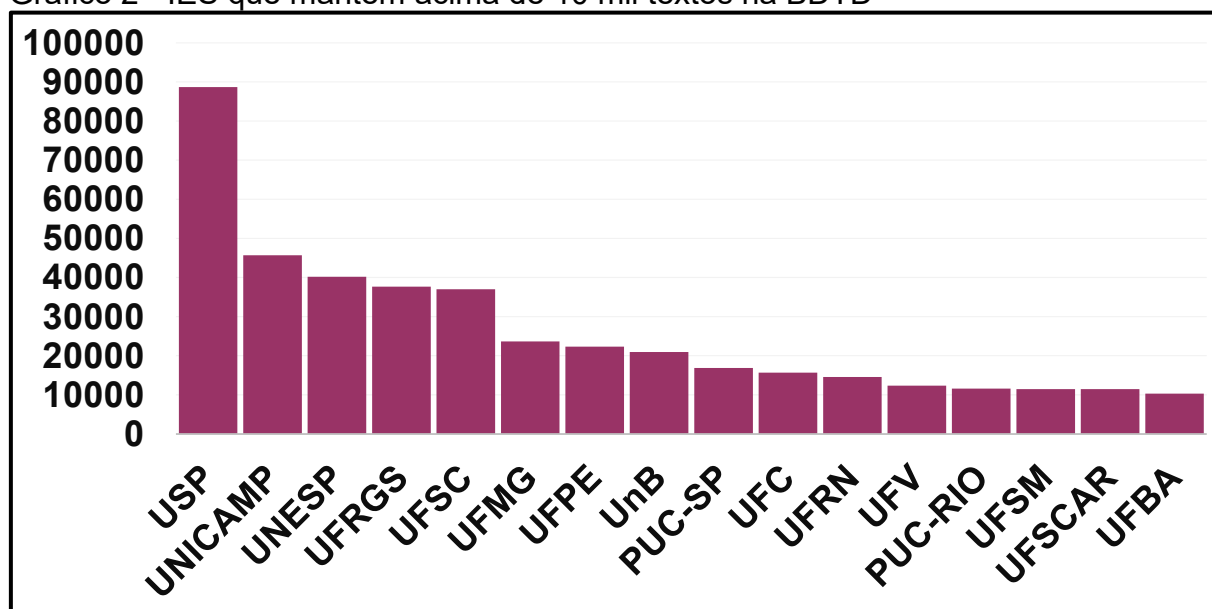
²¹ Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

privadas e 7% outras naturezas²². Soma-se a isso a evidência de que, até o ano de 2020, o Banco teve importantes IES com até 80 mil teses e dissertações depositadas, consolidando-se como um ambiente muito significativo para obtenção desse tipo de fontes.

Inferimos o importante papel das instituições públicas de pesquisa na manutenção da BDTD, ratificando o papel grandioso das instituições públicas na produção científica do país. Dentre as instituições públicas estão as Universidades Federais, Estaduais e municipais. Com isso, retomamos a importância de a formação continuada de professores se dar em nível de pós-graduação em instituições públicas, compreendendo que o acúmulo em fazer pesquisa tem sua natureza calcada nesses espaços.

O total de trabalhos depositados na base entre os anos 2009 e 2020 (período em que se encontraram disponíveis os dados), correspondem ao total de 633.438, divididas entre 464.227 dissertações e 169.261 teses. No Gráfico 2, demonstramos esse quantitativo, apresentando 16 Instituições que mantêm acima de 10 mil textos na Biblioteca.

Gráfico 2 - IES que mantêm acima de 10 mil textos na BDTD



Fonte: Produção do autor (2020).

²² Levantamento nosso feito pelo autor em 2020.

Das 16 instituições que mantêm maior quantitativo de trabalhos, oito são da região Sudeste, quatro da região Nordeste e três da região Sul. Conforme evidenciado anteriormente, nessas regiões estão os programas de pós-graduação que mais certificam no mestrado e doutorado no país.

- A Plataforma Sucupira:

É um instrumento da CAPES, lançada no ano de 2014, trata-se um ambiente virtual no qual identificamos uma parcela das teses e dissertações para análises. O ambiente tem esse nome em homenagem ao professor Newton Sucupira, relator do Parecer nº 977 de 1965 cuja base foi a institucionalização da pós-graduação brasileira nas bases pelas quais conhecemos.

De acordo com a CAPES, é uma ferramenta importante para reunir dados acerca do Sistema Nacional de pós-graduação brasileira de modo a operacionalizar de forma mais profícua as informações a burocratização institucional, produzindo mais transparência (BRASIL, CAPES, 2022)²³.

Nesse ambiente virtual encontra-se as seguintes categorias de dados: a) Avaliação da pós-graduação; b) cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos; c) coleta de dados da CAPES; d) aplicativos de propostas de novos cursos; e) projetos de cooperações entre instituições; f) qualis periódicos e; g) dados estatísticos.

Nosso uso da plataforma se deu pela categoria “dados estatísticos”, passando pelo conjunto de dados abertos dos “discentes” e buscando nos titulados²⁴, teses e dissertações, das áreas Educação e Ensino, para serem analisadas conforme descritores deste estudo. Em seguida procuramos pelos títulos e autores na internet para aplicarmos os procedimentos comuns aos bancos.

Salientamos que a escolha pela Plataforma Sucupira se deu na expectativa de encontrarmos um maior depósito de títulos de teses e dissertações por reunir todos

²³ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 9 set. 2022.

²⁴ Para confirmação, os titulados foram identificados, posteriormente, na internet, e seu trabalho catalogado e analisado como foi a proposta da produção da pesquisa.

os programas de mestrado e doutorado, acadêmico e profissional, apesar de ter sido lançada apenas em 2014.

1.3.2 Instrumentos e procedimentos para análise e interpretação dos dados

Admitimos os instrumentos e os procedimentos pela pesquisa documental bibliográfica e pelos estudos de revisão como enunciado de causas/efeitos capazes de articular intenções dos documentos e da tese. Junto disso, pensamos que os instrumentos e os procedimentos tornam possíveis a comunização das problemáticas, fazer o corte pelos blocos de intenções e posições.

Compreendemos que os instrumentos e os procedimentos estabelecidos são produtores e sintomas da escrita. Estão na garantia da institucionalidade que afirma o lugar. Esses elementos demarcam o conjunto operatório de ferramentas conceituais como produto de um lugar, manifestando as leis do meio (CERTEAU, 2015).

Nosso deslocamento é para realizar uma manipulação dos textos no campo da formação de professores como matérias-primas ou informações primárias, produzi-los como matérias secundárias e, posteriormente, devolvê-los como produtos deste campo em outro lugar. Um movimento pelo qual circula o mortuário (CERTEAU, 2015) ao realçar as marcas de opções e posições epistemológicas no campo da produção acadêmica acerca da formação continuada de professores em nível *stricto sensu*.

Nesse sentido, concordamos com Certeau (2015) ao afirmar que:

[...] tudo começa com um gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira. [...] Na verdade ela consiste em produzir tais documentos pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Esse gesto consiste em 'isolar' um corpo, como se faz em física, e em 'desfigurar' as coisas para construí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto proposto a *priori* (CERTEAU, 2015, p. 69).

Esse processo não encerra as ações pelos textos e documentos, pois, trata-se de transformar as suas significabilidades, apresentar os seus limites para pensar e estabelecer modelos enunciativos para compreensão e posição da formação continuada de professores. Assim, o estabelecimento das fontes, dos instrumentos e procedimentos são “[...] o princípio de uma redistribuição epistemológica dos momentos da pesquisa” (CERTEAU, 2015, p. 75). Essa pretensão nos coloca na

operabilidade de ligar a escolha do banco e das fontes, corte temporal, acumulação dos dados, arrumação e deslocamentos dos dados e unidades de sentidos. Dessa forma, operamos, por um lado com “[...] a construção de modelos; por outro, a atribuição de uma significabilidade aos resultados obtidos ao final das combinações [...]” (CERTEAU, 2015, p. 76). De acordo com Certeau (2015),

A forma mais visível dessa relação consiste, finalmente, em tornar pertinentes diferenças adequadas às unidades formais precedentemente construídas; em descobrir o heterogêneo que seja tecnicamente utilizável. A interpretação antiga se torna, em função do material produzido pela constituição de séries e de suas combinações, a evidenciação dos desvios relativos aos modelos (p. 76).

O evidenciar e surgir desvios na constelação de modelos e consensos acerca da formação de professores observados na política de formação em pós-graduação e na produção acadêmica é produzir outra inteligibilidade acerca da formação nesse nível aos professores a partir de novas semantizações.

O corte temporal da busca na BDTD e nos dados abertos da Plataforma Sucupira (CAPES) esteve entre os anos 2005 e 2021, contemplando os V e VI PNPG (2005-2010 e 2011-2020). Além disso, foi nesse período que obtivemos a criação de política dentro da CAPES contemplando a educação básica como a criação dos mestrados e doutorados profissionais em Educação e Ensino. Soma-se a isso, o significativo crescimento de programas de pós-graduação, em especial em educação, bem como os professores da educação básica titulados nos programas.

Para a seleção dos textos, em ambas plataformas, utilizamos os seguintes descritores: “pós-graduação em educação/ensino (doutorado e mestrado e formação de professores)”; “pesquisa em educação/ensino (doutorado e mestrado e formação de professores)”; “pós-graduação em educação/ensino (doutorado e mestrado e educação)”; “pesquisa em educação/ensino (mestrado e doutorado educação)”; “*stricto sensu* (Educação e Ensino)”; “mestrado e doutorado (Educação e Ensino)”; formação continuada de professores na pós-graduação”.

No Banco BDTD, aplicamos os filtros disponíveis na plataforma: a) busca avançada; b) todos os campos dos trabalhos; c) teses e dissertações; d) língua portuguesa; e) assunto “formação de professores”; f) sem preferência de ilustração; g) anos 2005 a 2021. Na Plataforma Sucupira realizamos os seguintes procedimentos: a) estatísticos;

b) dados abertos; c) grupo discentes da pós-graduação; d) conjuntos dos dados; e) ano buscado (2005 a 2021); f) coluna “situação discente” (deixamos os titulados); g) coluna “título” (aplicamos os descritores); h) buscamos os textos para ler os títulos e resumos.

Na ideia de que os textos remetem menos aos fatos que aos significantes, buscamos em Certeau (2015) produzir o notável a partir do notado, realizar a determinação do possível, recolher dos textos suas estratégias e táticas ancoradas em unidades de sentidos temáticos e organizá-los em planilhas de Excel. Em Certeau (2015), encontramos os mapas e percursos para organização e análises dos textos. O autor afirma que:

Quaisquer que sejam as posições próprias do autor, sua obra descreve e precipita o movimento que leva a história a se tornar um trabalho sobre o limite: a situar com relação aos outros discursos, a colocar a discursividades na relação com um eliminado, a medir os resultados em função dos objetos que lhe escapam; mas, também a instaurar continuidades isolando séries, diferenciando os objetos distintos que ela discerne no mesmo fato, a revisar e a comparar periodizações diferentes, que fazem aparecer diversos tipos de análise etc. de agora em diante, 'o problema não é mais tradição e do vestígio, mas do recorte e do limite'. [...] é preciso dizer, então, que o limite se torna, 'ao mesmo tempo instrumento e objeto de pesquisa' (CERTEAU, 2015, p. 33).

Apesar de não realizarmos um estudo historiográfico, esse estudo se compõe sobre o limite – do real dado e do real implicado. Situamos os discursos nas relações com as discursividades ditas para fazer surgir as não-ditas do campo da formação continuada de professores. Para isso, produziremos conjuntos temáticos denominados de unidades de sentidos. Esses instrumentos nos permitiram revisar os textos, compará-los, analisá-los e nos indicaram a necessidade dos cortes e produção dos limites.

No alinhamento com a produção da pesquisa bibliográfica-documental e os estudos de revisão, esboçamos os instrumentos e os procedimentos comuns:

a) Instrumentos:

- Planilha em Excel para aproximação dos Bancos;
- Pastas para arquivos dos textos, documentos normativos e relatórios;
- Arquivos em Word para fichamento das teses e dissertações;

- Aplicativo IRaMuTeQ.

b) Procedimentos:

- Definição e conhecimento do Banco;
- Estabelecimento do corte temporal;
- Demarcação dos descritores;
- Definição de fontes;
- Levantamento das teses e dissertações;
- Leitura analítica das teses e dissertações;
- Criação de códigos para os textos acadêmicos;
- Alimentação da planilha analítica das teses e dissertações;
- Composição das planilhas com a materialidade e tematização dos textos;
- Análise e interpretação da materialidade dos textos;
- Produção e análise das unidades de sentido temáticos;
- Levantamento de documentos normativos da pós-graduação (Planos Nacionais e documentos de áreas- Educação e Ensino) e relatórios das áreas;
- Levantamento de documentos políticos normativos da educação básica;
- Análise dos documentos;
- Análise dos documentos pelo aplicativo IRaMuTeQ.

1.3.2 Produção das análises dos textos acadêmicos

As unidades de sentidos temáticos são movimentos analíticos que nos permitem produzir os resultados da pesquisa, fabricar os resultados. Pensamos que em vários golpes essas unidades nos permitiram: separar, reunir e tomar as fontes como documentos da pesquisa; mudar o lugar e o seu estatuto, colocando-as em “riscos”; desfigurar os textos em peças, formando uma coleção; arrancar os textos das práticas, estabelecendo-os como objetos abstratos; operar o recorte em seus usos, reempregando-os de forma coerente (CERTEAU, 2015).

A análise requereu a utilização da materialidade do texto cuja definição apresentou-se como os elementos mais visíveis organizados na estruturação do documento que estão na formalidade da escrita, necessários para sua circulação, tais como: tipo de

texto – tese ou dissertação; ano de defesa; autoria; endereço virtual; número de folhas; instituição; natureza da instituição; procedência regional do texto; linha de pesquisa; programa de pós-graduação; palavras-chave; título; resumo; objetivos; metodologias; autores referências; resultados.

Afirmamos como unidades de sentidos temáticos os debates nucleares mobilizados pela produção entre o real dado do texto (o visível) e o real implicado apresentado pelas sustentações periféricas, entre o acontecimento e o que o permitiu; produz um bloco de ausentes mesmo estando presentes, reúne as tensões em categorias, esboça os sistemas de referências do autor e introduz as referências do pesquisador com o dado do texto, cria, organiza e redistribui os sentidos. É o realce das marcas.

Essas unidades têm característica totalizante sendo apresentada como fatos teóricos da formação continuada de professores pela pós-graduação imbricada àquilo que lhe escapa. São, por fim, categorias que vão se formando no processo, numa relação de confronto entre tomar os atos (textos do campo da formação continuada de professores) e um traço (as análises como unidades significantes do pesquisador). Cada unidade de sentido temático surge, a partir da interrogação teórica (CERTEAU, 1994) provocada pelas trajetórias que se estabelecem com os textos, cruzando os mapas e os percursos. Não é possível prever as categorias em seus adjetivos ou em seu quantitativo, pois, não constitui por si um campo próprio e unívoco das temáticas que reúne, pois, ao mostrar alguns dados as unidades escondem outros, introduzindo a possibilidade de transitarmos por outros percursos para chegarmos a outros resultados.

Acentuamos como unidades de sentidos temáticos os resultados das operações com os textos mudando o estatuto do lugar das produções. É o resultado de uma operação mais tática. Produz a fronteira dos novos usos, é a modificação da ordem recebida do texto, pois resulta de diversas operações sobre o texto, podendo fazer inversão escriturária e a distorção produzindo outros efeitos de sentidos.

As unidades de sentidos temáticos se constituem como gestos que se sobrepõe ao conteúdo, pois, o que retorna é o resultado do gesto que interpreta. É organizado na combinação entre o que está posto por um texto, objeto analisado com o qual se

processa análise, ou seja, dois textos com finalidades que se confrontam e o signo que se abre nessa relação, produzindo a marca.

Essas unidades demonstram maior intensidade analítica da operação feita pelo pesquisador pela sua ação sobre os textos, construção que apresenta a singularidade de cada análise, é a heterologia fabricada pelo pesquisador como deslocamento do produto para a produção do texto, promove a afirmação de outros sentidos. É a constituição do real implicado como ação sobre o outro, o texto analisado. Opera com a construção de modelos, atribuindo significabilidade aos resultados ao final das combinações.

Acentuamos que as análises, pelas Unidades de Sentidos Temáticos obedecem às mesmas leis dos documentos com a vantagem de ultrapassá-los, elucidando-os. De acordo com Certeau (2015), “[...] o documento cala o que ele sabe; oculta o que organiza; desvela apenas pela sua forma o que apaga do seu conteúdo” (CERTEAU, (2015, p.62). Nesse sentido, a análise nos denotará a pluralidade daquilo que foi ocultado ou apresentado como unívoco. Isso implica dizer que é importante ter em conta que as análises não constam, completamente, sobre o reino do útil com a finalidade cerrada porque aparecem sempre carregadas daquilo que lhes escapas devido às operações que as definiram.

As Unidades de Sentidos Temáticos nos permitirão ligar as ideias aos lugares, ou seja, o que se produz na pós-graduação acerca da formação continuada de professores da educação básica, tomando o próprio lugar para produção como espaço para produzir educação e produzir-se como professores, na relação com a pesquisa que desdobra o campo da formação. A importância de observar esses rastros se faz por nos indicar os efeitos de verdades acerca da formação apresentando os regimes das manifestações sobre a formação continuada dos professores, podendo apresentar ausência da pós-graduação *stricto sensu* no processo formativo. Desse modo, enfatizamos que as unidades de sentidos destacam os códigos fundamentais dos efeitos de verdades acerca da formação continuada, põem-nos ao avesso. Observa o que se organiza silenciosamente. Vê a polícia que organiza, que impõe.

CAPÍTULO II

2. SENTIDOS PRODUZIDOS ACERCA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CRUZAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E PROFESSORES

Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela. Esta instituição se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e lhe proíbe outros (CERTEAU, 2015, p. 63).

Neste capítulo problematizamos e investigamos as demarcações das políticas educacionais que autorizam (entre história da institucionalidade e políticas) tratar a pós-graduação como espaço formativo de professores da educação básica. Compreendemos que analisar as relações entre história e política da pós-graduação *stricto sensu* no contexto da formação de professores no Brasil exige entender a sua institucionalidade a partir dos discursos e dos sentidos instituídos pelas produções de pesquisas, pelas operações percebidas e implicadas na sua institucionalização. Pressupomos haver complexos elementos que, marcam as diferenças entre níveis, os objetivos e a natureza da pós-graduação, sua estruturação política e histórica e princípios que a consolidaram.

Dessa forma, discutir a pós-graduação em educação do Brasil na relação com a formação de professores da educação básica, leva-nos de um lado a compreendê-la na sua formação histórica, social e política, tomando-a como muito relevante para o desenvolvimento educacional da nação, e de outro lado, na sua interação com a educação básica, pelas apropriações dos sujeitos em seus processos de profissionalização.

Consideramos que o debate da formação de professores da educação básica, na esteira da política de pós-graduação e, com estreita relação entre formar professores-pesquisadores acadêmicos, coloca-nos rumo à ampliação da produção do campo de pesquisa em formação de professores capaz de articular as experiências desses profissionais da educação básica com a produção acadêmica.

A pesquisa em formação de professores e em formação continuada de professores, tem relevante produção acadêmica de autores brasileiros que apresentam contribuições para a revisão das pesquisas e sua consolidação:

Entre os estudos ocorridos no GT de Formação de Professores da ANPEd, encontram-se os de André (2000, 2006, 2009, 2010), que exaustivamente se dedicam a compreender a pesquisa em formação de professores, em especial, a metodologia de investigação; de Lüdke (2012), com preocupação sobre a relação entre pesquisa e formação; de Brzezinski (2009), que se debruça sobre as produções do GT; de Jardimino et al. (2011), que examinam o trabalho sobre formação nos diferentes GTs da ANPEd; de Terrazzan e Gama (2007), que se detêm sobre as pesquisas em formação continuada de professores; e de Ventrone (2005), que analisa os trabalhos sobre professor pesquisador nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes) (ROMANOWSKI, 2018, p. 206).

De acordo com Romanowski (2018), o campo da formação de professores tem na sua composição as dimensões articuladas entre si, sendo elas a formação inicial, a formação continuada, a identidade docente, o desenvolvimento e a profissionalização docente. Desse modo, afirmaremos que a relação entre a formação continuada e a pós-graduação deve ser uma importante dimensão a ser investigada.

Astori (2021) ao investigar o debate acerca da formação continuada de professores circulando pelas produções apresentadas nos Grupos de Trabalho (GTs) da Anped, observou que do total de 165 trabalhos, em diversos GTs, 15 se apresentavam como algum tipo de estudo de revisão e se remetiam a 28 anos de pesquisas em formação continuada de professores. Deste quantitativo, seis (6) foram construídos a partir de análises de teses e dissertações. Dentre essas produções, resultados de estudos de teses e dissertações, estão André et al. (1999), que analisou 284 textos (14,8% era de formação continuada), Brzezinski (2006), que analisou 742 teses e dissertações (15% era de formação continuada), Brzezinski (2014a), que analisou 574 teses e dissertações (14% de formação continuada) e, Brzezinski (2014b) analisou 200 teses e dissertações (12% eram de formação continuada). O estudo de Astori (2021) não evidenciou qualquer discussão acerca da formação continuada de professores da educação básica nos cursos *stricto sensu*, permitindo-nos inferir que esse nível não era perseguido como formação continuada para esses profissionais.

Os movimentos teóricos que realizamos nos levam a aprofundar na institucionalidade da pós-graduação e, desta, no campo educacional. Assim, compreender essa institucionalização na profícua relação com o desenvolvimento da universidade sobre

os seus principais pilares (ensino, pesquisa e extensão), contribui para análises das políticas para esse nível de ensino, forjada sob fortes pressões políticas e econômicas, em especial na década de 1990 no Brasil com a reforma do Estado (CHAUÍ, 2011) que visaram a todo custo desqualificar a universidade, tornando-a um instrumento de qualificação profissional subordinado às demandas empresariais, com a intenção de afastá-la da formação profissional integrada à formação humana integral

Analizamos os sentidos implicados da pós-graduação desde o início da sua sistematização no Brasil até o IV PNPG (entre as décadas de 1960 ao início da década de 2000), em que a educação básica foi focada, principalmente, como objeto e campo de estudos, não foi identificada como lugar para que o professor desenvolvesse sua profissionalidade.

Nesse sentido, compreender os motivos pelos quais se dá a constituição e a formatação das políticas de pós-graduação podem dizer muito acerca do esforço que ainda dever ser feito para que esse nível de ensino possa ser reconhecido como um espaço de formação continuada, tomado como bem público aos professores da primeira etapa educacional.

2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

A institucionalização da pós-graduação brasileira tem um histórico com marcas fortes da década de 1960, porém, é possível compreender o seu desenvolvimento com menor intensidade desde a década de 1930. Moreira e Velho (2008) salientam que no período, e após a segunda guerra mundial, a pesquisa científica usada para fins militares foi direcionada também para fins civis, fortalecendo-se como “[...] um poderoso recurso estratégico, diplomático e econômico” (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 628).

Segundo esses autores, nesse período, os Estados Unidos da América, destacou-se na produção do papel da ciência básica para o desenvolvimento tecnológico com base no relatório “*Science, the Endless Frontier*”²⁵ demonstrado por VANNENAR BUSH,

²⁵ Cruz (2014) revelou que o relatório Vannevar Bush, levou o nome de quem o produziu, diretor do Escritório de Pesquisa Científica e Desenvolvimento (*Office of Scientific Research and Development*). Buscou evidenciar o esforço norte-americano em fazer pesquisa durante a guerra, difundir

em 1945. Tal relatório foi responsável por consolidar um modelo linear de inovação científica atrelada à tecnologia como progresso social priorizada pela ciência moderna dentre quaisquer formas de conhecimento, o que atribuiu à universidade e ao cientista lugar especial na sociedade.

Nessa direção, no Brasil, sob a dependência forte de uma intervenção governamental e de fundações de pesquisas, a pós-graduação brasileira teve um significativo desenvolvimento, que a torna, ainda hoje, uma proposta importante de política e formação diante do cenário mundial. A concepção atual de pós-graduação tem como marca a relação com o modelo catedrático europeu²⁶ e com o modelo departamental norte-americano.

O modelo catedrático se consolidou a partir da intervenção do governo brasileiro na educação superior, na década de 1960 resultando no formato da pós-graduação brasileira, explicitando a separação entre o mestrado o doutorado, caracterizado por Moreira e Velho (2008) como aquela que assumiu o paradigma linear de inovação, “[...] ou seja, baseado na ideia de ciência como uma ‘fronteira sem fim’, com a responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento do país” (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 630).

Destacamos que a sistematização da pós-graduação afirmou um escalonamento de alto nível nos estudos de acesso aos mais aptos, dispondo de um treinamento avançado essencial para caracterizar os fins da universidade, conferindo um grau acadêmico e não apenas a certificação, sendo o mestrado uma preliminar à obtenção ao grau de doutor ou como grau terminal, estabelecendo os ciclos distintos de tempo

conhecimentos acumulados, realizar pesquisas para combater doenças, auxiliando pesquisas feitas por organizações públicas e privadas etc. Preconizava o avanço da ciência básica e aplicada, com maior foco nas ciências médicas e naturais, tendo como instituição principal as universidades. O relatório produzido foi recebido pelo presidente Truman, pois Roosevelt faleceu em abril de 1945.

²⁶ O modelo catedrático de centralidade acadêmica europeia foi o primeiro modelo estabelecido para o desenvolvimento da pós-graduação no país que fixava uma relação discipular entre professor e estudante, cabendo ao profissional a definição do conteúdo a ser aprendido, bem como a definição das atividades acadêmicas, metodologia e técnicas de pesquisa. Neste modelo, a aprendizagem se dava pelo tempo em que os alunos auxiliavam o professor no desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa, apresentando uma informalidade na sistematização da orientação, centrado apenas na tese (BALBACHEVISKY, 2005).

entre os níveis. Também se caracteriza por uma significativa autonomia do estudante (MOREIRA; VELHO, 2008).

De acordo com Saviani (2000), a concepção de pós-graduação *stricto sensu* no país tem uma relação com o início da institucionalização da universidade brasileira que se deu sustentada no decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Entretanto, o autor enfatiza que foi pouco salutar esta institucionalização, sendo mais forte com a “[...] revolução de 1930, com as reformas Francisco Campos, promulgada em 11 de abril de 1931 que trata do estatuto das Universidades brasileiras” (SAVIANI, 2000, p.4).

Saviani (2000) também enfatiza que na fase inicial das Universidades o foco era graduação e a formação de seus professores, porém, a formação de docentes para universidade era de forma espontânea (um aluno que se destacasse, que acompanhasse seus professores como assistentes etc.). O autor destaca que era “[...] uma espécie de formação em serviço, associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, de bolsas para obtenção do doutorado em Universidades estrangeiras” (SAVIANI, 2000, p. 4), ou seja, não se tratava de programa de pós-graduação formalizado.

Essa lógica prevaleceu na institucionalização e sistematização da pós-graduação brasileira na década de 1960, ao passo que se constituíram acordos com outros países, em especial os EUA, prevendo trocas de professores, nos quais o Brasil recebia mais esses profissionais do que os enviava ao exterior. Nesse sentido, a estruturação da pós-graduação brasileira teve uma institucionalidade calcada, fortemente, no formato norte-americano.

Saviani (2000) aponta duas naturezas que marcam a pós-graduação brasileira: institucionalidade norte-americana²⁷ e movimentos teóricos europeus. Nesse sentido, a formação *stricto sensu* brasileira no campo educacional tem um rigor reflexivo e metodológico advindo da concepção de pós-graduação europeia uma estrutura pragmática herdada da concepção norte-americana.

²⁷ A concepção de Universidade norte-americana previa uma estrutura pragmática para a pesquisa, organizando-se em departamentos e sistema de créditos na composição do currículo.

Essa estrutura de pós-graduação está na estreita relação com a reforma universitária realizada no país na década de 1960, momento no qual a situação política esteve marcada pelo autoritarismo, perda de direitos civis básicos, com abertura ao capital estrangeiro com facilitação de migração de valores para fora da nação, predominando um discurso de modernização da máquina estatal para atender, em outras palavras, a elite brasileira e estrangeira, que necessitava de mão-de-obra qualificada.

A institucionalidade da pós-graduação no país, com marcas refletidas ainda hoje, na configuração política e institucional, deu-se a partir do ano 1965, com o Parecer nº 977, denominado de Parecer Sucupira, “[...] que traça as linhas de implantação da pós-graduação, além, obviamente, do Relatório do Grupo de Trabalho que definiu os termos da Reforma de 68” (BOMENY, 2001, p.28) do Conselho Federal de Educação (CFE), de Newton Sucupira²⁸, e, posteriormente, em 1969, o parecer do CFE nº 77, por onde se regulamentou esse nível de ensino no país (SAVIANI, 2000).

Destacamos que foi a partir do Parecer Sucupira que a pós-graduação teve um maior avanço na institucionalidade, que previu a sistematicidade de políticas para a pós-graduação. No entanto, Mortiz et al. (2013) nos alerta que nesse movimento devemos ter em vista o aproveitamento das perspectivas de pesquisas, altamente qualificadas, incentivadas por fundações estrangeiras no país, que se desdobrou, dentre outras ações, em incentivos financeiros à pesquisa, tais como a distribuição de bolsas de pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, segundo critérios meritocráticos, “[...] semente plantada na década de 1950, pelas fundações norte-americanas Ford²⁹ e

²⁸ Newton Buarque Sucupira, nascido em 9 de maio de 1920, integrou o CFE no primeiro ano de sua criação, 1962, até o ano de 1978, sob indicação de Anísio Teixeira. Nesse tempo atuou como presidente da Câmara Básica de Educação, dentro do Conselho e foi diretor do Departamento de Assuntos Universitários. Na sua passagem pelo CFE apreciou mais de 400 pareceres, dentre eles o Parecer nº 977/65, que estruturou a pós-graduação nesse tempo (BOMENY, 2001).

²⁹ Fundação filantrópica criada nos EUA em 1936, por Edsel Ford e Eleanor Clay Ford, que após a Segunda Guerra Mundial, especialmente na década de 1950, se tornou uma das mais importantes fundações dos EUA atuando na área de medicina e ciência, financiando e intervindo em pesquisas nesses campos educacionais, em países em desenvolvimento, como o Brasil, destacando-se em programas que pautaram a educação, governo e sociedade civil e, desde 1980, tem financiado universidades e institutos de pesquisas, intervindo em setores da administração pública (MARIA; COSTA, 2006). No Brasil, no ano 1962, concedeu as primeiras doações às universidades públicas e aos órgãos do governo brasileiro - para reforma política, em áreas como engenharia, agronomia, administração e economia, e, posteriormente, museus e cursos de graduação em ciências humanas. Entre 1960 e 1980, a fundação doou cerca de 800 mil dólares à Capes para o financiamento de bolsas em diversas áreas do conhecimento.

Rockefeller³⁰ (MORTIZ et al., 2013, p. 11).

Saviani (2000) chama esse período de período “heroico” para a formação em educação, pois, segundo o autor, o movimento básico foi:

Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo de doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das Universidade, aos quais se agregaram mestres, também formados no exterior, e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrados instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprimindo a carência de infra-estrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que o transportava no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que eu fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972). Nessas circunstâncias, às vezes o coordenador era também o secretário, datilografando os ofícios e até, como procedi em 1976 quando coordenei a implantação do programa de mestrado na Universidade de São Carlos, desenhando e encomendando a produção das mesinhas que seriam utilizadas pelos alunos nas aulas e seminários de pesquisa (SAVIANI, 2000, p. 5).

Essa constatação do autor revela a dificuldade para institucionalizar a pós-graduação naquele cenário político. Ao abordamos o investimento na pós-graduação, naquele período, de natureza pública ou privada, realizado por fundações e outras instituições, não observamos sua equalização de maneira que atingissem todas as áreas, mas àquelas cujas finalidades se coadunassem com o desenvolvimento pretendido por uma elite predominante, as demais áreas se desenvolveram por força da militância acadêmica fazendo com que a institucionalidade tivesse uma certa perenidade.

É importante destacar que a lei nº 4.024/1961 que fixava as Diretrizes de Bases da Educação Nacional previa a existência desse nível de estudo no país sem diferenciar mestrado e doutorado, apontando que ela se daria em estabelecimentos de ensino superior para os graduados.

³⁰ A fundação Rockefeller, criada por John D. Rockefeller e Rockefeller Jr., “*Rockefeller Institute for Medical Research, General Education Board e Sanitary Commission for the Erradication of Hook worm*”. É uma das grandes fundações que financia desde o início do século XX programas científicos em diversos países (com oferta de bolsas de estudos em universidades entre os anos de 1917 e 1962, ou seja, desde antes da segunda guerra mundial em áreas como saúde pública, medicina e educação, passando a atuar em outros campos apoiando as ciências físico-químicas e naturais, agricultura e, entre 1950 e 1980, sobre o controle populacional numa visão conservadora. Realizou uma significativa distribuição de bolsas de estudos à América Latina. Somente ao Brasil, no período de 1917 e 1962, foram entregues 443 bolsas (MARIA; COSTA, 2006). De acordo com Maria e Costa (2006), o investimento da fundação teve sua expressão maior em medidas sanitárias, feitas pelas ciências médicas, na USP, e investimento em instituições como o MASP (MARIA; COSTA, 2006).

Nessa direção, o parecer Sucupira (1965) traçou os processos que diferenciariam a graduação e a especialização, produziu os ciclos distintos para o mestrado e doutorado, o nível de exigência para cada um, tomando como referência o produto do mestrado, a dissertação e, para o doutorado, a tese (BRASIL, parecer n. 977/1965), tendo como objetivos:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p.3).

Pontuamos que as principais questões citadas no Relatório nº. 977/1965, tomaram como referência a sistêmica do nível *stricto sensu* norte-americano, ovacionando-a como aquela tomada por outros países para desenvolver com profundidade tal nível de ensino. Entretanto, cita, repetidamente, as experiências de países como a França e a Alemanha, no que tange à sistematização dos processos (tempo, orientação, localização na hierarquia, justificativas etc.).

Hostins (2006), elenca que nesse período, era forte o apoio dos EUA ao contexto autoritário no Brasil. Período em que foi formada no país uma comissão mista entre Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional (1968) para compor recomendações acerca da educação, em especial no curso superior.

Nesse ínterim, a autora aponta que se formou a estrutura da pós-graduação, acordos que explicam a adoção do formato de organização para esse nível de ensino, como construção de consonância política e institucional, que viria mais tarde, em 1974, culminar na reformulação da Capes³¹, pelo Decreto nº. 74.299 e seu estatuto. Esses documentos deram à Capes autonomia administrativa e financeira, em um momento importante do cenário político, econômico e social no país, em convergência com os acontecimentos mundiais na década de 1950.

³¹ A Capes foi criada em 1951 em atendimento a necessidade de aperfeiçoamento e qualificação de recursos humanos para o país “[...] no dia 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) [...] para garantir recursos específicos de formação de cientistas e pesquisadores no ambiente acadêmico”. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso em 2 mar. 2020.

Essa autonomia, de acordo com a autora, desdobrou-se em “o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento, a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD)³² e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)” (HOSTIN, 2006, p. 137).

Salientamos que esse período foi marcado pelo golpe militar, que teve o seu início em abril de 1964, como aquele que promoveu a ampla ruptura democrática do país, culminando em intensas modificações institucionais e sociais, em especial na educação, e, sendo mais específico, no nível superior.

Alves e Oliveira (2014), ao refletirem acerca desse contexto na relação com a institucionalidade da pós-graduação no Brasil, afirmam que:

O golpe, que teve seu início com uma concentração de forças, que levou ao poder os militares, que assumiram o comando do Estado brasileiro e instauraram todo um aparato burocrático-legal para legitimar o seu poderio e assegurar os interesses da burguesia brasileira. Destes instrumentos legais, os atos adicionais representaram a legitimação do seu poderio e instituíram um regime altamente repressivo, institucionalizando a violência, a tortura e o assassinato como uma estratégia para controlar os movimentos contrários ao regime (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.353).

Compreendemos que as reformas realizadas pelo Estado nesse período, em todas as áreas de atuação, visavam uma perspectiva autoritária, atendendo aos interesses burgueses e ao aprofundamento do capitalismo dependente, em especial, na educação que passou a ser o foco de mudanças, sendo estruturado, amplamente, pela finalidade instrumental e pelo praticismo no ensino, destinado a formar mão-de-obra (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Nessa direção, uma das fortes mudanças foi a reforma universitária de 1968, aprovada pela Lei n. 5.640³³, que segundo Alves e Oliveira (2014), teve suas bases

³² “O Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) visa à qualificação do corpo docente para atender às necessidades definidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de melhoria e expansão das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a definição precisa das necessidades de cada instituição somente poderá ser feita através do desenvolvimento do seu processo de planejamento. Constitui-se, portanto, num dos objetivos principais do Programa induzir a evolução da capacidade das instituições de planejar o desenvolvimento do seu corpo docente, de acordo com a sua política de desenvolvimento institucional” (BRASIL, CAPES, 1978).

³³ “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968).

preparadas pelos Decretos n. 53/1966 e o n. 252/1967 e os relatórios Atcon (1966)³⁴ e Meira Mattos (1968)³⁵. De um lado, esses relatórios organizaram a articulação entre ensino e pesquisa e a extensão universitária como uma missão educativa. De outro, foram responsáveis por fragilizar as resistências acadêmicas (ALVES; OLIVEIRA, 2014; CHAUI, 2001) ao promoverem a elite intelectual e realizar a distribuição de cargos aos professores na estrutura de departamentalização. Salientamos que foi realizada uma ampla transformação na estrutura acadêmica de modo que promovesse uma

[...] fragmentação dos saberes nas Universidades com a criação de novas unidades, uma vez que 'o ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da Universidade' (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 355).

Na produção dos textos políticos, dentre eles os Decretos nº 53/1966 e o nº 252/1967, os relatórios Atcon (1966) e Meira Mattos (1968) a Lei nº 540/1968, sob a égide o Ato Institucional 5³⁶ (AI 5) e do Decreto nº 447/1969³⁷, compôs-se a política da reforma universitária, consolidando os grandes objetivos da ditadura para educação na época. Dentre as justificativas para essa política a inadequação estrutural do Ministério da Educação, a necessidade de reconduzir a administração das universidades no formato de gerenciamento de empresas, arrancando-a das mãos dos corpo técnico-científico e docente, a deturpação do exercício da profissão dos professores implantando uma nova ordem disciplinar, o equívoco acerca da liberdade de cátedras

³⁴Boschetti (2007) aponta que o Presidente Arthur da Costa e Silva (1967/1968), buscando aprimorar o controle e a intervenção sobre a educação superior criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GRTU com objetivo de modernizar e flexibilizar administrativamente a universidade brasileira para formar recursos para o desenvolvimento do país, sendo convidado para compor os relatórios Rudolf Atcon, americano, membro da AID (*Agency International Development*), cabendo-o orientar a implantação de uma estrutura universitária sustentada no modelo empresarial com a criação de departamentos, novas responsabilidades acadêmicas e científicas, flexibilização docente, criação de cursos e ampliação dos mesmos, controle interno das universidades, formação do conselho universitário formado por membros da elite do universo acadêmico e por tecnocratas. Assim, o coube estruturar a racionalização da constituição da universidade e os processos acadêmicos.

³⁵ Meira Mattos foi um coronel da Escola Superior de Guerra que presidiu a Comissão de Reforma Universitária no período da ditadura militar, cabendo-o a composição de dispositivos capazes de disciplinar os movimentos da universidade (BOSCHETTI, 2007).

³⁶ Foi um decreto emitido pelo Presidente da República do Brasil, Artur da Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968. Desdobrou-se em perdas de mandatos de parlamentares contrários aos militares, intervenções por parte da União em municípios e estados e suspensão de direitos civis.

³⁷ Foi um Decreto editado pelo Presidente da República do Brasil, Arthur da Costa e Silva, que previa a punição de professores e estudantes acadêmicos que se manifestassem contrários ao regime, acusados de subversão.

refutando a autonomia universitária, a necessidade de reduzir currículos de algumas áreas, a falta de consciência patriótica dos movimentos estudantis, abusos cometidos pelas agremiações dos estudantes e a má aplicação e fiscalização de verbas públicas nas universidades brasileiras (ALVES; OLIVEIRA, 2014; CHAÚÍ, 2001).

Acerca de tal reforma, Chauí (2011) esclarece que:

Momentaneamente, convertida em problema político e social prioritário, a Universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa. O Ato n. 5 e o decreto n. 477, inspirado no relatório Meira Mattos, cumpriram a primeira tarefa. A reforma da Universidade cumpriu a segunda, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior. Com essa proeza, deveria ser levada a cabo com 'o máximo rendimento' e a 'mínima inversão' [...] (CHAÚÍ, 2001, p. 47-48).

Diante do exposto, infere-se que a Reforma Universitária teve como um dos pontos nevrálgicos a desmobilização política da academia e o atendimento ao profundo desenvolvimento econômico na lógica do capital dependente, ampliando-se as parcerias com fundações estrangeiras, organizações internacionais, em especial com os Estados Unidos da América (EUA), para a institucionalização da pós-graduação brasileira, que teve uma concentração inicial maior de forças nas áreas de novas tecnologias e conhecimento aplicado (ALVES; OLIVEIRA, 2014). Cunha (1998) destaca que existiu uma aliança entre militares e academia para financiamento e modernização das instituições superiores na década de 1970.

De acordo com Moreira e Velho (2008), a reforma universitária realizada no Brasil, que teve sua inspiração na organização universitária norte-americana, sem considerar a realidade socioeconômica do país, resultou no aumento da procura pelo ensino superior, na elevação de instituições privadas e na necessidade da certificação em pós-graduação. Esses elementos foram associados com o “[...] fortalecimento da cultura da meritocracia que se consolidou e ganhou força durante o período militar, tendo como consequência a adoção do mecanismo de ‘revisão por pares’ dos programas de pós-graduação” (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 633). Dessa forma, as pesquisas passaram a ser incentivada por produtividade, criando antagonismos por financiamentos entre os programas, universidades e professores (MOREIRA; VELHO, 2008).

Por outro lado, a reforma universitária consolidou a pós-graduação *stricto sensu*, legitimando uma alta elite acadêmica, haja vista que a formação superior era orientada por uma perspectiva instrumentalista, com a finalidade de formar a força de trabalho para empresas e para aparelho de Estado. Entretanto o impacto foi maior, gerando, de um lado, uma pequena fração da uma classe de trabalhadores altamente qualificada e elitizada, de outro, uma fração com formação especializada, mas hierarquicamente com menor valorização e prestígio. Nesse sentido Chauí (2001), ao analisar as transformações da universidade na relação com a reforma do Estado brasileiro, destacou que:

[...] a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a descriminalização socioeconômica que fora abrandada na graduação. Sua finalidade aparente é a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresariais e estatais. Sua finalidade real, porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo que permite, no interior da universidade, comandar a carreira e, portanto, a estrutura de poder e de salários, enquanto, fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de bem mais remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário (CHAUÍ, 2011, p. 50).

Tomemos, pois, a institucionalização da pós-graduação brasileira que tem dentre os seus objetivos a formação de professores e outros profissionais para atuarem na academia e de trabalhadores altamente qualificados. Nesse contexto, consideramos a necessidade do sistema social e político brasileiro em manter a elite do conhecimento de uma sociedade capitalista, classista, que tem como um dos seus focos a manutenção da desigualdade social na conjuntura de garantir o *apartheid* social. Balbachevsky (2005), aponta que em pleno desenvolvimento da pós-graduação, com apoio das agências de financiamento (que se dava desde a infraestrutura e contratação de pessoal, como linha direta aos pesquisadores), era comum encontrar entre os departamentos programas de pós-graduação bem equipados ao lado de outros da graduação sucateados. Nesse sentido, sobre o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, Alves e Oliveira (2014) apontam que à:

[...] a pós-graduação constitui 'a cúpula de estudos, o nível de cursos em que se desenvolve a pesquisa científica [...] se afirma a gratuidade criadora das mais altas formas de cultura universitária' e reconhecia que o governo federal deveria assumir a política de pós-graduação, uma vez que as universidades

não teriam condições para isto. O papel de destaque foi atribuído ao CNPq³⁸ (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 362).

A atenção dada à pós-graduação teve sua aposta no desenvolvimento de tecnologia e estratégia de desenvolvimento nacional numa estreita relação com a conservação do elitismo social e acadêmico, mas “[...] a expansão desse sistema representa, também, uma alternativa doméstica barata para qualificar as universidades federais, que passava por uma forte expansão naqueles anos” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 277), considerando uma ampliação de 67% (CUNHA, 1974) entre o período de 1960 e 1965.

Esse cenário árido para a institucionalização da pós-graduação em programas de educação, exigiu a necessidade de uma forte militância acadêmica no Brasil, conforme apontado por Saviani (2000). Nesse sentido, a transformação feita na universidade brasileira na década de 1960 é concomitante com o período de “[...] globalização do discurso sobre a educação, incentivado pela ascensão das organizações internacionais e por diálogos entre Estados e suas elites educativas³⁹” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 16).

De acordo com Lessard e Carpentier (2016), a globalização do discurso a respeito da educação se constitui em três momentos. O primeiro é denominado pelos autores como modernização e democratização; “caracteriza-se pela ascensão do Estado – providência e pelo desenvolvimento de um sistema democrático e de massa, segundo os princípios da igualdade de oportunidades, bem como a teoria do capital humano” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 16-17). O segundo momento, identificado pelos autores como transição, “[...] marca a crítica desse Estado intervencionista e de um sistema educativo que tem dificuldades em realizar as suas promessas, parecendo pesado, custoso e ineficaz” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 16-17). O que está

³⁸ “A criação do CNPq foi resultado do empenho pessoal de inúmeros colaboradores como o próprio Almirante Álvaro Alberto, sucedido por membros ilustres da ciência (entre eles, vários integrantes da ABC e da SBPC) que compõem a galeria dos presidentes, conselheiros e diretores do CNPq com o legado de determinação e perseverança na busca do progresso científico, [...] consolidado por meio de uma comissão de 22 cientista no ano de 1949, para redigir o projeto de lei que culminou na criação da instituição dada pela lei n. 1.310 de 15 de Janeiro de 1951” (Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso em 3 dez. 2020.

³⁹ O autor, ao fazer análise desse movimento, tomou como referência países desenvolvidos como Canadá, EUA, França etc.

em curso foi evidenciado pela “[...] nova regulação em educação [...] dos profissionais da educação e dos estabelecimentos [...]” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 17).

Os autores enfatizaram ainda que enquanto, no segundo momento, o poder central focou no currículo, restaurou práticas educativas e saberes básicos e uma dispersão regional de políticas educativas, o terceiro momento submete a educação aos organismos internacionais convergindo com a economia do saber, sob a égide da eficácia e da eficiência. Instalou-se a nova gestão pública. O Estado passou a ser avaliador, estrategista ou parceiro junto às empresas, das novas políticas educativas.

Nesse terceiro momento, os sistemas educativos tornam-se sistemas de produção submissos à lógica da eficácia e da eficiência e são concebidos como tais. Esse período caracteriza-se pela importação, no seio dos sistemas educativos, de uma lógica gestora – a nova gestão pública – típica do setor privado. Essa lógica instaura-se em educação, assim como no conjunto das áreas de intervenção do Estado: é o Estado avaliador, o Estado estrategista ou o Estado parceiro. Nesse momento, instalou-se a “[...] noção de referencial político⁴⁰ operando na divisão temporal, o segundo marca a transição entre os dois momentos mais estruturantes” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 16).

Destacamos que o Brasil passou, e ainda passa, por esses momentos de maneira simultânea. Evidenciamos a institucionalização da pós-graduação movida pela ação dos governos ditatoriais que, operando as funções de Estado, fizeram a maior intervenção, promovendo acordos internacionais para formação de professores no exterior. Isso foi feito em conjunto com a concessão de bolsas na relação com fundações, produzindo condições para o desenvolvimento da pesquisa no país, consolidando interesses dos organismos internacionais, comandados por nações economicamente mais desenvolvidas até início da década de 1990.

A *posteriori*, impôs-se no país o Estado intervencionista que investe, aprofundando-se na lógica privatista, até tornar-se o Estado que intervém como Estado avaliador, mandante e/ou parceiro, sob domínio de grandes corporações e por decisões da elite

⁴⁰ Para Lessard; Carpentier (2016), um referencial é uma consciência da própria atuação e condição, sustentada por valores, normas e princípios e articulações como a constituição da eticidade e moralidade do agir e existir como pilares da ação pública. É o modo de operação e a racionalidade para realizar escolhas e definir a finalidade da ação.

local que segue a lógica da discriminação social, do classismo e, da ideia de um Estado-providência invertido, que beneficia uns poucos, mantendo a segregação social pela baixa qualidade e pelo acesso de poucos aos maiores níveis educacionais que oferta.

Diante desse cenário complexo de transformações das políticas educativas, com impactos significativos, senão estruturantes para a pós-graduação brasileira, compreendemos como importante pensar acerca do desdobramento na formação de novas subjetividades dos profissionais da educação, pois o impacto global atua localmente de modo a aumentar as tecnologias de controle, focados no setor público, tomados do mercado, centrado nos discursos de “[...] excelência, efetividade e qualidade, bem como na lógica da cultura do novo gerencialismo” (BALL, 2011, p. 24) que substitui na educação os regimes organizacionais profissionais-burocráticos por regimes empresariais-mercadológicos (BALL, 2011).

Speroni (2018), em sua tese de doutoramento, ao analisar os Planos de pós-graduação e documentos (por exemplo, o Parecer Sucupira) de políticas desse mesmo nível, apontou que a intervenção nas subjetividades discentes esteve de modos distintos nos objetivos e na institucionalidade das políticas da pós-graduação. Como documento basilar para explicitação desse tipo de intenção a autora apontou o Parecer Sucupira nº 977 (Brasil, 1965), no qual enfatiza esse nível de ensino como próprio para produzir subjetividades voltadas para a pesquisa científica com elevada competência.

Segundo Speroni (2018), como expressão da meritocracia, constitui-se uma “[...] rigorosa seletividade para o ingresso na PGSS⁴¹. Percebe-se a introdução da lógica da exigência – a qual é uma forma de expressão da meritocracia – no primeiro documento, inclusive, ressaltando quanto mais alto for o padrão da universidade maior será o rigor no processo seletivo” (SPERONI, 2018, p.60). Segundo a autora, o parecer já foi produzido numa lógica gerencialista, imbricando “[...] delineamentos do que se entende por processos concorrenciais que incentivam a excelência da performance” (SPERONI, 2018, p.61), de extrema relevância para o mercado.

⁴¹ Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Essas racionalidades foram aprofundadas nos movimentos das políticas vindouras da pós-graduação, passando pela sistematização da pós-graduação, composta mais fortemente na década de 1990, com forte tradição positivista da pesquisa afirmando o sujeito produtivo, cujo destaque, está na “[...] figura do pesquisador com ações engajadas com o avanço, o desenvolvimento, o progresso e a expansão da economia de mercado” (SPERONI, 2018, p.70). De acordo com Speroni (2018), o movimento da produção da subjetividade controlada na formação em pós-graduação, tomou uma dimensão mais aprofundada, onde a fabricação de subjetividades discentes objetiva investir pouco no estudo de humanidades, aumentando a pesquisa aplicada, aliada a concepção de ciência utilitarista e geradora de lucros.

Aventa-se, também, pelo plano a articulação do nível *stricto sensu* com a educação básica, com justificativa que a desqualifica, centrando-se na articulação de propostas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, coadunando com reformas empresariais, sob o olhar do empreendedorismo e inovadores para atingir o sucesso do país que tem como parâmetro a sociedade dos países economicamente mais desenvolvidos. Assim, as amplas articulações com a educação básica são “[...] estratégias biopolíticas empreendidas por esse documento oficial [...]. Ele articula a formação como peça chave para a produção de um tipo sujeito, dotado desde a infância de habilidades e competências úteis às mudanças do mundo globalizado. E, para isso, torna a Educação Básica como tema estratégico” (SPERONI, 2018, p.70).

Ball (2011) acentua que atualmente as sociedades ocidentais passam por uma profunda transformação social “[...] nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público” (BALL, 2011, p. 23), mudando, de modo geral “[...] formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e o estilo de administração, as relações sociais e de pagamentos e as condições das organizações públicas de bem-estar social” (BALL, 2011, p. 23), em especial no setor público, pois, o desdobramento disso “[...] envolve privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual” (BALL, 2011, p. 23).

Esse autor destaca que, no Reino Unido, essa reestruturação flexibiliza o tempo e o pagamento, causa maior descentralização das relações externas, fragilizando o

governo local e suas estruturas democráticas menores, ocupando-as, estrategicamente, com a formação de setores separados entre si (BALL, 2011). Trata-se do novo gerencialismo, apontado como aquele que centra a organização nas pessoas, controlando os corpos, com ênfase no discurso de liderança, podendo ser associado pela ideia de protagonismo que gera inspiração e compromisso nos outros, não mais em controle, revelando uma face perversa que “[...] ensina a respeitar os resultados, não princípios” (BALL, 2011, p. 26).

Para isso, é relevante a produção de políticas educativas que fertilizem o terreno para a racionalidade da nova gestão pública, impactando na política de formação de professores. Lessard e Carpentier (2016) sinalizam que há dois tipos de políticas educativas que se fortalecem, em momentos distintos, a depender do cenário para sustentar a racionalidade hegemônica de sociedade, assumindo uma a predominância sobre a outra: as políticas de finalidades e as políticas institucionais. De acordo com os autores,

[...] as políticas sobre as finalidades e sobre os currículos são exemplos por excelência das políticas substanciais, assim como das políticas de acessibilidade ou de luta contra as desigualdades. Já as políticas institucionais englobam as relações sociais no seio da área educativa, a distribuição da autoridade e do poder, as estruturas jurídicas, administrativas e regulamentares dos níveis, instâncias e organizações que reúnem os agentes em torno de posições ordenadas na área, o apoio e o controle da atividade, a avaliação e a prestação de contas etc. [...] há algumas décadas, o referencial das políticas em educação e a importância da regulação quase mercantil e dos dispositivos de prestação de contas vem colocando em primeiro plano políticas mais institucionais do que substanciais, mais alavancas de mudança do que conteúdos de mudança (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 110-111).

Observamos que apesar de distintas fases antes e entre os PNPG's, predominou a política de institucionalidade da pós-graduação no Brasil, em especial para áreas educacionais. Assim, seguiu-se a constituição dos seus lugares, na relação com os diversos agentes como financiamento, público atendido, estruturação da avaliação, agências reguladoras com uma forte relação mercantil, entretanto, com maior destaque para os últimos movimentos das políticas para a pós-graduação conforme exposto acerca do PNPG (2011-2020). A respeito disso, Lessard e Carpentier (2016), apontam ainda que:

[...] essas políticas buscam, em nome da eficácia, institucionalizar uma vinculação mais intensa entre os meios, as tecnologias, as tarefas, os papéis e as regiões de trabalho, bem como entre as posições, as funções, as

responsabilidades, os terrenos de ação autorizados, as recompensas e as sanções. Essas políticas contribuíram para transformar os modos de regulações dos sistemas escolares (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 111).

Merece destaque, portanto, o processo pelo qual se desenvolveu a institucionalidade da pós-graduação e a construção da relação com a educação básica, pois observamos que o pequeno acesso ao professor garantido como política estatal, se fez na desqualificação da educação básica e, conseqüentemente, os professores, e ainda na necessidade de formar para o mercado da educação, haja vista a expansão do ensino superior privado. Nessa direção, é necessário que a política estatal preze elementos vinculadores da necessidade de produção da pesquisa *stricto sensu* como lugar importante para o desenvolvimento profissional articulando a formação e a valorização.

Defendemos a ideia de que o poder executivo, em todas as instâncias, deve produzir condições para que os professores da educação básica assumam seu trabalho como campo de pesquisa, no cotidiano profissional, mediado pela formação em curso de pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se ainda, de reconhecê-la acessível ao professor como um bem público, com desdobramentos na carreira profissional que se finca na própria qualificação da educação básica, ou seja, como política substancial ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

2.2 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para compreendermos os sentidos implicados da pós-graduação como política de formação continuada de professor da educação básica, consideramos importante compreender os pilares básicos da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Em meio a isso, compreender seu desdobramento na pós-graduação, em especial em Educação e Ensino, interagindo, estreitamente, com a formação de professores. Essa compreensão deve perpassar pela afirmação de que a expansão do mercado educacional tem uma ampla responsabilidade acerca das transformações da universidade, ou seja, em seus pilares fundamentais.

Santos (2004), afirma que há uma pressão pela expansão do mercado educacional sustentada nas ideias de sociedade da informação, inculcadora de novos serviços e

sua celeridade, à economia baseada no conhecimento, ao tomar o homem como capital na busca de aumentar a produção com eficiência e criatividade. Essas ideias vão ao encontro do paradigma empresarial defendidas pelo Banco Mundial e pelo Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATs), propostos pela Organização Mundial do Comércio (OMC), fragilizando por fim o projeto de país.

Essa pressão amplia as crises que a universidade tem enfrentado desde a década de 1960, ao passo que a perenidade dos objetivos dessa instituição – tais como: “[...] transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência” (SANTOS, 1997, p. 188), foram transformados. Transformação que, de acordo com o autor, foi focada na investigação, pelo ensino e pela prestação de serviços.

Santos (1997) afirma que o cenário de crise foi estabelecido devido ao “[...] aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber” (SANTOS, 1997, p. 188). Essas situações trouxeram embates que se instalaram no adventício do Estado de bem-estar social (ou como no caso do Brasil, um ensaio), formado pelas lutas sociais e pela cooptação dessas lutas pelo capital para ampliar o seu campo de atuação e produção de produtos e serviços, aumentando o seu acúmulo. Assim, essa transformação pode colidir com a natureza da universidade. Santos (1997) destaca:

A função da investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação de conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação (SANTOS, 1997, p. 189).

Santos (1997) aponta três crises que a universidade deve gerir nessas colisões que se acontecem na contradição dos domínios da produção de conhecimento, na relação com as suas respectivas crises agravadas pelas lógicas externas à instituição ou ao próprio país: a) crise de hegemonia: necessários à formação das elites versus a formação da mão-de-obra qualificada (conhecimento funcional); b) crise de

legitimidade: restrição do acesso aos saberes (exclusivos) versus igualdade de oportunidades (democratização dos saberes); e c) crise institucional: autonomia institucional versus exigência mercadológica (natureza empresarial). O agravamento dessas crises é apontado por Santos (1997) como processos que desestabilizam a universidade, a fragiliza, a funcionaliza, promovendo a exclusão social em nome do capital. De acordo com o autor,

As pressões tendem a ser cada vez mais fortes, as lógicas externas, cada vez mais contraditórias, a curto prazo cada vez mais tirânico. Com isso, a universidade será uma instituição cada vez mais instável e os seus membros cada vez mais forçados a desviarem energia das tarefas intelectuais e sociais da universidade para as tarefas organizativas e institucionais. A crise institucional tenderá a absorver as tensões da comunidade universitária e, para além de um certo limite, tal concentração fará com que as outras duas crises se resolvam pela negativa: a crise da hegemonia, pela crescente descaracterização crescente da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente desvalorização dos diplomas universitários (SANTOS, 1997, p. 222).

Consideramos que se o mestrado e o doutorado forem assumidos como política pública de formação continuada para os professores da educação básica, esses profissionais serão mais fortalecidos como aqueles que ensinam e pesquisam. Além disso, apontamos que a simbiose (ensino-pesquisa *stricto sensu*) rumo ao próprio fortalecimento da educação básica e, da universidade como aquela que pode ampliar a sua resistência ao paradigma mercantil. Nessa direção, a universidade, junto à educação básica, demonstraria realizar o enfrentamento às crises de ambos níveis de ensino, não se deixando ser absorvida nem pela crise institucional, por enraizar-se para fora de si, e também produzir um maior controle da crise de hegemonia, por proteger a universidade contra a sua descaracterização mantendo a sua legitimidade social.

Ousamos dizer que uma pós-graduação em Educação e Ensino se coloca no alargamento desse “tripé”, ensino-pesquisa-extensão, ao passo que quando a investigação *stricto sensu* é feita por professores, esses profissionais têm a oportunidade de investigar o campo educacional, investigando-se na sua profissionalidade, ou seja, de ensino para ensino, com a pesquisa e com a extensão. Se considerarmos que a pós-graduação em Educação e Ensino, conjuga-se com a formação dos professores da educação básica, afirmamos que essa relação pode

contribuir com maior intensidade com as áreas Educação e Ensino para consolidar os pilares que produzem a identidade da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, a pós-graduação como bem público e política de formação continuada como direito aos professores da educação básica passa pelo ensino, pela pesquisa e extensão. Ensino por se relacionar com a natureza do trabalho docente na educação básica, com possibilidade para assumir o ensino superior. Pesquisa por qualificar o professor na sua imersão no aprofundamento reflexivo e na prática da pesquisa *stricto sensu* e inserção do profissional no campo acadêmico. São duas importantes dimensões que podem contribuir com a maior presença do professor na profissão e nos debates acerca da profissão.

A extensão, garantida pela Constituição Federal de 1988, associada ao ensino, pesquisa (art. 207), pautando que as suas atividades podem receber financiamento público (art. 213), reforçado pela LDBEN n. 9.394/96, ao determinar no art. 43 a extensão universitária como uma das finalidades da universidade. Na característica de extensão, consideramos que a formação continuada do professor em pós-graduação, contribui com a educação básica ofertada qualitativamente. Ademais, além de esse nível de ensino ser um lugar para aprofundamentos epistemológicos, produz a profissionalidade do professor, para que na sua relação com a pós-graduação, no ato de inserir-se no programa e cursá-lo, tensiona o lugar da pós-graduação, consolidando na educação básica o ideal de extensão conforme afirmado no PNPG (2011-2020) ao estabelecer em seu art. 3º, um engajamento comprometido da universidade com a sociedade, promovendo o desenvolvimento social e um compromisso com a educação.

Destarte, observamos que tal relação com a educação básica precisa ganhar maior densidade nas políticas de pós-graduação, especialmente em programas das áreas de Educação e Ensino. Nesse sentido, é preciso considerar as instituições pelas quais a pós-graduação se consolidou, as políticas oficiais nas quais se sustentou e se sustenta, os movimentos institucionais internos, as concepções educacionais históricas, conceituais e sociais, basilares da pós-graduação em educação no Brasil, e, impreterivelmente, a sua relação com a educação básica.

Cabe ressaltar que para pesquisar a pós-graduação pública se deve, pela conjuntura de sua existência debater, acerca da Universidade, pois, a pós-graduação é um dos elementos pelas quais a Universidade se realiza, porém, isso é uma construção que foi produzida ao longo de quase seis décadas no país. Assim, a produção de políticas universitárias para o ensino superior, afeta, diretamente, a pós-graduação, e a elaboração de políticas para pós-graduação afeta, diretamente, a graduação, ou seja, graduação e pós-graduação estão simbioticamente interligadas, ou seja, as políticas acadêmicas afetam, proficuamente, a educação básica, seus meios, seus fins e seus trabalhadores.

2.3 PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA ACADÊMICA COMO BEM PÚBLICO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assumimos a pós-graduação⁴² como um dos lugares fundamentais para a pesquisa e formação de pesquisadores, um lugar no qual se produz espaço para ampliar, intensificar e consolidar a formação de professores da educação básica. Nesse sentido, Severino (2012) destacou que é central na pós-graduação a produção do conhecimento pela pesquisa apontando que:

À luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas. Com maior razão ainda, no âmbito da pós-graduação essa postura é absolutamente imprescindível, pois a prática sistematizada da investigação científica encontrará aí o seu lugar natural, uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa.

[...]

A única justificativa substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores. Trata-se de fazer ciência e não apenas de transmiti-la (SEVERINO, 2012, p. 83-85).

Assim, alinhar a formação continuada de professores à pós-graduação, é perceber a necessidade de ampliar as potencialidades reflexivas, teóricas, sistematizadoras, contribuindo para um maior desvelamento da realidade na relação com o seu trabalho na educação básica; e, de outro modo, intensificar a relação da pós-graduação com essa etapa. Trata-se de constituir percursos formativos na educação básica que

⁴² Segundo Mortiz et al. (2013), apenas no ano de 1940, foi usado o termo “pós-graduação” legalmente, e no meado do século XX, o Brasil passou a fazer acordos com os Estados Unidos, com convênios entre escolas e universidade desse país.

promova a postura investigativa sistematizada, fomenta a prática profissional como pesquisa e contribui, significativamente, com o avanço da profissionalidade e com o campo acadêmico. Uma formação na relação com a produção de pesquisa acadêmica pode ampliar a maturidade profissional intensificando os professores como atores e pesquisadores da prática educativa e do campo educacional.

Nesse sentido, reconhecemos os pressupostos consensuados nas pesquisas educacionais que podem ser intensificados pela formação em nível *stricto sensu*, conforme elencado por Gatti et al. (2019), indicados como: a reflexão na relação teoria e prática, a valorização da postura investigativa do professor, a aproximação entre as instituições de formação e a escola, a valorização da construção de comunidades de aprendizagem, o ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos, a possibilidade de ampliar os reconhecimentos sobre as próprias práticas profissionais e dos pares e socializá-las. Além disso, como defendeu Nóvoa (2004, 2009), enfatizamos que pode agregar nas condições pela qual o profissional pode contribuir mais com a organização coletiva da profissão aprofundando os movimentos formativos internos à Unidade de Ensino estimulando novos modos de aprender e ensinar, demarcando maior pertencimento à profissão.

Os impactos dessa formação estão entre a transformação da prática do professor na relação com a potencialidade crítica e reflexiva, no aumento da potencialidade em transformar a metodologia de suas práticas de ensino, ampliando a qualidade na educação básica, o desenvolvimento e na valorização profissional imbricado ao desenvolvimento pessoal, melhora no plano de carreira e aumento no número de pesquisadores ampliando a produção no campo, diretamente, em contato com a escola de educação básica, atuando como professores no exercício da profissão (ROSA, 2008; PRADO 2011; SILVA, 2015; KELEN, 2019; OLIVEIRA, 2019).

Desse modo, a educação básica ganharia maior condição investigativa, assumida como não apenas consumidora de saber acadêmico como um saber de ordem, do próprio, mas, coprodutora e articuladora desses saberes, como praticante desses conhecimentos. Trata-se, portanto, de ampliação da relevância social da pós-graduação em Educação e Ensino ao se assumir como formadora de pesquisadores-professores.

Consideramos como lugar fundamental para a formação de professores a pós-graduação, a partir do conceito de lugar produzido por Certeau (1994) ao afirmar que:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar implica “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração importante instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1994, p.201).

Tomar a pós-graduação em educação e ensino nessa perspectiva é enfatizar 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 uma forte posição identitária na formação docente, lugar no qual esses profissionais podem praticar percursos que desdobram o real implicado da formação continuada. Trata-se do reconhecimento à sua institucionalidade e dos seus processos constituintes.

Por outro lado, afirmamos que a pós-graduação também é um espaço para a formação de professores da educação básica. Como espaço, Certeau (1994) destaca que:

Existe espaço sempre que se toma vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável do tempo. O espaço é cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. O espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um próprio. [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 201-2002).

Como espaço para a formação de professores, os processos desenvolvidos de formação e de pesquisa desenvolvidos por esses profissionais podem ser tomados na inteira relação com produção de suas práticas docentes. Apostamos que os educadores são capazes de, em suas práticas na academia, articulá-las com a sua profissão, e ainda mais, são importantes para a pós-graduação em educação, tal como a pós-graduação é importante na sua transformação profissional.

A formação dos professores em pós-graduação pode ser a sua polemologia (CERTEAU, 2015), ou seja, um meio importante para esses profissionais interferirem mais diretamente nesse nível de ensino e assumindo-o como lugar de direito e espaço que contribui com o aprofundamento reflexivo, no desenvolvimento da

profissionalidade e da carreira, no desenvolvimento do campo educacional bem como pontes de aberturas para atuação em distintos setores da educação básica, é por definição uma formação que pode contribuir para um desenvolvimento coletivo da educação e da profissionalidade.

Esse processo de coletivização tem uma força significativa porque se contrapõe à lógica de competição instalada nos programas de pós-graduação, incentivada pelo sistema de avaliação desses programas (VI PNPG, 2011-2020) (SEVERINO, 2012). Mantê-lo significa romper com o ambiente moral que tem uma estreita relação com a lógica de alocação e distribuição de recursos, criticado por Ball (2011), por suprimir os interesses coletivos em detrimento aos individuais na esfera pública, no período em que vivemos. Tempos em que, de acordo com o autor, nas relações de trabalho, em especial no serviço público, referindo-se aqui à educação,

[...] a tarefa e o dever do gerenciamento são 'não mais restritos a autorizar e impor regras e procedimentos', mas 'a determinar como os empregados deveriam pensar e sentir sobre o que produzem', e 'toda oportunidade concebível é aproveitada para imprimir os valores nucleares sobre seus (cuidadosamente selecionados) empregados'. Visto, criticamente, TQM, HRM⁴³, entre outros, desenvolvem e instilam autovigilância e mútua vigilância. Profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de *performances* (BALL, 2011, p.28, grifo do autor).

Destacamos que tal lógica, centrada na individualidade vai ao encontro do que está em curso no mundo segundo os modos de ser do neoliberalismo, transformando a noção de bem público, bem como bem-estar público, ou seja, é a coisa fazendo o operário na sua inteireza. Essa lógica, ao ser alocada na formação continuada de professores da educação básica, implica numa séria mudança de regulação, a tal ponto que pode controlar a profissionalidade invadindo as concepções de ser docente. Esse movimento político, de acordo com Ball (2011), muda as *subjetividades* profissionais, fazendo com que se mude não apenas as ações, mas a própria onticidade do sujeito e suas perspectivas de se tornar aquilo que ele busca. De acordo com o autor é “[...] a própria ‘transformação no regime de regulação da conduta privada’” (BALL, 2011, p. 33).

⁴³ TQM e HRM- Gerenciamento de qualidade total e qualidade total de gerenciamento.

Ao ter em vista tais desafios apontados por Ball (2011), ao conectarmos a crítica à formação do professor na pós-graduação, é importante assumir a presença desses profissionais e sua atuação nesse nível educacional, simbioticamente, interligada ao seu trabalho na educação básica, tendo em vista o seu processo formativo como pesquisador pela pós-graduação, na observância das dinâmicas coletivas produzidas por esse lugar nos diversos modos de especializar a sua formação que introduz ao seu ser professor o ser pesquisador.

Uma formação com tal envergadura potencializa os professores para a reflexão sobre os novos processos de regulação que fazem com que o sujeito se auto responsabilize e seja responsabilizado pelo seu fracasso ou sucesso na profissão. Alerta os professores da educação básica acerca dos percursos que incidem nas políticas profissionais que desconectam a formação dos contextos políticos profissionais e acadêmicos mais amplos.

Nessa direção, uma formação em pós-graduação pode romper com a ideia de que o processo formativo nesse nível de ensino é um direito individual, pois, configura-se como um bem público por ter em sua natureza a necessidade de ser coletiva (SEVERINO, 2012), além de se configurar diretamente vinculada ao projeto de nação em todas as áreas do conhecimento, e, nas últimas décadas, apontada como essencial ao desenvolvimento da educação básica (BRASIL, CAPES, VI PNPG -2011-2020) e sustentado pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), mais especificamente nas metas 13, 14 e 16, definindo a elevação do quantitativo de mestres e doutores no país com aumento das matrículas em pós-graduação e dando um lugar na pós-graduação aos professores da educação básica.

2.3.1 PNPG's e o desenvolvimento da pós-graduação em Educação e Ensino

Defendemos a formação *stricto sensu* como bem público aos professores da educação básica, situando o contexto da pós-graduação como sistema a partir da década de 1960, numa relação com acontecimentos no cenário mundial, acadêmico social, político, científico e educacional.

A sistematização da pós-graduação brasileira se desdobrou em Planos Nacionais de Pós-Graduação, como política que visava preconizar as diretrizes, estruturas, avaliações e investimentos financeiros e espaço para parcerias diversas.

Nesse sentido, Cunha (1974) apontou que a pós-graduação ao longo da sua institucionalidade moveu-se com duas funções principais: a técnica e a social (CUNHA, 1974). A função técnica com os objetivos de formar docentes para expandir o ensino superior e elevar seus níveis de qualidade, estimular a pesquisa científica aplicada, por isso um grande foco nas engenharias (BALBACHEVSKY, 2005) e atender ao desenvolvimento de alto nível dos setores nacionais, contribuindo com o desenvolvimento nacional, ampliando a produtividade para intensificar o crescimento econômico. O autor aponta que se organizaram dois mercados, o primeiro entre a expansão do mercado acadêmico, culminando no envio de 13.049 bolsistas ao exterior, entre os anos 1965 e 1970, e o segundo “[...] constituído pelas agências responsáveis pelo desenvolvimento nacional de alguns setores” (CUNHA, 1974, p. 67), caminhando lado a lado com as empresas públicas e as privadas, tendo “[...] um único objetivo a ser atingido através desses dois caminhos que se encontraram: a formação de recursos humanos tal como são exigidos pela economia [...]” (CUNHA, 1974, p.68).

Quanto à função social, Cunha (1974) enfatiza que “[...] é a de restabelecer o valor econômico e simbólico que antes da expansão do ensino era conferido pelo diploma comum do nível superior” (CUNHA, 1974, p. 69), pois a mesma deveria manter o *status quo*, visto que era necessário refletir-se como alto nível de formação, a qual poucos teriam acesso, pois era para os mais aptos (BRASIL, parecer nº 977/1965), uma vez que o curso superior fora massificado. O autor aponta que considerar a lógica da massificação como justificativa para o fortalecimento e criação do sistema de pós-graduação vai ao encontro da lógica discriminatória, restabelecendo-a em outro nível, o que antes ocorria na graduação, tal lógica culminou numa sistematização rígida do que seria o sistema de pós-graduação em seus PNPG's.

Os PNPG's, que se iniciaram a partir do ano de 1974, tiveram finalidades distintas. Tais finalidades não são estabelecidas na Lei n. 5692/1971, que traz em seu artigo 33, a formação em curso de pós-graduação “[...] de administradores, planejadores,

orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação” (BRASIL, Lei nº 5692/1971), continuando sem conceituá-la ou tomá-la no conjunto da educação nacional. A aposta que fazemos é que tal indicação da Lei não se direciona à pós-graduação *stricto sensu*, nem tampouco aos professores, mas se limitou à formação dos chamados “especialistas”.

Ao todo foram seis (6) PNPG's, sendo um deles uma minuta, que para nós corresponde ao IV PNPG. O primeiro foi no período de 1975 a 1979; o segundo entre os anos de 1982 a 1985; o terceiro foi de 1986 a 1989; o quarto PNPG teve sua minuta entre 1996 e 1997; o quinto PNPG que abrangeu 2005 a 2010 e, por último o sexto PNPG no intervalo entre 2011 a 2020.

O I PNPG, na estreita relação com o contexto de “milagre econômico”⁴⁴, teve como foco o fortalecimento do ensino superior e a criação da alta cúpula do conhecimento científico brasileiro, por meio dos professores universitários que desenvolveriam a pesquisa. A educação básica não foi o foco da pós-graduação, portanto, não previa qualquer relação com o professorado desse nível educacional.

O I PNPG (1975-79), aprovado pelo Decreto nº. 73.411/1974, teve como foco os seguintes elementos: (i) sistematização da pós-graduação brasileira ao enfatizar a estruturação do sistema; (ii) ampliação de vagas no mestrado e doutorado com a necessidade de se formar a força de trabalho de alto nível; (iii) definição de metas a serem alcançadas ao que concerne o quantitativo de mestre e doutores no país; (iv) expansão da pós-graduação para diversas regiões; (v) consolidação do sistema de financiamento; (vi) identificação da necessidade de especialistas na relação com as áreas de saber; (vi) integração da pós-graduação ao sistema universitário; (vii) organização do processo seletivo para aqueles que quisessem ingressar, assegurando a estabilidade dos programas e a autonomia financeira.

⁴⁴ Veloso, Vilella e Giabiagi (2008), apresentam que o “milagre” econômico foi o período 1968-1973 em função do crescimento do produto interno bruto de 11,1% ao ano (a.a.), acompanhado de uma redução significativa na inflação e *superávit* econômico. Entretanto, Freitas (2016), esclareceu que o “milagre” se deveu ao posicionamento do regime militar, ao estabelecer: redução dos salários dos trabalhadores, produzindo mão-de-obra barata (favorecendo as indústrias estrangeiras); a ampla desnacionalização da economia; a tomada de empréstimos com o banco mundial, com alta taxa de juros; ampla liberdade e incentivo ao investimento no país ao permitir grandes remessas ao estrangeiro por empresas; expansão dos créditos aos sujeitos (produzindo o endividamento dos cidadãos). Essas ações culminaram a crise dos anos seguintes.

Esse PNPG destaca o cenário na pós-graduação na década de 1970, apresentando que:

Há cerca de 50 instituições de ensino superior onde se realizam cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Nestas instituições, encontramos atualmente 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Em 1973, foram preenchidas cerca de 7.000 vagas nestes cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, assim distribuídos: 5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares. Na mesma época, estavam envolvidos com as atividades de pós-graduação cerca de 7.500 professores, dos quais 50% doutores, 20% mestres, 12% livres-docentes e catedráticos, e 18% sem titulação. O sistema titulou, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional (BRASIL, 1975, p.121)⁴⁵.

De acordo com Gatti (1983), em “[...] 1971/72, criaram-se dez cursos de pós-graduação em educação [...], e até 1975 dezesseis estavam instalados” (GATTI, 1983, p. 4). Para a autora, as formações se deram no Brasil e no exterior, o que fez com que se avançasse na institucionalização e na produção de pesquisas na área. No entanto, salientamos a disparidade de abertura de programas pelo país, oferecendo dificuldades de acesso aos programas, fazendo com que a escolha dos estudantes pela linha de pesquisa fosse feita não pela familiaridade com o objeto a ser pesquisado, mas pela possibilidade de frequentar o curso, levando a uma alta taxa de desistência (GATTI, 2001; ALVES, OLIVEIRA, 2014). Todavia, Romanowski (2018), aponta que as pesquisas realizadas eram grandes fontes de conhecimentos, visto que incorporavam as transformações ocorridas no cenário social, econômico, cultural e político brasileiro. É importante lembrar que foi nos anos finais de 1970 e início de 1980, ainda nesse PNPG, que apareceram trabalhos sobre política educacional que antes desse período não estiveram presentes.

O II PNPG (1982-1985), foi aprovado pelo Decreto nº 87.814/1982, já com a revogação do AI-5, refletindo a crise econômica e o momento de transição democrática, revelando a crise política. No entanto, mesmo com as crises, esse nível educacional se manteve como principais objetivos, a consolidação da pós-graduação e a formação de mão-de-obra docente para as universidades e formação técnicas

⁴⁵ É importante notar que os PNPG's vieram após a estruturação de alguns Programas de Pós-graduação.

para as empresas públicas e privadas. Entretanto, Hostins (2006) destaca que se focalizou a qualidade da graduação, o fortalecimento dos programas (autonomia financeira e estabilidade), além de visar a forte avaliação dos mesmos programas. Hostins (2006) salienta que:

Pode-se então concluir que no II PNPG a questão central é a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. [...] Na área da educação, iniciou-se a discussão de uma proposta alternativa de avaliação produzida pela ANPEd. A comissão em foco sintetizou os limites mais evidentes da sistemática de avaliação adotada pela CAPES e os princípios a ela subjacentes. Entre eles: O predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de Universidade e de pós-graduação, e a penalização dos já penalizados⁴⁶ (HOSTINS, 2006, p. 140).

Acerca desse período, Hostins (2006) evidenciou que é importante compreender qual a formação docente era buscada, quais eram seus princípios e diretrizes, sob qual o conceito de qualidade a expansão e a capacitação era buscada. A autora responde a essas questões apresentando que os pressupostos educacionais da avaliação da pós-graduação coadunavam com a perspectiva da racionalidade técnica que se espalhara nos cenários nacional e internacional e que se firmava sob orientações de organizações internacionais, bem como a manutenção do sistema excludente que garantia as disparidades desiguais entre regiões e os programas de pós-graduação.

Nessa realidade social e educacional, demonstramos a evolução da pós-graduação entre o I e o II PNPG conforme a Tabela 1.

⁴⁶ A autora se refere aos Programas de Pós-Graduação que permaneceram recebendo pouco investimento e apoio para realização de suas pesquisas. Situação que não foi resolvida no II PNPG.

Tabela 1 - Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação de 1975 e 1985

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900
Tempo médio de titulação para mestrado	*S/I	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	*S/I	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

* S/I - sem informação

Fonte: Brasil, III PNPG, 1986, p.197.

Enfatizamos uma significativa elevação do número de programas de mestrado, em especial de doutorado, cadastrados em 10 anos e um aumento importante de professores envolvidos com atividades em pós-graduação, inclusive, profissionais com doutorado ou livre docência. França (2012) afirmou que este plano não objetivou o financiamento dos programas em ascensão, como fizera o anterior, focalizando mais no tornar eficiente o sistema, garantindo a qualidade pelas temáticas principais: flexibilidade e eficiência. Nessa direção, Santos e Azevedo (2009), e Gatti (2001) esclarecem que, durante a década de 1980, houve uma drástica redução de recursos para educação e, na pós-graduação, uma racionalização de recursos arguidas pelo modelo de avaliação dos programas. Gatti (1983) afirma que, no período, a menor taxa de recursos, de 4,36% do orçamento, estava alocada pelo CNPq na área de ciências humanas e sociais, e a menor parcela disso estava para a educação.

A configuração pragmática e academicista da pós-graduação, refletida no baixo desempenho dos PPG's, sob dependência científico-cultural dos Estados Unidos e

da Europa, condicionando a performance dos pesquisadores (SANTOS, 2003), contribuiu com o caráter elitista desse nível de ensino, consolidando uma lógica que pode ter contribuído com o baixo desempenho dos programas apontados na Tabela 1, a produção dos programas em educação onde foi destacada uma ampla fragilidade entre as décadas de 1970/80, sendo desejada uma nacionalização das produções e maior autonomia discursiva, de concepções e metodologias para que de fato aumentasse a qualidade (GATTI, 1983).

De acordo com Gatti (1983), isso foi impulsionado pela quantidade de doutores e livre-docentes que cursaram o *stricto sensu* fora do país⁴⁷, bem como pelo uso do conhecimento produzido no exterior nos cursos de pós-graduação no Brasil. A autora relata que esses fatores se desdobraram na educação, por vezes, de forma acrítica, sem considerar a concretude desse campo no Brasil. Entretanto, Nosella (2010) afirma que foi um período importante para pós-graduação em educação, pois os 20 anos (1965-1985), marcado pelo autoritarismo militar, provocou aos pesquisadores da área a desenvolverem, intensamente, o pensamento crítico, apropriando-se de leituras de autores clássicos, e temas indispensáveis ao debate educacional como:

[...] Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu e outros que fecundaram o pensamento pedagógico por meio de categorias até então desconhecidas. Temas como sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica, democratização da escola, reprodução simbólica eram considerados os mais legítimos (NOSELLA, 2010, p. 178).

Todavia, Nosella (2010) alerta que não se explorava os autores de modo fecundo, além de exercitar pouca articulação de suas perspectivas com o pensamento educacional na concretude histórica brasileira, dando-se num plano idealista e voluntarista afetado pelo contexto político brasileiro, o que fragilizava as análises. Logo, para o autor, foram duas características que marcaram os primeiros 20 anos da sistematização da pós-graduação: a institucionalização escolar da produção da pesquisa e a reação aos militares que propiciou o forte desenvolvimento do pensamento.

O III PNPG (1986-1989), dado pelo decreto n. 93.668/1986, foi marcado pelo contexto de transição da ditadura para democracia. Hostins (2006b) ressalta que o período

⁴⁷ Titulados no Brasil 1980= 199 e 1981= 240; titulados no exterior 1980=182 e 1981=228 (GATTI, 1983, p. 11).

compreendido entre os últimos anos da década de 1980 e, acentuadamente nos anos 1990, “[...] foram determinantes para a alteração da identidade e a precarização do espaço público nas universidades, além da consolidação do modelo de Estado regulador” (HOSTINS, 2006, p. 50). Este período, apesar de uma abertura política aos movimentos sociais, foi marcado pela recessão econômica devido a falência do modelo econômico do regime militar e, como vimos, uma escassez de recursos para educação e, em especial, para a pós-graduação e, ainda mais restrito, para a pós-graduação em educação.

Entretanto, aponta-se que a pós-graduação se consolidou como política de Estado “[...] contando com a efetiva participação dos docentes da pós-graduação, dos pesquisadores e das entidades científicas das diferentes áreas do científico-universitário” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 366).

Assim, esse plano procurou “[...] alcançar articulação entre as instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, implicando uma tendência em considerar estas relações de forma integrada” (HOSTINS, 2012a, p. 141). Nesse sentido, os principais objetivos voltaram os olhares mais para dentro da pós-graduação, tais como:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (BRASIL, III PNPQ, 1986, p. 195).

Cabe ressaltar que a força deste plano, embora num período de recessão intensa, propôs articulação com vários setores sociais, consolidando os centros de pós-graduação nas universidades, numa ampla abertura e participação de diversos atores, entidades e conselhos acadêmicos, com dispositivos institucionais de orçamento para a pós-graduação, reestruturação da carreira dos docentes na relação com a valorização da produção científica, aperfeiçoamento do sistema de avaliação do sistema, criando a auto avaliação, novos PPG's em outras regiões menos favorecidas e estímulo a criação de periódicos científicos (FRANÇA, 2012).

A minuta do IV PNPG⁴⁸ foi uma proposta de plano, que girou em torno da autonomia e flexibilização dos programas de pós-graduação, na década de 1990, porém, não foi formalizado como texto oficial. Entretanto, esta década foi responsável por uma profunda intervenção do governo na operacionalização da pós-graduação. Azevedo e Santos (2009), destacam que as propostas dos governos no período, “[...] adequavam ao direcionamento imprimido às políticas públicas pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso” (AZEVEDO; SANTOS, 2009, p. 538).

De acordo com as autoras, as políticas públicas para a pós-graduação estavam no pacote de redução drástica das políticas públicas sociais, em especial, para educação, atingindo, diretamente, a pós-graduação. Aponta-se a crise profunda das universidades.

Santos (2004), referindo-se às décadas de 1980, 1990 e 2000, destacou a profunda crise institucional levada às universidades. De acordo com o autor,

A indução da crise institucional teve duas razões: a de reduzir a autonomia da universidade até o patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre do conhecimento crítico; e a de pôr a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com esta última razão, sobretudo, a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo. Nos países que nesse período passaram da ditadura à democracia, a eliminação da primeira razão (controle político de autonomia) foi frequentemente invocada para justificar a bondade da segunda (criação de um mercado de serviços universitários). Nestes países a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se de autonomia precária e até falsa: porque obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controle remotos estritamente calibrados pelos ministérios das Finanças e da Educação (SANTOS, 2004, p. 14).

Nesse sentido, França (2012), destaca que apesar de carecer de um PNPG, na década de 1990, as transformações na pós-graduação estavam vinculadas às “reformas” do Estado brasileiro que aprofundaram a crise na universidade pública. Segundo a autora, em contexto internacional de globalização na produção e aprofundamento do neoliberalismo, o discurso paradigmático acerca da gestão

⁴⁸ A não oficialidade do documento que seria o IV PNPG, apresenta-se sem data porque não chegou a ser efetivado como tal. Apresentou-se como estudos preparatórios para a consolidação de um Plano.

educacional não estava sobre quantidade, mas sobre a qualidade. Discurso que visava, notoriamente, desonerar o Estado do financiamento educacional, deslocando a importância do investimento financeiro para o campo operacional, de controle (implicando em mecanismos que promovessem agilidade e eficiência), sob a justificativa de má aplicação dos recursos públicos e a necessidade de descentralização da administração educacional. Ousaríamos dizer que se tratou do canto da sereia, que inclusive, parte significativa dos movimentos educacionais ovacionou, pois foi usado o discurso da democratização da gestão do ensino na esteira da descentralização de recursos, dando maior autonomia aos gestores, focando mais fortemente na avaliação do sistema (AZEVEDO; SANTOS, 2009; FRANÇA, 2012).

Essa situação foi visível na construção do documento para o IV PNPG onde, apesar de propiciar debates sobre a pós-graduação, ocasionou restrições orçamentárias, articulação com agência de fomento que impediram a concretização do Plano (BRASIL, 2004, p. 18), pois, era consoante com o contexto de novas regulações, produzidas pela década de 1990, marcada por uma perspectiva gerencialista⁴⁹. A educação, de acordo com a autora, faz parte dos serviços não-exclusivos, pois, a mesma é realizada por empresas que podem atuar sozinhas no ramo ou em parcerias com o Estado, características que foram viabilizadas pela LDBEN nº 9.394/96, seguida pelos Decretos nº 2.306/1997 e nº 3.860/2001⁵⁰, que estimularam dentre outras coisas, a privatização, conforme recomendação dos organismos internacionais, dentre eles, a Unesco e o Banco Mundial (FREITAS, 2012).

Enfatizamos que o IV PNPG foi apenas um acúmulo preliminar ao que foi o V PNPG. É nessa direção que a Capes organizou seminários⁵¹ para debater propostas

⁴⁹ Para isso foi criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), a quem coube coordenar a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). O PDRAE se sustentou no paradigma gerencial com princípios de gestão flexibilizada, estruturas horizontalizadas, descentralizações de funções, incentivos à inventividade são imprescindíveis ao novo formato de gestão pública. Orienta-se para atendimento ao cidadão-cliente, mediado por controle de resultados e competição administrativa e eficiente (PEREIRA, 1997).

⁵⁰ Organizou o ensino superior em três categorias: universidades; centros universitários; faculdades, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores.

⁵¹ Seminário para discutir propostas para a pós-graduação brasileira entre 1996 e 2000. França (2012) apontou que a maior parte dos debates aconteceram durante o governo de FHC, tendo como pilares principais a flexibilização e a autonomia do sistema de pós-graduação, localizando nos debates o tempo para titulação e as novas modalidades de pós como os mestrados interdisciplinares e os profissionais.

focalizadas em flexibilização e autonomia dos programas. Assim, o debate conduziu a muitas mudanças no sistema de pós-graduação, como:

[...] a instituição de comissão de bolsas para estabelecer os critérios de concessão e acompanhar o desempenho do bolsista; a determinação de um prazo máximo de vigência da bolsa e a inclusão de um tempo médio de titulação na avaliação; regulamentação dos mestrados profissionais, novas formatações de cursos de pós-graduação (cursos em rede ou em caráter profissional), ampliação da cooperação internacional, criação do portal de periódico Capes, entre outras. Foi ainda nesse período que a Capes formulou um novo período para avaliação, introduzido para o biênio 1996/1997, no qual o foco da política deixou de ser a docência e passou a ser a pesquisa e a produção científica (FRANÇA, 2012, p. 56).

Tais mudanças estão no trajeto do enfraquecimento do Estado como garantidor do desenvolvimento social para o Estado mercantil (HOSTINS, 2006). Compreende-se o contexto como abertura maior à mercantilização da educação, inclusive pela consolidação dos usos das tecnologias da informação, intensificando a internacionalização e as formações à distância, como “[...] a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global” (HOSTINS, 2006, p. 143). Inferimos que este contexto foi o berço da perspectiva produtivista na pós-graduação, que expressa uma concorrência entre programas balizada pelo sistema de avaliação que se estrutura predominantemente pela abordagem quantitativista.

A esse respeito, Hostins (2006) reafirma que a promulgação da LDBEN nº 9394/96, as Medidas Provisórias, Decretos, Portarias e as propostas de emendas constitucionais como dispositivos, contribuíram com essa mercantilização da educação. A autora enfatiza que:

As diretrizes que orientam a política da pós-graduação brasileira, nos anos 1990, são coletâneas desse processo de vinculação do financiamento aos índices de produtividade, tanto que nas diretrizes da LDBEN esse nível de formação articula-se aos demais níveis, bem como as exigências propostas pela nova legislação. Também, e principalmente na pós-graduação, o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa, ou seja, o aporte financeiro é determinado pelo desempenho institucional, preferencialmente em nível internacional, cujo o controle e avaliação estão sob responsabilidade da Capes (HOSTINS, 2006, p. 143-144).

Bianchetti (2012) reitera a ideia de que a LDBEN nº 9.394/1996 e outros dispositivos⁵², editados na legislação brasileira, garantiram o lugar da educação superior privada e sua expansão. Para o autor isso é um disfarce que traz a ideia de democratização do ensino superior de baixo custo, escalonando entre os poucos centros de excelência e àqueles que tem ensino sem pesquisa. O mesmo autor aponta que a expansão de instituições privadas como universidades, deu-se com a garantia de autonomia universitária, estabelecida pela Constituição de 1988, cabendo-as se adequar às exigências da pesquisa, ou seja, a criação dos níveis de mestrado e/ou doutorado, ou seriam descredenciadas. Como resposta a conjuntura posta pela regulação às instituições privadas, esse sistema criou uma instituição que se assemelha à Capes, nominada de “Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior Particular” (Fundesp)⁵³,

[...] cuja proposta de estatuto social estabelece como finalidades dessa fundação o desenvolvimento de *programas de treinamento, aperfeiçoamento, titulação e capacitação de docentes das instituições de educação superior* mantidas por entidades filiadas à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior” (BIANCHETTI, 2012, p. 161, grifos do autor).

Esse movimento, de acordo com Hostins (2006) e Bianchetti (2012), desejou transformar as universidades públicas em organizações sociais, semelhante às fundações privadas, que ao recair sobre os programas de pós-graduação, busca reduzir o tempo de titulação, como pressão dos órgãos mantenedores, implantando a pós-graduação profissional, modalidade apontada na Portaria nº 0.80/1998, assinada pela Capes, recomendando o mestrado em caráter profissional. Essa Portaria foi sustentada por um documento⁵⁴ lançado no ano de 2001 pela própria Capes, justificando a necessidade observada da pós-graduação com tal natureza.

⁵² Decreto nº 2.306/1997 que regulamentou o sistema federal de ensino, classificando as instituições de ensino superior, distinguindo entre universidade e centros universitários, desviando-se do art. 207 da constituição federal.

⁵³ De acordo com Saviani (2000) a Fundesp faz parte de uma lógica de mercadorização da pós-graduação, controlando a formação *stricto sensu* em instituições privadas. De acordo com o autor, a sua criação é consoante com a reforma do Estado que visa transformar as universidades privadas em organizações sociais a serem financiadas pelo recurso público, inserindo-se numa conjuntura de redução do tempo para a certificação no *stricto sensu* com tempo ainda mais reduzido, culminando em pós-graduação de natureza profissional.

⁵⁴ Documento intitulado de “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento” (HOSTINS, 2006, p. 146).

Moraes e Kuenzer (2009) apontaram que a ação reguladora do Estado, pelo viés produtivista, interviu no tempo de duração da pós-graduação, refletindo no “[...] aligeiramento do mestrado, considerado, agora, formação inicial em pesquisa a ser complementado no doutorado. Assim, a necessária redução nos tempos médios de titulação se sobrepôs, em grande medida, à qualidade da formação [...]” (MORAES; KUENZER, 2009, p. 188).

Salientamos que na perspectiva do que seria este PNPG, no ajustamento das mudanças na pós-graduação, na quais a Capes instituiu o mestrado profissional como uma política de formação continuada para professores da educação básica. Salientamos que a ANPEd fez oposição⁵⁵ à forma como a política se estabelecia naquele momento (2009). Sinalizava que a Portaria Normativa Capes (n. 7/2009), para a área da educação, flexibilizava a pós-graduação à mercantilização.

O posicionamento da ANPEd (2009) destacou que a Portaria implicava em: flexibilização das condições e padrões de qualidade; aligeiramento dos processos formativos; flexibilização da titulação exigida para o quadro docente, admissão do regime de trabalho parcial para os docentes do curso; flexibilização das exigências relativas ao trabalho final de curso. Entretanto, Bomfim, Vieira e Deccache-Maia (2018), apontam que esse posicionamento da instituição acerca do mestrado profissional se apresentou de modo diferenciado no ano de 2013 quando em sua página oficial, via Fórum de Coordenadores (FORPRED), a Instituição solicitou que fossem disponibilizadas bolsas aos cursistas do programa profissional para equalizar o tratamento entre cursistas dos acadêmicos e profissionais, haja vista que os profissionais não recebiam bolsas.

Destacamos que a menção à formação de professores via pós-graduação *stricto sensu*, iniciou-se neste plano, estando na origem de uma formação de natureza profissional, considerada pela ANPEd (ainda que a instituição tenha se reposicionado) como frágil e fragilizadora da formação acadêmica, como vinha sendo desenvolvida no país. Podemos afirmar que a constituição do campo formativo pela pós-graduação *stricto sensu* se deu no bojo do fortalecimento da mercadorização desse nível de ensino, e da educação de modo geral, no momento em que o financiamento público

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/doc9.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

foi reduzido e os direitos sociais foram ameaçados em decorrência da afirmação do modelo de Estado avaliador, consolidando o gerencialismo na administração pública como orientado pelos organismos internacionais (MORAES, 2012). Nesta mesma época, verificamos ainda a ampliação das universidades brasileiras mascarada por descentralização, autonomia universitária dentre outros. Entendemos que isso desqualifica a pós-graduação *stricto sensu* na relação com a educação básica, por reduzir tal formação ao pragmatismo em direção aos pressupostos técnicos-instrumentais⁵⁶.

O IV PNPG, não consolidado, indicou a ampliação da pós-graduação em modalidade profissional, aos professores da educação básica, o PNE dessa década, numa relação próxima com o PNE 2001/2010, coloca no bojo da formação em pós-graduação *stricto sensu*, dentre os seus objetivos a formação de profissionais para todos os níveis de ensino. Todavia, a pós-graduação tornada espaço de formação continuada de professores só se ampliaria, efetivamente, a partir do V PNPG.

Enfatizamos que, desde a década de 1960, a pós-graduação no Brasil procurou produzir-se institucionalmente com maior sistematização. Concentrou as principais políticas de pesquisa da sociedade nas universidades, portanto, esteve atrelada ao desenvolvimento e às crises da sociedade, desdobrando-se em crises da universidade, em especial com o enfraquecimento das funções estatais em relação à educação. Como bem público, a pós-graduação foi uma das molas propulsoras do projeto de desenvolvimento da nação brasileira, sendo responsável, diretamente, pela formação de pesquisadores e professores acadêmicos que formariam professores da educação básica.

Santos (2004) aponta que esse projeto de país esteve ligado à universidade pública ao informar que:

Isso foi evidente nas universidades da América Latina no século XIX, ou o caso do Brasil, já no século XX [...]. Tratava-se de conceber projectos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizadas pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país

⁵⁶ Apesar de as macropolíticas estarem sustentadas na racionalidade técnicos-instrumental, é importante dizer que os agenciamentos feitos pelos PPGs que ofertam mestrados e doutorados profissionais podem não reproduzir a mesma racionalidade cuja política estatal sustenta. Consideramos que existem pesquisas importantes que visam discutir os programas de pós-graduação profissionais, questão que não é proposta desta investigação.

enquanto espaço económico, social e cultural, território geo-politicamente bem definido [...] dotado de um sistema político considerado adequado para promover a lealdade dos cidadãos, enquanto nacionais do mesmo país, um país onde se procurava viver em paz, mas em nome do qual também se pode morrer (SANTOS, 2004, p. 46).

Com a necessidade do mercado em ampliar a produção e o consumo, demarcado pela eficiência e criatividade, ampliaram-se as crises que a universidade tem enfrentado a partir da década de 1960, ao passo que a perenidade dos objetivos dessa instituição, que estava sustentada na “[...] transmissão da cultura, ensino das profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência” (SANTOS, 1997, p. 188), foram transformados.

Santos (1997) afirma ainda que a transformação da universidade, teve dentre os seus fatores a mudança de finalidade da instituição ao se afirmar pela investigação, pelo ensino e pela prestação de serviços. Esse cenário foi estabelecido devido ao “[...] aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber” (SANTOS, 1997, p. 188).

No Brasil, aconteceu uma forte expansão da educação superior desde a reforma universitária de 1968, alocada no golpe militar de 1964, ampliou a abertura às IES privadas, partindo de pouco mais de 100 mil matrículas no ano de 1963 para mais de 1 ½ milhão até início da década de 1990, de modo que as ofertas de matrículas das IES públicas não deram conta de acompanhar (MUNIZ, 2015). Esse crescimento amplo teve momentos de descendência devido às crises políticas, sociais e econômicas vividas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, voltando a crescer, exuberantemente, a partir do ano de 1995 (MUNIZ, 2015). De acordo com Muniz (2015, p. 35), “[...] o novo ciclo de expansão foi acompanhado de instrumentos de reestruturação, regulação e avaliação periódica do ensino superior para todos os seus segmentos [...]”. O mesmo autor salienta que com a LDBEN nº 9.394/1996, expressão basilar para reforma da educação no país, e com o crescente número de matrículas, principalmente em IES privadas, amplia-se a necessidade de titulações em mestrado e doutorado para o corpo docente.

Vale ressaltar que o cenário de mercadorização da educação atinge a universidade de modo singular. Santos (1997) sinaliza que esse cenário colide com a natureza da universidade ao destacar que:

A função da investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação de conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação (SANTOS, 1997, p. 189).

Essas colisões impõem às universidades três crises⁵⁷ apontadas por Santos (1997), cabendo à universidade a sua gestão ao se dar na contradição dos domínios da produção de conhecimento, na relação com as suas respectivas crises, agravadas pelas lógicas externas à instituição ou ao próprio país.

Apesar da perspectiva mercadológica aprofundar as crises da universidade, com sérios impactos nos programas de pós-graduação, em especial no que diz respeito ao sistema de avaliação dos programas, desdobrando maiores ou menores financiamentos e ampliação de matrículas etc. (MORAES, 2012), a formação *stricto sensu* é um lugar para aprofundamentos epistemológicos, espaço que implica uma maior relação com o campo acadêmico em profunda articulação com a atuação profissional e o desenvolvimento da profissionalidade do professor da educação básica, de modo que essa relação afirmada no VI PNPG (2011-2020), ao estabelecer um engajamento comprometido da universidade com a sociedade, promove desenvolvimento social por um acentuado compromisso com a educação (FORPROEX, 2012).

Destarte, sinalizamos que a pós-graduação *stricto sensu* precisa ser mais consolidada como espaço de formação de professores para educação básica, e este nível de ensino ser colocado em maior evidência no cerne das políticas de pós-graduação em Educação e Ensino. Desse modo, as análises prescindem a consideração pelas instituições cuja pós-graduação se consolidou, as políticas oficiais nas quais se

⁵⁷ Ver páginas 82 e 83.

sustentou e se sustenta, os movimentos institucionais internos, as concepções educacionais históricas, conceituais e sociais, basilares da pós-graduação no Brasil.

Cabe ressaltar que para pesquisar a pós-graduação pública se deve, pela condição de sua existência, debater a universidade, pois a pós-graduação é um dos elementos pelas quais a universidade se realiza, porém, isso é uma construção que foi produzida, propriamente dita, ao longo de quase seis décadas no país. Assim, a produção de políticas públicas para as universidades, afeta, diretamente, a pós-graduação, e a elaboração de políticas para pós-graduação afeta, diretamente, a graduação, ou seja, graduação e pós-graduação estão, simbioticamente, interligadas, ou seja, as políticas acadêmicas afetam, proficuamente, a educação básica, seus meios, seus fins e seus trabalhadores.

Cabe-nos destacar que nesse debate devem constar as Entidades civis, criadas por pesquisadores e professores do campo educacional, que visaram ao longo da existência da pós-graduação brasileira consolidar a institucionalidade desse nível de formação.

Apontamos, dentre elas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada em 1978, e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1992. Entidades que ao logo de suas existências, em seus respectivos objetivos e atuações, que em muito se atravessam, se fizeram presente na redemocratização do país, na discussão para a produção da LDBEN nº 9394/1996, nos debates acerca dos Planos Nacionais de Educação, nos Planos de pós-graduação, na discussão acerca das diretrizes de formação dos professores, na busca pelo desenvolvimento e qualificação das pesquisas educacionais, na formação qualificada dos professores e pesquisadores da educação e no debate acerca da política de avaliação da pós-graduação brasileira.

A ANPEd desde a existência do I PNPG (1975-1979) veio acompanhando a pós-graduação brasileira, operando no incentivo, produção e divulgação da pesquisa científica e das políticas educacionais no país, com projeções nacionais e internacionais (FERRARO, 2005).

Souza (2019), analisou documentos da associação e as produções acadêmicas que se propuseram dissertar acerca da atuação da Entidade como coletivo da sociedade civil, constituída na relação com os programas de pós-graduação e práticas sociais “[...] com posição de defesa do projeto democrático e de políticas de Estado que possam superar desigualdades sociais e consolidar direitos (SOUZA, 2019). A autora explicitou que na sua composição, pelas reuniões anuais e outros movimentos, demarcam-se posicionamentos que visam a “[...] superação das desigualdades educacionais e da produção de políticas que tenham continuidade e compromisso com a educação pública e a democracia” (SOUZA, 2019, p.51). Nesse sentido, a autora observou a presença da Entidade em “[...] fóruns, audiências públicas, nos movimentos de luta por educação, escola, direitos e democracia (SOUZA, 2019, p.51).

Apontamos que a Associação por meio dos Grupos de trabalho (GTs), do Fórum de coordenadores de Pós-graduação (FORPRED), reuniões anuais e seus meios divulgatórios, tem se manifestado i) contra os processos de privatização que ameaçaram e ameaçam a educação pública em todos os governos, com destaque para os avanços das IES privadas; ii) contra a construção de políticas educacionais sem debate democrático com a sociedade civil e acadêmica como BNCC e Diretrizes de formação de professores em vigor; iii) contra o golpe político feito ao governo Dilma Rousseff; iv) contra os cortes de verbas da ciência e tecnologia; contra a retirada de autonomia das universidades pelos governos; v) contra a militarização das escolas; vi) contra o ensino domiciliar; vii) contra o projeto escola sem partido; viii) contra o estímulo à competição entre os pesquisadores, docentes, programas de pós-graduação e universidades imposto pelo Mec e pela Capes (FERRARO, 2005; SOUSA; BIANCHETTI, 2007; SOUZA, 2019; ASTORI, 2021).

Identificamos ainda que a Associação apresenta para a educação a necessidade de i) avanços nas pesquisas científicas; ii) a importância de ampliação do acesso ao ensino superior público; iii) a importância de se pensar sistema de pós-graduação e avaliação do sistema considerando a regionalidade e o contexto de cada programa; iv) maior relação da pós-graduação com a educação básica; v) necessidade de ampliação de bolsas para mestrado e doutorado; vi) ampliação de programas de mestrado e doutorado pelo país dando acesso a outras regiões do país e

universidades e solucionando as disparidades regionais de cursos, programas e divulgações científicas.

A ANFOPE é uma Entidade composta por instituições e indivíduos, pautada na luta e no desenvolvimento de estudos nos campos da formação e valorização dos profissionais da educação, bem como socialização do conhecimento nesses campos⁵⁸.

Segundo Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), a luta da Entidade se manteve entre os anos 2015-2019, período em que a Entidade se posicionou em defesa da resolução nº 02/2015 que tratou da formação de professores, e foi revogada no ano de 2020; teceu críticas à BNCC e à avaliação em larga escala, imposta pelo governo à educação básica; crítica às políticas que estabelecem os Programas de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), porque dentre outros fatores desconsideraram a resolução de formação de professores em vigor e a autonomia universitária.

Enfatizamos que os posicionamentos dessa Associação para a formação de professores estão sustentados pela afirmação de uma “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” (OLIVEIRA, 2019, p.179).

De acordo com Oliveira (2019), ambas as Entidades, ANPEd e ANFOPE, pautas de extrema relevância para a educação básica que impactam de muitas formas a formação de professores no país. A autora destacou que as Entidades se encontram nos posicionamentos que: i) defendem a política de formação continuada para a educação básica como fortalecimento da relação teoria e prática; ii) compreendem a pesquisa como elemento de extrema importância na formação continuada; iii) discutem a necessidade de valorização da carreira de mestres na educação básica; iv) estão em defesa de política pública de acesso e financiamento dos professores da educação básica à pós-graduação; v) a política de valorização para o professor certificado em

⁵⁸ Estatuto Social da ANFOPE (2012). Disponível em: < <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Estatuto-Anfope-2012.pdf>>. Acesso em 9 set. 2022.

stricto sensu permaneça, dignamente, na educação básica; v) revise a política de concessão de bolsas para que o professor não precise romper com o vínculo na educação básica para cursar a pós-graduação; vi) a formação para o professor não deve se limitar à modalidade profissional; vii) a formação tenha impactos significativos na política salarial do professor; viii) haja condição na educação básica para que o certificado em *stricto sensu* se desenvolva como pós-graduado. É importante salientar que o papel da ANPEd tem uma amplitude significativa, pois a entidade por meio de reuniões, boletins, revista própria e Grupos de Trabalho (GTs), Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação (FORPRED), aprofunda e faz circular o debate no campo acadêmico em todas as dimensões do campo educacional (SANTOS, 2011)

Em outra direção, Oliveira (2019) constatou em entrevistas que o posicionamento da Capes, na defesa da modalidade profissional se estabelece confrontando aquilo defendido pelas Entidades acadêmicas/civis, pois seus agenciamentos políticos e normativas, acerca da formação *stricto sensu*, para os professores da educação básica, afirma-se pragmática e flexível como formação à distância.

CAPÍTULO III

3. V PNPG (2005-2010) E VI PNPG (2011-2020): CONDIÇÕES DE LUGAR/ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O espaço do discurso remete a uma temporalidade diferente daquelas que organiza as significações de acordo com as regras classificatórias da conjugação. A atividade que produz sentido e que instaura uma inteligibilidade do passado é, também, o sintoma de uma atividade sofrida, o resultado de acontecimentos e de estruturações que ela transforma em objetos pensáveis, a representação de uma gênese organizadora que lhe escapa (CERTEAU, 2015, p. 38).

Consideramos, com Certeau (2015), que nas operações discursivas se cria/organiza o espaço do discurso na relação com distintas temporalidades e regras classificatórias. Instaura a inteligibilidade do passado sobre a pós-graduação e sua relação com a formação de professores da educação básica. Reconhecer a pós-graduação como lugar potente de formação é interferir sobre essa assertiva para promovê-la espaço, onde a formação continuada ganha outros contornos, ou seja, opera com os discursos nos seus desvios na perspectiva de perceber o dado, constituir o implicado, tornar pensável a pós-graduação como espaço para formação continuada.

Na nossa análise textual inserimos dois *corpus*, equivalentes aos dois PNPG's (2005-2020), no aplicativo de análise textual, IRaMuTeQ, produzindo uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC), a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do método de Reinert (1986)⁵⁹. Essa aplicação nos proporcionou 9550 palavras distintas, com ocorrência de 102.634. Foram geradas 4 classes (*clusters*), apresentando 2514 segmentos classificados, do total de 2918, indicando uma taxa de

⁵⁹ Criado por Max Reinert (1986). Alceste é a sigla de “*Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte*”. O método Reinert, utilizado pelo aplicativo IRaMuTeQ, realiza classificação hierárquica descendente (CHD) por segmento de textos (ST), produzindo indicadores de contextos. O sistema organiza classes formadas por palavras que são associadas entre si (a significância começa com o quiquadrado = 2). Em nosso caso, foi realizada uma análise fatorial por correspondência, que 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. Porém, 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 (SOUSA, Y. S. O, 2021).

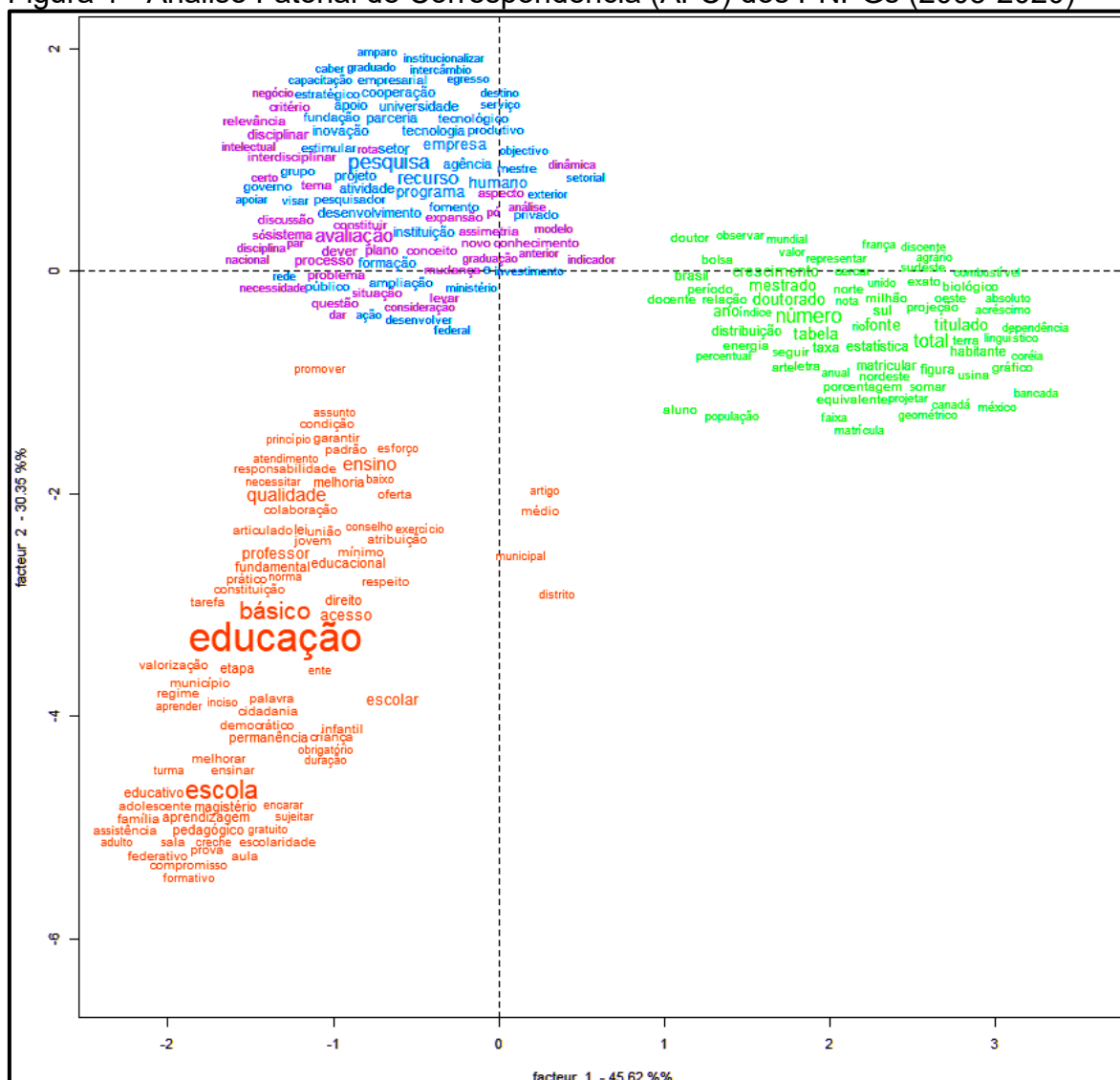
retenção de 86,15%. De acordo com Camargo e Justos (2018) é apropriado utilizar esta análise quando essa taxa estiver acima de 75%.

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 entre o cruzamento da ordenada e da abscissa, mais interação há entre as palavras e as classes (CAMARGO; JUSTOS, 2018).

Foram utilizadas, na análise, as seguintes classes gramaticais⁶⁰: adjetivos, verbos e substantivos. Esclarecemos que o VI PNPG (2011-2020) tem dois volumes de textos, porém, utilizamos apenas o volume 1, porque neste se encontram as propostas para pós-graduação do período. O volume 2 discorre acerca da sustentação amplas das grandes áreas, assim obtivemos a Figura 1.

⁶⁰ Classes são partições ou interações que foram executadas na classificação dos segmentos de textos do *corpus*. Essas partições geram subcorpus que correspondem às classes.

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



Fonte: produção do autor (2022).

A Figura 1 nos permite visualizar quatro (4) classes de palavras. A classe 1 (conjunto roxo), um dos pontos mais próximos da origem, destacamos as palavras avaliação, plano, novo, conhecimento, processo, disciplinar, modelo, análise, assimetria, sistema, negócio, interdisciplinar. Esse conjunto reflete a preocupação do plano com o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. Indica-nos que é no cenário do sistema de avaliação que a educação básica é tomada com preocupação do plano. Essa preocupação está na relação com as assimetrias regionais de programas de pós-graduação. Além disso, a palavra negócio é uma palavra que deve ascender atenção na relação da pós-graduação com o mercado.

A classe 2 (azul) apresenta uma centralidade entre pesquisa, recurso, humano e programa. Outras palavras que elencamos são: agência, empresa, privado, empresarial, setor, produtivo, tecnologia, projeto, capacitação, universidade, formação, intercâmbio e serviço. Ao observamos essa classe fundida com a classe 1 no ponto de origem, podemos inferir a proximidade entre capacitar e formar em pós-graduação na relação com as empresas e com o setor produtivo. Reiteramos que é importante observar o cenário do plano cujo há maior estímulo aos professores da educação básica para acessarem a pós-graduação.

A classe 3 (vermelho) tem menor intensidade por se distanciar do ponto de origem e uma centralidade nos termos educação, básico, ensino e escola. A centralidade está em interação direta com professor, melhoria, qualidade, direito, prático, baixo, padrão, fundamental, jovem, oferta, responsabilidade, valorização, escolar, cidadania, município, democrático, infantil, creche, melhorar, ensinar, família, creche, infantil, escolaridade, aprendizagem, formativo e educativo. 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 4 (verde), observamos uma centralidade nos termos número, seguido de fonte, titulado e total, apontando para comparação e expansão da pós-graduação brasileira no cenário nacional em comparação consigo mesma e com o cenário internacional. Nesse conjunto, aos termos com maior intensidade, doutorado e mestrado, ladeando 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.

Esclarecemos que essas palavras 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. O foco dessa qualificação, ao aprofundarmos nas leituras dos textos, foi sentido nas áreas tomadas como principais como ciências da

natureza e biológicas. Uma movimentação da política para o setor produtivo envolvendo a formação docente pela pesquisa. Além disso, faz apontamento acerca da necessidade de ampliação da pós-graduação para atender as demandas crescentes do curso superior. Esse amplo crescimento profissionalizante, na busca da qualidade em áreas relacionadas aos setores produtivo, culmina na criação e crescimento de mestrados e doutorados profissionais, no nosso foco, em Educação e Ensino, mas, também, no aumento de programas e cursos acadêmicos, como veremos mais adiante.

Não é à toa que mais uma vez a ANPEd (2017), manifestou-se com preocupações a respeito da criação dos doutorados profissionais e ratifica os mestrados profissionais (Portaria n. 389/2017). A preocupação da Entidade está no fato de que esta 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. Por fim, a Entidade aponta reconhecer que

[...] a intenção de criar Doutorados Profissionais pode representar mais um passo de fortalecimento da pós-graduação brasileira, mas há necessidade de um diálogo com a comunidade acadêmica, representada pelas IES e sociedades científicas, as quais são as responsáveis pela construção das propostas, que vivem diferentes realidades de norte ao sul, que carecem de parceria de instâncias como a CAPES e o CTC, que vivenciam processos de definição de critérios e de indicadores homogêneos sem considerar as singularidades do cenário brasileiro e sem uma ampla participação destes agentes estratégicos na operacionalização da formação pós-graduada (ANPEd, 2017, s/p).

As operações discursivas presentes 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, àquilo implicado nessas políticas.

Temos interesse em compreender as tendências que embalam a posição de realidades constituídas nessas operações que compõem essa política. Nesse sentido, impomos um recorte entre PNPG's, V (2005-2010) e o VI (2011-2020) e um limite, uma leitura atenta, cruzando dados, que são tomados como aqueles que podem expressar os fatos e os significantes, juntos nos dão condições para irmos do notado ao notável.

Os conceitos estabelecidos, por onde construímos as operações interpretativas que compõem a demarcação, o corte teórico, tem em Certeau (2015), sua base para a realização desse limite. O autor destaca que o limite designa “[...] o outro da razão ou do possível” (CERTEAU, 2015, p.37), produz um sentido, um outro pensável. É uma atividade que ao tornar possível a inteligibilidade do passado é o sintoma daquilo que possibilitou a organização.

Com apontamentos de que os procedimentos e instrumentos de que essa operação teórica está na produção dos resultados das análises construindo dados, buscamos compreender o que tornou possível a política de pós-graduação sinalizar-se como espaço de formação para os professores da educação básica, quais eventos socioculturais e econômicos aconteceram e a permitiram, aquilo que tornou pensável a formação desses profissionais nesse nível de ensino, sua origem, sua gênese organizadora e os postulados instaurados para essas sinalizações. Acreditamos que os PNPG's V e VI tornaram pensáveis outras finalidades da pós-graduação no campo educacional, construindo uma inteligibilidade da educação básica, apontando para a formação dessa etapa educacional.

3.1 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PNPG's V (2005-2010) E VI (2011-2020)

Apesar de reconhecermos que o discurso no qual a educação básica é colocada em evidência na política de pós-graduação esteve presente desde os PNPG's V (2005-2010) e VI (2011-2020), assumimos como discursividades capazes de dar condições para que a mesma fosse mais relevante no debate nos V (2005-2010) e VI (2011-2020) PNPG's.

Assim, na ideia de tornar inteligível o passado para compreender a pós-graduação com formação de professores da educação básica, buscamos a compreensão do cenário que se instalou o V PNPG (2005-2010), informando que o cenário foi de mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais do país, em que se herdou do final da década de 1980 e década de 1990, uma passagem política, social e econômica do *status* de bem-estar social para o *status* mercantil (HOSTINS, 2006). Nesse período da década expandiu-se a pós-graduação entre cursos, programas e matrículas, na esteira da parceria governamental e institucional com entidades e organizações internacionais, com maior abertura aos impactos internacionais em tecnologias da informação e globalização do conhecimento (HOSTINS, 2006).

Tal situação se aprofundou com a reforma do Estado com o aprofundamento do neoliberalismo no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2001). Na educação, Hostins (2006) afirmou que sob o slogan de democratização da educação, expressada na LDBEN nº 9394/1996, visou a consolidação da economia do conhecimento, ampliando a abertura à comercialização da educação.

Na política de pós-graduação, Hostins (2006), destacou o vínculo à produtividade, atrelamento do repasse financeiro aos Programas à produtividade docente e ao desempenho institucional, especialmente, internacional. O desdobramento disso foi a redução do número de bolsas de incentivo à pesquisa e redução do tempo para a certificação. A centralidade da pós-graduação foi no setor produtivo sob pressão de agências internacionais como Unesco e Banco mundial, culminando na consolidação de uma nova modalidade de nível *stricto sensu* (mestrado profissional) no ano de 2005, pois desde 1995, era dada à existência essa modalidade (HOSTINS, 2006; SCHWARTZMAN, 2022).

O quadro geral da pós-graduação era de carência de uma forte política nacional de pós-graduação promotora da equalização do desenvolvimento dos Estados, muita concentração dos programas e cursos em determinadas regiões, Estados e cidades brasileiras, a necessidade de ampliar as relações com o setor industrial brasileiro na produção de ciência e tecnologia. De acordo com França (2012), os maiores desafios que o V PNPG herdou foi:

[...] falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do sistema; assimetrias regionais e estaduais; descompasso entre matrículas x titulações x bolsas; número insuficiente de programas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste; pouca articulação entre as agências federais de fomento, baixa prioridade concedida aos doutores na admissão aos quadros docentes das IES; e reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação docente (FRANÇA, 2012, p. 59).

O cenário de produção do V PNPG (2005-2010), na alçada do governo Lula (2002-2011), apresentou o posicionamento

“[...] assumido pela CAPES baseado nessa “nova configuração” é evidente: para impulsionar a internacionalização é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo empresarial. Posição coerente se pensarmos no propósito da importação/ exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação (HOSTINS, 2006, p.151).

O V PNPG manteve um espaço amplo para a economia do conhecimento com abertura às tecnologias da informação, uma ampliação da EaD, todavia, não a indicou como uma solução para a pós-graduação (FRANÇA, 2012). Foi elencado por França (2012) que “[...] o objetivo fundamental o crescimento equânime do Sistema Nacional de Pós-Graduação, sublinhando o papel do Estado como principal responsável pelo seu financiamento” (FRANÇA, 2012, p.58). A autora indica que foi a primeira vez que um PNPG aponta responsabilidade com a qualificação da educação básica, indicando princípios de igualdade de oportunidades.

O contexto do VI PNPG (2011-2020), manteve o alinhamento com o setor produtivo empresarial. Consolidou a inversão de que a pós-graduação é para o desenvolvimento econômico empresarial. De acordo com Dias e Rorato (2014), produziu, numa lógica economicista, um alinhamento entre o que se espera e o que se avalia, independente das áreas de avaliação ou das regiões do país. Ampliou-se a articulação da Capes para alinhar e intensificar a parceria da universidade com a produção empresarial (DIAS; RORATO, 2014; NOBRE; FREITAS, 2017). De acordo com Dias e Rorato (2014) os principais objetivos do VI PNPG demonstram

[...] principalmente o interesse econômico na parceria entre a academia e a indústria, dentro de uma concepção de formação de produto(s) e produtor(es) em detrimento da formação de sujeitos ou de uma construção social e sua (trans)formação. Neste movimento a universidade atrela seus objetivos na pesquisa acadêmica ao desenvolvimento de parcerias com a indústria desenvolvendo uma forma de produção acadêmica industrial, e nisto assume riscos em relação a sua autonomia e se torna refém de objetivos e regulações externas pelo fator reificado do produtivismo acadêmico (DIAS; RORATO, 2014, p.204).

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

A composição de ambos os PNPGs, teve mais participação dos pesquisadores das áreas de exatas do que das demais áreas, o que nos possibilita identificar perspectivas epistemológicas afirmadas nas políticas e as concepções de pesquisa e da formação ofertada aos professores da educação básica por meio da pós-graduação.

Nesse sentido, Benck (2014) ao investigar a constituição dos dois planos destacou que:

A nítida preponderância das áreas duras nas comissões de elaboração do PNPG 2005-2010 e mais ainda na do PNPG 2011-2020, talvez seja também um indicador de que a política de PG brasileira se aproxime mais do que pensam os especialistas das exatas, do que do que pensam os das humanas e sociais (BENCK, 2014, p. 127).

Salientamos que a política de formação inicial de professores para educação básica, (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002) não trazia previsão dos estudos acadêmicos aos professores como demarcação de ações para trazer bons resultados nas aprendizagens dos alunos e compreender o processo de aprendizagem. A normativa, apresenta um caráter terminalístico da formação docente para essa etapa educacional, indo ao encontro do PNG em discussão, pois o foco era formar professores para o ensino superior.

É importante destacar que o V PNPG (2005-2010) se associa ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE/2001-2011), mantendo o maior foco no que tange à formação de professores, à educação superior, para atender demandas como o quantitativo de estudantes da graduação, demonstrando que o avanço na

institucionalidade da pós-graduação na relação com os professores da educação básica não foi à guisa do desenvolvimento dos níveis elevados de qualificação profissional na área educacional. Todavia, pela primeira vez a educação básica foi tomada, diretamente e, por um Plano Nacional de Pós-Graduação. Nessa direção, França (2012) aponta que:

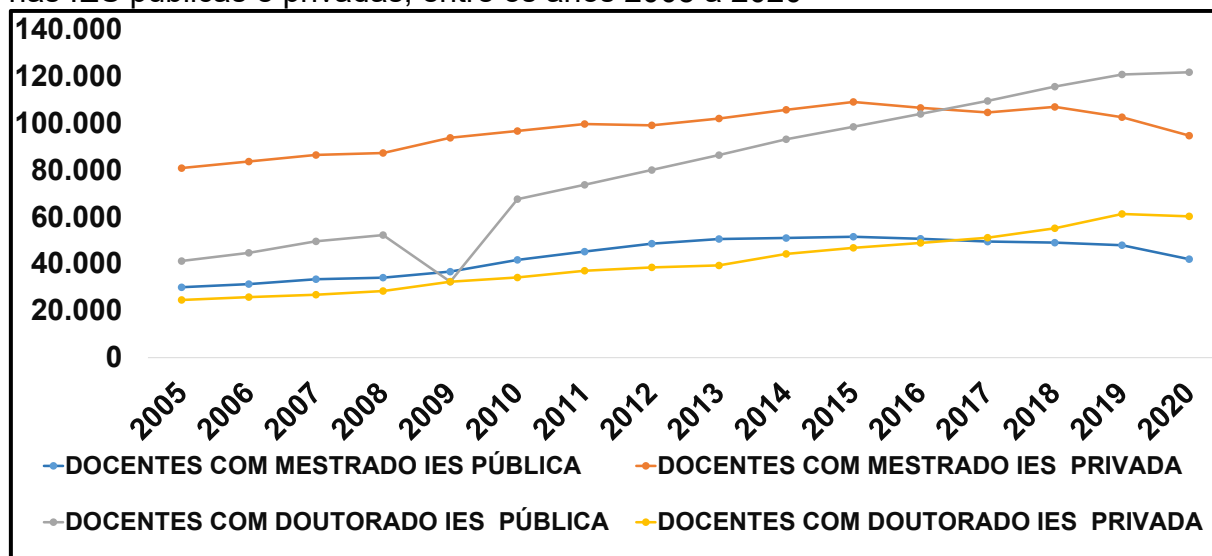
O texto faz indicações sobre o sistema educacional brasileiro e sublinha a importância da educação básica forte, qualificada, equânime e democrática para que exista uma pós-graduação consequente com o princípio da igualdade de oportunidades. Pela primeira vez em um PNPG indica a responsabilidade da pós-graduação em relação à educação básica e à formação de seus docentes e marca uma mudança importante em termos de objetivos de sistema de pós e também de responsabilidade da Capes (FRANÇA, 2012, p. 58).

Ressaltamos que o PNPG (2005-2010) continuou a justificar a necessidade do fortalecimento da pós-graduação para atender a graduação via docência universitária, porque cada vez mais expandia-se as matrículas na graduação, carecendo de profissionais, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas (BRASIL, PNPG, 2005). A essa titulação em pós-graduação, Balbachevsky (2005), apontou que:

[...] já em 2002, o setor privado se constituía no principal mercado acadêmico para os mestres brasileiros, empregando 70% dos professores com esse título. Mesmo entre os doutores, o mercado formado pelas instituições privadas não é insignificante e tem crescido (BALBACHEVSKY, 2005, p. 294).

Nessa direção, observamos no Gráfico 3 a movimentação do total de docentes no ensino superior, com títulos de mestrado e doutorado, atuando entre os anos 2005 e 2020, em IES públicas e privadas.

Gráfico 3 - Quantitativo de mestres e doutores atuando em cursos de graduação, nas IES públicas e privadas, entre os anos 2005 a 2020



Produção do autor, 2020. Fonte: Censo da educação superior (BRASIL, INEP, 2005-2020).

O Gráfico 3 reitera o que Balbachevsky (2005) salientou acerca do crescimento do índice de docentes titulados no mestrado e doutorado que atuam em IES, públicas e privadas. Observamos que na rede privada, em 2016, o quantitativo de mestres diminuiu e se manteve em queda e, a titulação de doutorado se mantém ascendente. Salientamos o salto ascendente na titulação de doutorado nas IES privadas. Nas IES públicas, a titulação de mestrado se manteve ascendente até o ano de 2015. A partir do ano 2016 permaneceu em queda e, a titulação do doutorado apresentou uma queda no ano de 2009 e, após, permaneceu ascendente. Destacamos que em 2010 o doutorado deu um salto significativo, ultrapassando, entre os anos 2016 e 2017, o quantitativo de titulados no mestrado das IES privadas. Enquanto o número de mestres nas IES privadas é, predominantemente, maior, nas IES públicas, prevalecem os professores com titulação de doutorado.

Destacamos que apesar do quantitativo de mestres e doutores ser maior na rede pública, é a rede privada que tem um quantitativo muito maior de IES, bem como ofertas de cursos superiores. Apenas no ano 2020, verificamos um quantitativo de 304 IES públicas, com 10.806 cursos e, 2.153 IES privadas com 31.461 cursos (BRASIL, INEP, CENSO DO CURSO SUPERIOR, 2020).

Isso demonstra a centralidade da política de pós-graduação como lugar, ainda privilegiado de formação de professores para atuar no nível superior, em especial no

doutorado. O aumento dos titulados nesses níveis, ao se comparar todo o período, estão relacionados ao aumento do quantitativo dos cursos de graduação presencial e em EaD e ao aumento das matrículas para o ensino superior em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e em EaD (BRASIL, INEP, CENSO DO CURSO SUPERIOR, 2020).

Para a compreensão do V PNPG (2005-2010), evidenciamos pontos comuns entre o primeiro e quinto plano de pós-graduação. França (2012) sintetiza que os PNPG's, buscaram garantir:

[...] demandas de regulamentação e padronização das atividades da pós-graduação (I PNPG I), de melhoria de qualidade de cursos (II PNPG), desenvolvimento da pesquisa na Universidade (III PNPG), descentralização da gestão e adequação ao novo modelo de avaliação de cursos (IV PNPG) e de diversificação do sistema através da proposição de novos modelos (V PNPG). Diante disso, a autonomia administrativa e pedagógica que os gestores docentes de cursos *stricto sensu* gozavam no início da pós-graduação no país, ficou cada vez mais reduzida, seja por conta das avaliações da Capes, seja pela necessidade de atender cada vez mais demandas, seja pela necessidade de submissão de projetos a diferentes editais para arrecadação de recursos para os programas ou mesmo pelas contingências de uma vida institucional mais democrática e, por consequência, mais 'compartilhada' (FRANÇA, 2012, p. 64-65).

Assim, o V PNPG (2005-2010) está na consolidação das políticas de Estado e preza que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CF/1988). Nesse sentido, consolida-se a responsabilidade do Estado em promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas (CF/1988), tendo em vista o bem público e a pesquisa como prioritária à “[...] resolução dos problemas brasileiro e do desenvolvimento do sistema do setor produtivo nacional e regional” (BRASIL, CF/1988).

O contexto político do V PNPG (2005-2010) era o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir do ano 2002. França (2012) apresenta que neste governo, a educação superior passou por significativas mudanças⁶¹:

⁶¹ Salientamos que o cenário político foi muito favorável à criação de programas de mestrado profissional em diversas áreas, seguindo a política educacional iniciada no ano de 1998 no governo brasileiro anterior. Nesse cenário, criou-se a Universidade Aberta do Brasil – UAB (2009) que em muito favoreceu a estruturação e operacionalização de Programas de mestrados em rede.

Entre as principais ações, podemos destacar: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁶², as parcerias público-privadas (PPP), o Programa Universidade Para todos (PROUNI)⁶³, a Lei de Inovação Tecnológica⁶⁴, a instituição da Educação a Distância⁶⁵, a Universidade aberta do Brasil (UAB)⁶⁶, o Programa de apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶⁷, O Plano de Desenvolvimento da Educação⁶⁸ e o Banco de Professores-Equivalente. Em relação à pós-graduação, ainda em março de 2003, Lula nomeara a Comissão Mista CAPES/CNPq para o Desenvolvimento da Pós-Graduação e da Ciência e Tecnologia, que elaborou o documento que serviu de base para elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG), que vigorou de 2005 a 2010 (FRANÇA, 2012, p. 58).

Nesse sentido, o objetivo central do plano foi:

[...] o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano tem ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2005, V PNPG, p. 53).

Esse alinhamento, pode ser observado na LDBEN nº 9.394/1996 ao determinar que as universidades devem decidir dentro do seu orçamento sobre “a programação das pesquisas e das atividades de extensão” (BRASIL, CF/1988, art. 53, § único, inciso

⁶² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei nº 10.861/2004. Seus eixos principais são: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Para isso, centra-se na avaliação do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social, do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, dos docentes e das instalações.

⁶³ É um programa sustentado na Lei nº 11.096/2005, consistindo em oferta de bolsas de graduação para estudantes de baixa renda em Instituições privadas de ensino superior.

⁶⁴ Trata-se da Lei nº 10.973/2004 que preconiza acerca de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo a fim de promover capacitação, autonomia e o desenvolvimento do setor produtivo nacional e regional do país.

⁶⁵ É uma modalidade de ensino prevista na LDBEN nº 9.394/1996 (art. 80) sustentada pelo Decreto Federal nº 5.622/2005.

⁶⁶ Foi instalado pelo Decreto nº 5.800/2006, como condições para EaD no país para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Sustenta-se na democratização do acesso ao curso superior.

⁶⁷ É um Programa que se faz na narrativa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das universidades Federais (Reuni), com objetivos de ampliar o acesso e permanência no curso superior, oferecendo condições para expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades públicas. Foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007.

⁶⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído no ano de 2007. Agregou ações que versam sobre diversos aspectos do campo educacional, cobrindo diferentes níveis e modalidades de ensino e infraestrutura. Nele se situa a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Piso do Magistério (Lei nº 11.738/2008).

IV) e, consolidou a pós-graduação estabelecendo-a como educação superior, destacando que “[...] compreende programas de mestrado e doutorado [...] abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (BRASIL, 1996, art. 44, inciso III). Nessa direção, destacamos o PNE, debatido desde 1998, com vigência iniciada em 2001, dado pela lei nº 10172/2001, apresentando dentre os objetivos gerais, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

O V PNPG (2005-2010) vai ao encontro do mercado da pós-graduação, mantendo o foco desse nível de ensino na formação de docentes universitários e com o setor produtivo ampliando sua abertura ao neoliberalismo. Porém, demonstra a necessidade de formar professores para educação básica, ou seja, aparecem nos objetivos apresentados como: “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, V PNPG, 2005, p. 58-59). É importante destacar que um dos objetivos centrais deste plano foi a formação de docentes para o ensino superior. Essa situação pode estar vinculada à exigência de maior abertura de vagas no ensino superior em IES públicas e privadas no período.

A quantidade de docentes na educação superior deveria atender à garantia ao direito do cidadão ao nível superior, em especial à formação de professores para educação básica, sendo necessário viabilizar a formação de profissionais para essa função, pois o nível dos docentes que atuavam no nível superior, apenas 54% tinham a certificação de doutor enquanto 35,1% possuíam o mestrado, sendo que somente nas universidades federais eram 43% e 28%, respectivamente (BRASIL, 2005).

Assim, inferimos que a necessidade de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, promoveu uma corrida para a qualificação de profissionais para a educação superior, em especial para formar professores para atender a educação básica. Junto com a necessidade em formar formadores para a primeira etapa educacional, formase para atender às IES privadas onde se encontravam a maioria dos estudantes de graduação em licenciatura. Temos dados que apresentam uma preocupação com a pequena quantidade de mestres e doutores atuando em instituições privadas,

indicando que o poder público é responsável por melhorar tal índice em atendimento às instituições privadas (BRASIL, 2005).

Na intenção de perceber como os desdobramentos dos PNPGs se fizeram nas políticas pelas áreas de Educação e Ensino, para educação básica, analisamos os documentos disponibilizados online no ambiente da Capes. A identificação dos documentos se encontra no Quadro 1. Compreendemos que os documentos são de suma importância para organizar, regular e comunicar a pós-graduação.

Quadro 1 - Documentos e relatórios da área Educação e Ensino

ÁREA	TIPO	ANO
EDUCAÇÃO	DOCUMENTO DE ÁREA	2009
EDUCAÇÃO	DOCUMENTO DE ÁREA	2013
EDUCAÇÃO	DOCUMENTO DE ÁREA	2016
EDUCAÇÃO	DOCUMENTO DE ÁREA	2019
ENSINO	DOCUMENTO DE ÁREA	2013
ENSINO	DOCUMENTO DE ÁREA	2016
ENSINO	DOCUMENTO DE ÁREA	2019
ENSINO	RELATÓRIO TRIENAL DE AVALIAÇÃO (2010-2012)	2013
ENSINO	RELATÓRIO QUADRIENAL DE AVALIAÇÃO (2013-2016)	2017
EDUCAÇÃO	RELATÓRIO QUADRIENAL DE AVALIAÇÃO (2013-2016)	2017
EDUCAÇÃO	RELATÓRIO TRIENAL DE AVALIAÇÃO (2007-2009)	2010
EDUCAÇÃO	RELATÓRIO TRIENAL DE AVALIAÇÃO (2010-2012)	2013

Fonte: (CAPES, 2022). Produção do autor (2022).

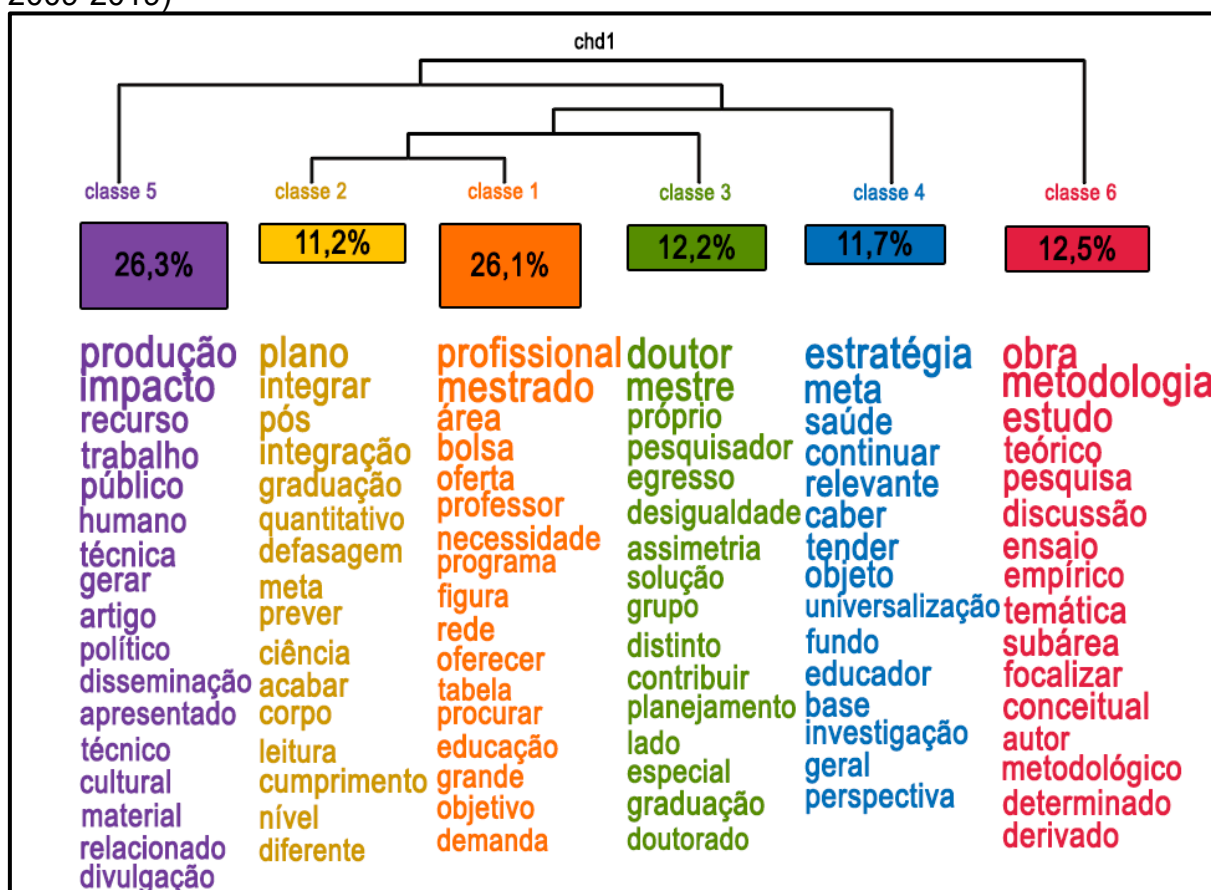
Foram analisados o total de 12 documentos, sendo: quatro documentos da área educação (38) e três da área ensino (46), entre os anos 2009 a 2019; dois relatórios trienais da área educação (38) e um da área ensino (46); um relatório quadrienal de educação e um de ensino.

Elaboramos um *corpus* textual extraindo dos documentos os parágrafos que continham o descritor “educação básica” e produzimos a análise por via do aplicativo IRaMuTeQ. Para a análise utilizamos o método Reinert (1986) para produzir uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), onde os seguimentos de textos apresentam vocabulários semelhantes entre si e diferentes dos segmentos entre as

classes, originando um dendrograma⁶⁹ que ilustra as relações entre as classes (CAMARGO; JUSTOS, 2018), conforme Figura 2.

O dendrograma é uma forma usual de representar resultados de algoritmos hierárquicos apresentando a sequência das classes (*clusters*). De acordo com Linden (2009), “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” (LINDEN, 2009, p. 27).

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



Fonte: Produção do autor (2022).

Como resultado de análise, foi gerada a primeira partição identificada como classe 6 (cor rosa), com uma concentração de dados em 12,7%, separada do restante da produção. No segundo momento, originou a segunda partição, a classe 5 (cor roxa), com uma concentração de dados de 26,3%. No terceiro momento, surgiu a partição classe 4 (cor azul), com uma concentração de dados de 11,7%. No quarto momento

⁶⁹ Dendrograma é um tipo específico de diagrama.

da partição, deu origem a classe 3 (cor verde), com concentração de dados de 12,2%. No quinto momento, a partição desdobrou-se na 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 com a educação básica marcadamente para compor com a avaliação dos cursos, em suas relações com esse nível educacional, informa a importância dos estudos para fazer avançar a educação básica, devendo ser melhor contemplada em critérios de avaliações dos programas, na relação com publicação da produção acadêmica. O desdobramento pode ser visto no estrato 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 (CAPES, Documento de área, educação, 38, 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 investigada pela pós-graduação e um ambiente para formar o professor e gestores para educação básica, na área educacional, ficou demonstrada a importância em se produzir pesquisas analíticas

para educação básica de modo a ser utilizada pelos sistemas de ensino para qualificar a oferta de ensino e de serviços.

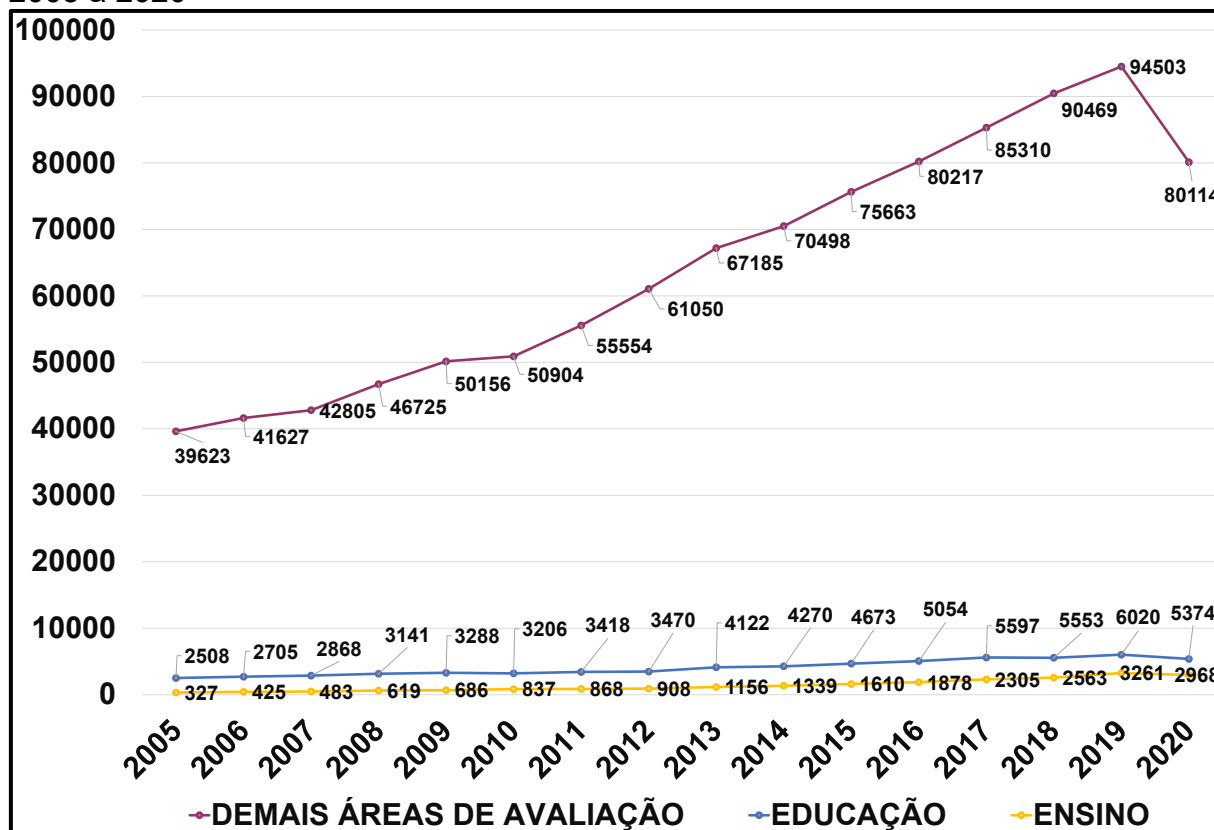
Na segunda classe (roxa), com maior concentração de dados, 26,3%, selecionamos alguns termos que mantêm relação com o descritor “educação básica”. Observamos que esses termos são: produção, trabalho, impacto, recurso, humano, técnica e artigo. Essa classe nos permite refletir que mesmo relacionando o termo educação básica a racionalidade dos documentos de área e das avaliações mantêm 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 educação básica, de modo que é muito relevante ampliar a finalidade desse nível de ensino como desvio, produção de espaço para formação continuada de professores da educação básica.

Nessa mesma 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 de se pensar a pós-graduação em sua qualificação teórico e metodológica, na necessidade de resolver assimetrias regionais, a relação com a graduação, formação de doutores e mestres e a pesquisa. Esses indicativos implicam em pensar a necessidade de produzir mais espaço para a formação continuada de professores da educação básica na pós-graduação. É necessário que a educação básica reverbere com mais força nos documentos da pós-graduação, indo além do item inserção social. Para isso, é necessário 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.

Evidenciamos o crescimento das certificações em nível de pós-graduação, considerando os dados disponíveis⁷⁰ entre os anos 2005 a 2020, na plataforma Capes, em distintas modalidades (acadêmico e profissional), em comparação com as áreas de avaliação educação, ensino e demais áreas, no Gráfico 4.

⁷⁰ Não foi possível elaborar o gráfico com dados antes do ano 2008 porque não estavam disponíveis na plataforma da Capes.

Gráfico 4 - Titulações no mestrado e doutorado, concedidos no Brasil entre os anos 2005 a 2020



Fonte: Censo da pós-graduação (CAPES, 2005-2020). Produção do autor (2022).

O Gráfico 4 reúne as áreas de avaliação, tomando em separado as áreas Educação e Ensino. Observamos que a variação das certificações das demais áreas foi de 102,19% considerando o ano de 2005 e o ano de 2020. Na área Educação e Ensino o crescimento no mesmo período foi, respectivamente, 114,27% e 807,65%. O crescimento é consonante com o aumento de docentes titulados em pós-graduação *stricto sensu*, demonstrando que a política da pós-graduação para formar professores da educação superior tem sido bem-sucedida, atingindo alguns objetivos dos V e VI PNPG's. A diferença significativa do aumento nesses anos tem uma relação com a criação dos mestrados profissionais em Educação e Ensino que entre o V PNPG (2005-2010) e VI PNPG (2011-2020), associados aos objetivos dos Planos Nacionais de Educação (Lei federal nº10.172/2001 e 13.005/2014) que potencializaram políticas para esse fim.

Se compararmos o Gráfico 4 com a Figura 2, figura analítica dos documentos de área, observamos que o avanço da área, Educação e Ensino, no Gráfico 5, a seguir, está relacionado com as produções políticas da pós-graduação, inclusive para a existência

de alguns cursos e programas. A produção científica de qualidade evidenciada pelos documentos de área e a intervenção na educação básica, inclusive na formação de professores, tem sido fatores importantes para os programas e cursos. Essa intervenção ultrapassa as questões internas aos programas, conforme se pode observar no estrato a seguir:

Os consultores da área foram unânimes em afirmar que há necessidade dos programas dos mestrados profissionais, acadêmicos e doutorados poderem receber e conceder bolsas para professores da educação básica e universitária, tendo em vista os ainda baixos padrões salariais dos professores em todas as redes de ensino. A carência de uma política nacional de alocação de bolsas já reflete negativamente na Área, reduzindo demanda e explicando evasão, com relatos de linhas de pesquisa sendo fechadas em programas presenciais, sobretudo devido à competição de oferta de bolsas a programas em rede nacional que alocam bolsa para todos os professores da rede pública da educação básica (CAPES, Avaliação trienal, ensino, 46, 2013, p.9).

Essas questões são observadas, no dendrograma, nas classes 1 e 3, vinculando os termos nas classes em 26, 1% e 12,2%, respectivamente, nos quais destacam, bolsa, professor, egresso, doutor e mestre. Relações que devem ser estabelecidas com a necessidade de obter recursos, integração com a graduação, correção de assimetrias regionais e categorias de trabalhadores que ingressam na pós-graduação.

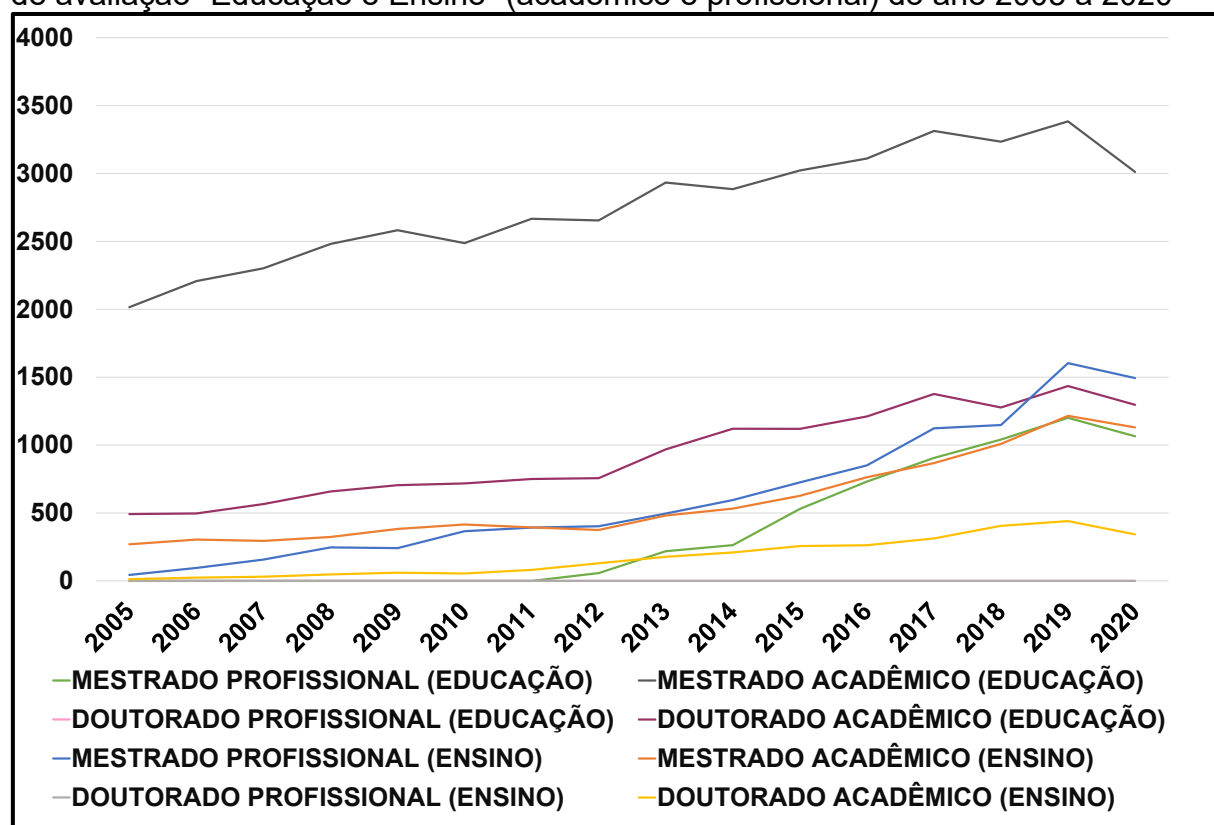
No campo educacional, o V PNPG (2005-2010) intensifica a ideia de profissional altamente qualificado com o foco no mercado de bens e serviços, em especial em áreas que requerem menor investimento financeiro. Com isso, deve-se exigir que se forme professores para a formação inicial e pesquisadores para diversas áreas (BRASIL, 2005), dentre elas, formadores desses profissionais que vão atuar em instituições públicas e/ou privadas. Sem dúvidas, há impactos significativos na política de pós-graduação no campo educacional, conforme apresentado no Gráfico 5.

Nesse rumo, consideramos a ampliação da formação de professores para atuarem na educação básica, o que se deu na esteira dos incentivos às instituições privadas para oferta de vagas em faculdades privadas sob convênio como o Programa Universidade para Todos – PROUNI – entre estas instituições e o governo federal, facilitando o acesso ao curso superior em distintas áreas, nesse conjunto, os cursos para área educacional. Esse movimento, atrelado a uma forte cobrança de adequação do MEC para com as IES, em qualificar o seu quadro ampliando o quantitativo de mestres e doutores, especialmente na área da educação, movimentou a necessidade de

formação de formadores de professores do ensino básico, ou seja, as universidades, pela pós-graduação, em especial as públicas, aprofundou a lógica de formar trabalhadores para atender ao mercado educacional, principalmente o privado. Balbachevsky (2005) destaca que “[...] a grande maioria dos mestres formados no início dos anos 1990 encontrou colocação em universidades públicas, a maior parte dos mestres formados no final dos anos 1990 foi empregada em instituições privadas” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 293).

No V PNPG (2005-2010), ao considerarmos em separadas as áreas de Educação e Ensino, identificamos que o crescimento de titulações teve um avanço quantitativo, em especial no mestrado profissional na área de avaliação “ensino”, demonstrando um investimento da política de pós-graduação nessa área, especial no mestrado profissional. Soma-se a isso, o crescimento para o mestrado profissional em educação que segue uma inclinação que faz par com o mestrado profissional em ensino. As diferenças entre áreas e modalidades podem ser observadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Movimento do quantitativo de titulações de mestrado e doutorado na área de avaliação “Educação e Ensino” (acadêmico e profissional) do ano 2005 a 2020



Fonte: Censo da pós-graduação (CAPES, 2005-2020). Produção do autor (2022).

Os dados do Gráfico 5 podem ser articulados com a necessidade de formação de professores para graduação e pesquisadores acadêmicos que investigam a educação básica, ganhando força a submissão desse nível de educação aos programas de pós-graduação, pois, a compreensão premente do *déficit* da etapa educacional básica e seus insucessos, precisava do levante de experiências exitosas no país para encontrar melhores métodos e técnicas para transformar esse nível de ensino (ANDRÉ, 2007, 2018; SILVA; JACOMINI, 2017).

Podemos inferir que para os IV e V PNPGs (2005-2020) a pós-graduação ao estabelecer relação com a educação básica, seria pela justificativa em solucionar os problemas, compreendida como de “baixa qualidade” com seus professores situados na base da pirâmide, enquanto os professores da academia e pesquisadores, no topo, numa relação verticalizada entre professores e pesquisadores da academia. Notamos que, dentre as temáticas a serem investigadas pela pós-graduação, conforme este 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) 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 (SILVA; JACOMINI, 2017, p.635).

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 para com a educação básica. Compreendemos que a importância da presença dos pesquisadores na primeira etapa educacional se dá 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 autores como Gatti (2003, 2012), Nóvoa (2017) e André (2018), Gatti et al. (2019). Entretanto, o que propôs no V PNPG foi o contraponto ao que defendemos:

Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental, é necessário que os programas de pós-graduação se envolvam na pesquisa educacional para

encontrar os melhores métodos e técnicas de educação à distância que possibilitem a formação qualificada do universo docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país (BRASIL, V PNPG, 2005, p.60).

Lüdke (2009), na tentativa de compreender a pesquisa na educação básica e a perspectiva do professor-pesquisador, com base e modos próprios, indica esse tipo de pesquisa diferente da pesquisa produzida na academia e, assim problematiza o “que conta como pesquisa”. De acordo com a autora, existe uma hierarquização feita pelos próprios professores da educação básica sobre a noção de pesquisa, colocando àquela realizada no cotidiano de seu trabalho como pesquisa menor, todavia, necessária à produção do trabalho. Há de um lado o reconhecimento dos trabalhadores à pesquisa acadêmica e, de outro, a convicção de que a mesma não é suficiente para solucionar os desafios enfrentados na produção de saberes escolares. Isso revela por parte dos professores uma afirmação de pesquisa aplicada no seio da escola e ao desenvolvimento da profissionalidade, podendo aprofundar a separação entre teoria e prática. Nesse sentido, a autora questiona:

Como levar esses professores de educação básica a assumirem a sua responsabilidade e sua competência para fazer pesquisa, se a própria representação de pesquisa que os orienta os inibi, os impede de se proporem como tais [...]? É a própria formação desses professores que deve ser discutida (LÜDKE, 2009, 19-20).

Ventorim (2005), ao investigar os Endípedes dos anos 1994-2000 (eventos IV, V e VI), nos quais tratou do debate acerca do professor pesquisador, evidenciou o consenso na produção acadêmica, desenvolvida desde a década de 1980, e no Brasil, mais marcadamente na década de 1990, no que diz respeito à importância da prática docente mediada pela pesquisa, ao transformar o conhecimento do professor, desenvolver a profissionalidade, ocasionar mudança na prática, ampliando a autonomia, rompendo com a ideia de que o professor é apenas consumidor de pesquisas acadêmicas. Além disso, de acordo com a autora, “[...] são recorrentes as críticas às concepções teórico-metodológicas formalistas, objetivistas, dogmáticas e, supostamente, neutras no campo das pesquisas em educação e às suas implicações epistemológicas, éticas e políticas para as práticas educativas” (VENTORIM, 2005, p.78).

Esse debate, apesar de se direcionar à prática docente como pesquisa, contendo conceitos próprios e uma ampla literatura desde a década de 1980 a respeito

(VENTORIM, 2005, ANDRÉ, 2018), pode ser ampliado para a formação do professor pela pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. Se é caso de formar o professor com a pesquisa, que essa formação tenha o nível de pós-graduação mais um sólido pilar nesse processo, tornando-se um direito profissional, indo além de uma operação para solucionar os desafios do trabalho, mas dotá-los de titularidade que faz circular no desenvolvimento da profissionalidade o campo acadêmico, fazendo parte do campo acadêmico, produzindo-o estando na educação básica.

Em direção do debate acerca da importância em formar-se pela pesquisa, foi sustentado pela Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE para o decênio 2001 a 2011, 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, PNE/2001-2011). André (2007), destacou que já em 2002 que 80% dos estudantes de pós-graduação exercia trabalho remunerado, sendo que a maioria, 23%, desempenhava suas funções em 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.

Entretanto, Kuenzer e Moraes (2005), ao se referirem à pesquisa acerca da pós-graduação em educação, no período deste PNPG, elencam que um dos desafios a ser vencido é o ‘recuo da teoria’ em atendimento a “[...] critérios que norteiam a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a definição de parâmetros da pós-graduação” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352).

Ainda, segundo as autoras,

[...] o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Dito de outro modo, trata-se de uma disposição que nivela o mundo, reduzindo o cognoscível, à manipulação do tópico e do imediato. Nessas circunstâncias, a pesquisa educacional é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352).

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 se associa ao aumento de pesquisas no campo da formação de professores na década de 2000, diferente da década de 1990 que buscava produzir pesquisas focadas na formação inicial e na formação continuada de professores. Em 2002, as pesquisas se fizeram 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 a 2002, destacou que ao final do período, o interesse pela formação de professores foi maior. Se na década de 1990 as teses e dissertações a temática apresentava-se em torno de 6%, em 2002 esse percentual foi de 25%.

Importante 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, ou seja, uma perspectiva imediatista de impacto no sistema educacional, calcado numa 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.

Com Gatti (2008), observamos que uma institucionalização da presença dos professores da educação básica nos programas de pós-graduação não deve se associar a essa visão linear dos impactos nos sistemas educacionais ou isso significaria uma fragilização da pesquisa, da política e das ações educacionais. Dessa maneira é importante considerar que:

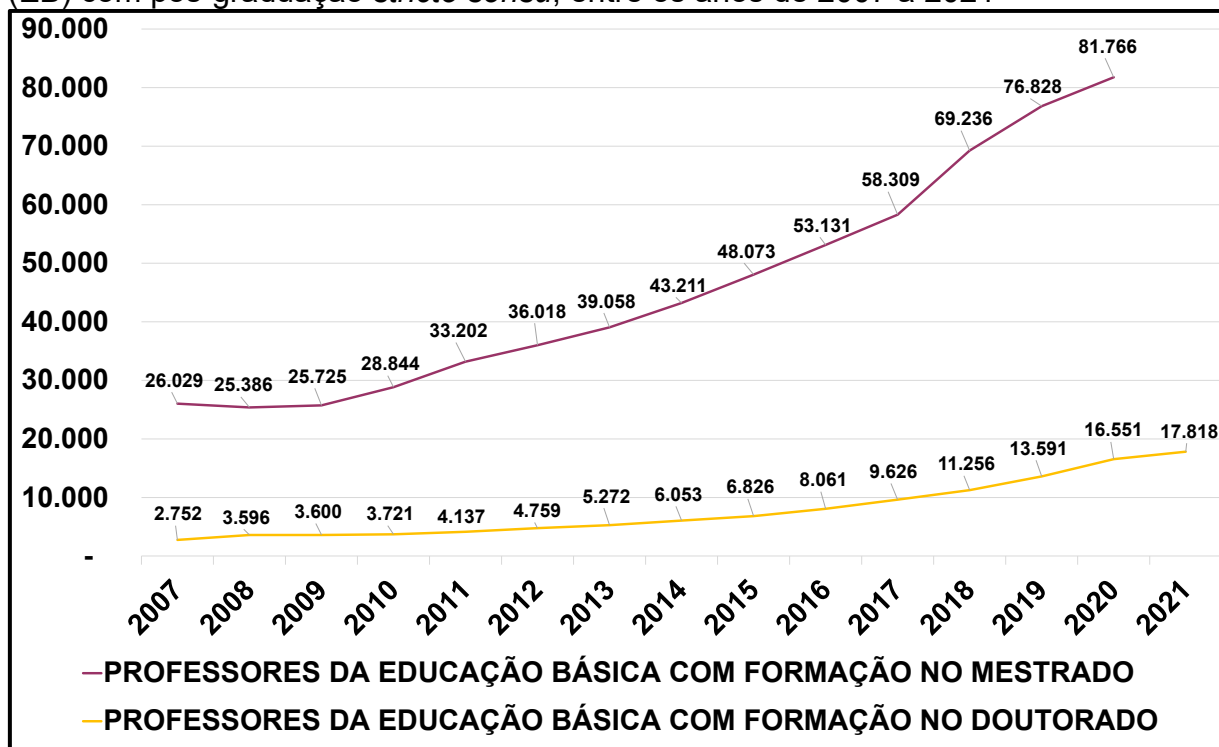
[...] este processo tem aspectos de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, histórico pessoal e social. Alguns permanecem na escola ensinando, outros vão desempenhar outras funções, técnicas ou administrativas, ou normativas, mas portando consigo a base, mesmo que 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 às soluções dos problemas educacionais, mas 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 e desfazer pesquisas. Nesse sentido, aposta-se que se qualificará a produção do conhecimento em profundidade como processo educativo e prática social e profissional, num forte vínculo entre as políticas e as pesquisas.

Até este V PNPG (2005-2010), observamos a construção de política de formação *stricto sensu* com frágil apontamento para educação básica, enfatizando a necessidade de a pós-graduação ser um apanágio da qualidade para esse nível de ensino. Essa institucionalidade marcou o fortalecimento da política de crescimento da formação *stricto sensu* profissional, compatível com uma maior mercadorização da pós-graduação. Isso ficou marcado pela formalização na LDBEN nº 9394/1996. Dessa forma, identificamos que a educação básica vai para discussão ao se intensificar a mercadorização da pós-graduação (SPERONI, 2018).

Apesar do destaque na política desse plano e nas demais políticas, como no PNE do período, objetivando ampliar o número de professores com titulação *stricto sensu* na educação básica, o censo de 2017 (BRASIL, INEP, 2019) apontou que apenas 2,4% dos professores da educação básica eram titulados no mestrado e, 0,4%, no doutorado. Todavia, elencamos pelo Gráfico 6.

Gráfico 6 - Crescimento do quantitativo de professores atuando na educação básica (EB) com pós-graduação *stricto sensu*, entre os anos de 2007 a 2021



Fonte: Censo da educação básica (BRASIL, INEP, 2007-2021). Produção do autor (2022).

Observamos que, apesar da titulação de mestres e doutores em programas em Educação e Ensino aumentar 61,93% (Brasil, Inep, Censo da pós-graduação- 2007-2020), a presença de professores titulados no mestrado e doutorado na educação básica teve um aumento ainda maior, 76,8% (Brasil, Inep, Censo da educação básica-2007-2020), se comparado com o mesmo período. O crescimento total dessas titulações no ensino superior foi de 38% (Brasil, Inep, Censo da educação superior, 2020), bem abaixo do que cresceu na educação básica. Contudo, se compararmos a relação matrícula discente X 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.

Refletimos que 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 OCDE acerca da educação brasileira (2021), no qual foi tomado como parâmetro o ensino fundamental, anos finais, no qual apenas 6% dos

professores possuem ou mestrado ou doutorado. O documento evidenciou ainda que nos países membros da OCDE esse índice é de 46%.

3.2 SITUAÇÃO ATUAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO NO PAÍS E A CONJUNTURA POLÍTICA DESSA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A pós-graduação no país tem no VI PNPG (2011-2020) a mais atual formalidade política. A compreensão deste plano e sua relação com a educação exige que o coloquemos na conjuntura da institucionalização no país desde a década 1960, tendo a universidade, em especial a pública, passando a ser o principal *lócus* de pesquisas feitas no Brasil. Assim, o VI Plano traz uma síntese simbiótica dos planos anteriores. Desse modo, apresenta:

[...] os cinco Planos foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim, um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação comunidade científica (BRASIL, VI PNPG, 2010, p.16).

O sistema de pós-graduação no país fez, ao longo de sua institucionalização, o movimento endógeno cuja tarefa foi a de se estruturar para vias de consolidação, garantido a missão de formação de pesquisadores e professores acadêmicos, apesar de uma maior consolidação nas IES públicas, onde a maioria é titulada no doutorado (BRASIL, INEP, Censo do Ensino superior 2005-2020). No movimento exógeno estabeleceu alinhamento ao setor produtivo em algumas áreas mais ligadas aos interesses gerais da nação e também de grupos empresariais (BALBACHEVSKY, 2005; SPERONI, 2018).

Speroni (2018) alerta que desde o Parecer Sucupira (nº 977/1965), as políticas de pós-graduação, em seus documentos basilares normativos vem consolidando as

perspectivas neoliberais dos princípios de mercado, empresariais, e, no VI PNPG (2011-2020) há um alinhamento mais profícuo. Segundo a autora, o V PNPG (2005-2010), em especial o VI PNPG (2011-2020), o desabrigo das áreas de humanas em detrimento das ciências aplicadas, de maior instrumentalização econômica, como as engenharias, bem como objetivos de empreender, inovar e a preocupação com todos os níveis educacionais delinham o afastam das políticas de pós-graduação da alta cultura e da formação de intelectuais, mesmo nas áreas educacionais como tecnologia de governo das subjetividades (SPERONI, 2018).

Todavia, a tão buscada formação profissional altamente qualificada e a formação de profissionais para qualificar trabalhadores sempre foi um “fantasma” da pós-graduação no Brasil, desde a sua institucionalização debatida por décadas por Cunha (1974), Saviani (2000, 2017), Chauí (2001), André (2007), Velho (2008), Balbachevsky (2005), Severino (2012) e Speroni (2018), já evocados por nós na discussão acerca da pós-graduação no Brasil em seu contexto amplo e na especificidade da área educacional.

Nesse sentido, a qualificação permanente da pós-graduação a acompanha ao longo da sua institucionalização até os dias de hoje com o desafio de vencer as assimetrias regionais de implantação dos programas, de titulações, de publicações de pesquisas (VI PNPG, 2010). Isso se fez com a produção de mecanismos avaliativos da pós-graduação mais aprimorados em conformidade com os objetivos do plano, que ao longo do tempo, vislumbraram maior ou menor participação da comunidade científica, dos interesses da fabricação de bens e serviços, de movimentos políticos internos e externos às universidades e à própria comunidade científica. Todavia, constitui-se o momento no qual estamos, em que ainda lutamos para garantir a pós-graduação como bem público do povo brasileiro e não apenas um trilho para que a locomotiva da produção possa se fazer conduzir.

Defendemos a pós-graduação *stricto sensu* como nível de ensino para os professores da educação básica, como bem público, com formato que contribua para uma sólida formação na relação entre teoria e prática pela pesquisa, como valorização da experiência profissional, como movimento que desenvolva a profissionalidade, com impactos significativos dos titulados na produção da escola e na qualidade

educacional, como consolidação de um projeto de país na relação com outras nações, que promova avanço científico, econômico, social e cultural por processos científicos éticos, que tenham como referência a democracia, a inclusão e a justiça social.

Salientamos que o VI PNPG (2011-2020) alinha-se às concepções do V PNPG (2005-2010), cujo núcleo da pós-graduação é a pesquisa, que avança rumo à compreensão da importância da formação de professores da educação básica nesse nível de ensino com a reiteração do reconhecimento de que a pesquisa se implica no trabalho e na profissão do professor.

Ao discutir a importância do mestrado para professores da educação básica em pesquisa com 30 profissionais que atuam na rede pública, Lüdke (2009), constatou que os sujeitos tiveram transformações qualitativas no exercício do seu trabalho

Todos, porém, afirmaram enfaticamente, por meio de expressões bastante aproximadas, que o mestrado ampliou sua visão: “agora eu olho meus alunos e os problemas da minha escola com outros olhos”. Isso nos fez refletir sobre a grande mudança ocorrida nesses professores pela influência do curso de mestrado. Se eles conseguem ver a realidade na qual trabalham sob um prisma diferente, o da pesquisa, a sua disposição e perspectiva para esse trabalho tomam outra direção, com reflexos positivos para sua atuação como professor e para resultados que vierem a ser alcançados possivelmente pelo esforço da pesquisa, para o qual vários se declararam prontos para alçar vôo (LÜDKE, 2009, p. 77-78).

Nesse sentido, a pós-graduação é apontada pelo plano como aquela que ensina, forma e qualifica para a pesquisa produtora de debates acerca da educação básica, fazendo “[...] do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social” (BRASIL, VI PNPG, 2010, p. 18). Ao avaliarmos o VI PNPG (2011-2020) em conformidade com as políticas neoliberais, admitimos que os chamados desenvolvimento econômico e social não estão na relação do desenvolvimento da educação ou formação dos professores como bem público, como meio para maior produtividade de bens e serviços sob a égide de critérios de qualidade definido pelo mercado.

Para Farias (2013), a elaboração desse PNPG (2011-2020) não contou com especialistas em educação básica, o que de acordo com o autor,

Para construir o texto, a comissão, na qual não havia nenhum especialista em educação básica, busca dialogar com o documento da ABC e da Unesco e com documentos oficiais do MEC e do CNE, desconsiderando completamente a produção acumulada nas áreas de educação e ensino de

ciências e matemática. Isso, talvez, ajude a entender a marcante presença de um verdadeiro 'senso comum científico' sobre educação no Plano. Chama atenção, também, o tom por demais prescritivo do documento (deve... deve...), numa comissão que, como já se disse, não contava com nenhum especialista em educação para a discussão do tema (FARIAS, 2013, p. 290).

Apesar de saber da importância da pós-graduação para educação básica em acordo com os outros PNPG's, a pós-graduação assume-se como possível lugar de excelência para a formação dos professores quando assume o mestrado profissional, pois, o VI PNPG (2010) ainda se prende à ideia de que o alto nível de qualificação é para resolver o problema da precariedade educacional no nível básico de ensino. Assim, a respeito desse nível educacional, o Plano elenca:

O tema educação básica será objeto de estudo por parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Recomendar-se-á que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos, tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da educação básica, notadamente do ensino médio (BRASIL, VI PNPG, 2010, p. 41).

Isso revela uma perspectiva utilitarista e instrumental do conhecimento, ao se tratar da temática educação básica em todo o plano e, principalmente, focado no ensino médio. Assim, esse plano ampliou a abertura ao mestrado profissional e, a partir de 2017, abriu-se ao doutorado profissional. A ampla abertura iniciada pelo V PNPG e o estímulo feito pelo VI PNPG (2011-2020) ao mestrado profissional pode ser visualizado no Gráfico 5.

Observamos, no Gráfico 5, o avanço do quantitativo de certificação no mestrado profissional, enquanto o mestrado acadêmico avançou, proporcionalmente, menos. É importante contextualizar que a o VI PNPG, localiza o mestrado como formação continuada para docentes da educação básica, especialmente, na modalidade profissional e em ensino. Destacamos que o mestrado acadêmico em educação, apresentou queda em 2010, 2018 e 2020. O mestrado profissional em educação, contabilizou aumento com queda apenas no ano 2020. O mestrado profissional em ensino evidenciou crescimento até o ano 2019 e um decréscimo no ano 2020.

O crescimento do mestrado profissional se vincula diretamente à nova política da Capes, com a criação do programa de mestrado profissional para qualificação de professores da rede pública de educação básica – ProEB, ditado pela Portaria nº 209 de 21 de outubro de 2011, cuja preconização definiu os objetivos, modos de acesso,

adesão das universidades, normas gerais operacionais e avaliações de suas ações. Esse Programa está articulado pela Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES, na estreita relação com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O doutorado acadêmico em educação, apesar da redução na certificação em 2018, acumulou crescimento. O doutorado acadêmico em ensino, apresentou ampliação no seu quadro de titulado ao longo de todo o período. O doutorado profissional em ensino não apresentou titulação⁷¹.

De acordo com o documento da Área 38 e 46 – Educação e Ensino, o crescimento de cursos de mestrado profissional em educação apresentou no final do ano 2017 um crescimento de 433% em relação ao ano de 2013, crescimento observado nos cursos profissionais na área de ensino (BRASIL, CAPES, DOCUMENTO DE ÁREA, 2019). O total de cursos na área de ensino de natureza profissional é de 99 cursos de mestrado e doutorado (4 cursos de doutorado). Apontamos que os documentos de área dos anos 2007-2009, 2013 e 2019, seguem reiterando uma relação utilitarista da pós-graduação para com a educação básica. Dessa forma, o VI PNPG (2010) enfatiza que a educação básica é:

Um assunto que guarda relação direta com as condições de trabalho e com a necessidade qualificação dos professores, mas que não se esgota nessas suas dimensões e, por isso, necessita de um estudo especial, é o que diz respeito à baixa aprendizagem demonstrada pelos alunos da educação básica. Tudo leva a crer que ao lado das várias dificuldades já elencadas, temos ainda um problema com a nossa capacidade de ensinar. Parece ser necessário que ampliemos os estudos sobre novas metodologias, sobre novos conhecimentos desenvolvidos e pesquisas realizadas para que esses resultados possam chegar às nossas salas de aula (BRASIL, VI PNPG, 2010, p.171).

Esse princípio mais utilitário pautando a produção científica, aplicada ao campo educacional, pode sustentar mais ideais de aproximação ao setor empresarial e produtivista, como um caminho aberto à mercadorização da educação e da pesquisa.

Nesse sentido, ao longo dos períodos de vigência dos PNPG's V e VI (2005-2020), conforme apresentado no Gráfico 6, é possível perceber o crescimento do quantitativo

⁷¹ É importante salientar que o doutorado profissional só foi criado em 2017, pela Portaria 389 pelo Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 2017). Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017.pdf> Acesso em: 21 ago. 2022.

de docentes atuando na pós-graduação. Esse crescimento, está em atendimento à normativa para autorização e reconhecimento dos cursos superiores que tiveram na rede privada um avanço exorbitante no seu quantitativo somado à ampliação de matrículas dos estudantes.

As duas áreas, educação, 38, e ensino, 46, informam princípios de formação mais instrumental e utilitarista ao tratar da modalidade profissional:

Os mestrados profissionais em funcionamento da Área de Educação lidam com a capacitação de recursos humanos de alto nível para atuar, sobretudo, na educação básica, seja como professores, gestores ou especialistas no desenvolvimento e aplicação de currículos, material didático, novas tecnologias e atividades afins. A introdução da figura do Doutorado Profissional, conforme legislação vigente ao tema, abre ainda novos horizontes no sentido de atender, no mais alto nível, as necessidades da educação brasileira. [...] os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos têm a função de formar pesquisadores com vistas à produção de conhecimento sobre o ensino, que contribuam para o seu entendimento e para a busca de soluções para a realidade educacional brasileira. Por sua vez, os cursos de Mestrado e Doutorado profissionais formam pesquisadores, cujas pesquisas focam em práticas, processos e produtos, que possam ser disseminadas para as escolas brasileiras, de modo a qualificar o ensino no País. [...] Os mestrados profissionais em funcionamento da Área de Educação lidam com a capacitação de recursos humanos de alto nível para atuar, sobretudo, na educação básica, seja como professores, gestores ou especialistas no desenvolvimento e aplicação de currículos, material didático, novas tecnologias e atividades afins (BRASIL, CAPES, DOCUMENTO DA ÁREA 46, 2020, p. 15-17).

Esses estratos demonstram a educação básica referenciada na estreita relação com uma formação instrumentalista, utilitária, pragmática e praticista, fechada a resultados controláveis, coadunando com aquilo afirmado pelo VI PNPG (2011-2020), e analisado por Speroni (2018). É com essa conotação que as políticas normativas das áreas são abertas à formação de professores da educação básica, ainda que a produção dos programas profissionais possa se desvencilhar dessa perspectiva.

Cabe enfatizar a aproximação entre a formação instrumental e utilitária com o cenário de mercadorização da educação que se sustenta num cenário onde a pós-graduação é vista nas políticas normativas como um serviço a ser consumido para apresentar um produto mais qualificado aos organismos internacionais (melhores resultados na educação básica), e em muitas situações, formar docente, em especial no mestrado, para IES privada, haja vista o quantitativo vultoso de IES, cursos superiores e

matrículas em cursos privados, presenciais e, em grande expansão, EaD (BRASIL, INEP, 2020)⁷².

Nessa direção, vale refletir acerca do apontamento de Silva Júnior e Sguissardi (2013), ao analisar a certificação crescente na pós-graduação numa estreita relação com a mercadorização desse nível de ensino salientou:

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).

Ao 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's) estabelecerem relações diretas com a educação básica, para formarem um maior quantitativo de professores, está à sombra da ampliação e movimentação da mercadorização desse nível de ensino. Esta 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 SNPG⁷³, 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, VI PNPG, 2010, p.20).

Esse elemento, por si só, sinaliza a preocupação do PNPG com os padrões internacionais, podendo fragilizar aquilo tomado como construção nacional, com valor nacional, como a nossa experiência em fazer pesquisa. Questões que devem ser bem analisadas por nós para não cairmos na armadilha da mercadorização desse nível

⁷² Ver censo da educação básica (INEP, 2020); dados abertos. Sinopse estatística. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 7 jul. 2022.

⁷³ Sistema Nacional de Pós-Graduação

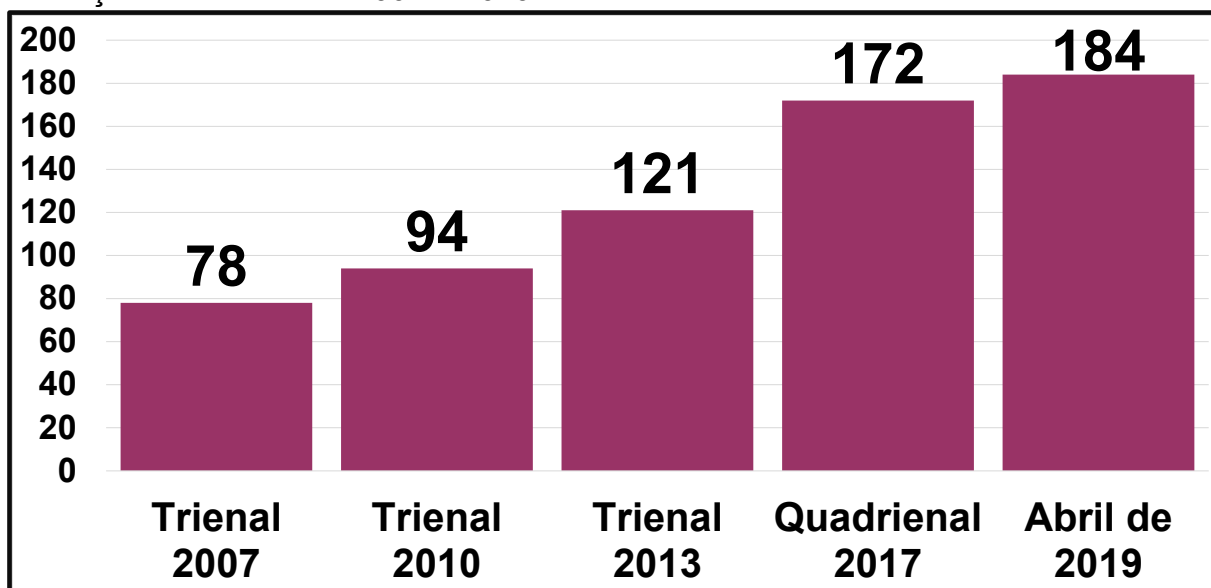
educacional, podendo levá-lo à manutenção da hegemonia de uma perspectiva de Universidade alinhada à perda de suas características, aprofundando uma lógica que mercadoriza o saber, globalmente, intensificando as crises dessa instituição.

Nessa direção, buscamos compreender como desafios a crises da Universidade, discutidas por Santos (2004). Destacamos que lemos o debate do autor interpretando-o para a pós-graduação *pari passu* às crises, que para o autor são expressivas, e que apesar de virem de longas datas, o ataque se acentuou, “[...] estão hoje reconfiguradas pela globalização neoliberal [...]” (SANTOS, 2004, p. 54). Nesse sentido, o autor aponta que:

O ataque neoliberal teve por alvo privilegiado o Estado nacional e especificamente as políticas sociais onde a educação tinha vindo a ganhar peso. No caso da Universidade pública, os efeitos deste ataque não se limitaram a crise financeira. Repercutiram-se directa ou indirectamente na definição de prioridades de pesquisa e formação, não só nas áreas de ciências sociais e de estudos humanísticos, como também nas áreas das ciências naturais [...]. A incapacitação política do Estado e do projeto nacional repercutiu-se numa certa incapacitação epistemológica da Universidade e na criação de desorientação quanto à suas funções sociais. As políticas de autonomia e de descentralização universitárias, entretanto adoptadas, tiveram como efeito deslocar o fulcro dessas funções dos desígnios nacionais para os problemas locais e regionais. A crise de identidade instalou-se no próprio pensamento crítico e no espaço público universitário - que ele alimentara e de que se alimentara - posto na iminência de ter de esquecer de si próprio para não ter de optar entre, por um lado, o nacionalismo isolacionista do qual sempre se distanciara e agora se tornava totalmente anacrônico, e, por outro lado, uma globalização que por efeito de escala, miniaturiza o pensamento crítico nacional, reduzindo-o à condição de idiosincrasia local indefesa ante a imparável torrente global (SANTOS, 2004, p.48-49).

De qualquer modo, fatores como a democratização e qualificação do ensino superior ou da educação básica, e a sua mercadorização, fazem com que o quantitativo de cursos de pós-graduação se amplie. No Gráfico 7, conferimos o aumento da pós-graduação em educação, como desdobramento do VI PNPG.

Gráfico 7 - Gráfico de evolução no número de programas de pós-graduação em educação entre os anos 2007 a 2019



Fonte: Documento da área 38- Educação (BRASIL, CAPES, 2019, p.4). Produção do autor (2022).

O documento da área 38 – Educação, apontou que:

Em abril de 2019, a Área de Educação contou com 270 cursos de Pós-graduação, sendo 133 de Mestrado Acadêmico, 88 de Doutorado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional e 1 Doutorado Profissional. Tais cursos se organizam em 184 Programas, 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional (BRASIL, CAPES, 2019, p. 3).

O Gráfico 7 revela um significativo crescimento do quantitativo de programa de pós-graduação. Isso tem uma forte conexão com o aumento de titulados no mestrado profissional, de modo diverso ao mestrado acadêmico, utilizado como meio para certificar em *stricto sensu* o professor da educação básica. Ao considerarmos a exigência do Mec no que tange a tal certificação para que docentes atuem em cursos de graduação nas IES, públicas e privadas, e o aumento nas matrículas em curso superior, em especial no privado, apontamos que esses crescimentos estão vinculados a uma maior mercadorização da pós-graduação no campo educacional⁷⁴,

⁷⁴ O que nos faz pensar numa intenção mercadológica educacional implícita à composição atual das matrículas em curso superior. O Inep (2017) apontou que “A rede privada conta com mais de 6,2 milhões de alunos, o que garante uma participação superior a 75% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada (p.23). Soma-se a isso que “em 2007, a modalidade a distância representava 7,0% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2017, a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. A modalidade presencial apresenta o 2º ano de queda no número de matrículas” (INEP, 2017, p.26).

com sinais de implantação da EaD para este nível, parecendo expressar a inabilidade do mestrado acadêmico para com a educação básica e seus profissionais, podendo ser observado, mais enraizadamente, no documento de área (2019), já discutido por Lüdke (2009) quando afirmou:

Nossa investigação não confirma a ideia de que o mestrado acadêmico está distante da realidade do professor ou, ainda, que ele pouco aproveita desse curso para seu trabalho na educação básica. A nosso ver, cabe uma interrogação, que pode servir como pista para outros estudos: encerrar ou priorizar a participação de professores da educação básica em mestrados profissionais não seria, mais uma vez, aumentar a distância entre teoria e prática (como ainda se faz na graduação, separando licenciatura e bacharelado), colocando os professores, novamente, em um lugar “menor” ou menos valorizado, que cabe ao ensino, em contraposição à pesquisa? (LÜDKE, 2009, p.78).

Ora, 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, 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 PNPG (2011-2020), como alinhadas ao PNE (Lei 13.005/2014), aquelas cujas nossas considerações as vinculam, diretamente, a importância de os professores dessa etapa educacional fazerem do lugar da pós-graduação um espaço para sua formação continuada:

- Ampliação dos editais destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PRODOCÊNCIA, PIBID, Novos Talentos, **entre outros**;
- 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;
- estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na educação básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania (BRASIL, VI PNPG, 2010, p. 299, grifos nossos).

Consideramos que estas 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.

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, PNE, CNE/CEB, 2014).

Observamos que a formação não é alijada da valorização, possuem uma relação de interdependência, sustenta 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, VI PNPG, 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.

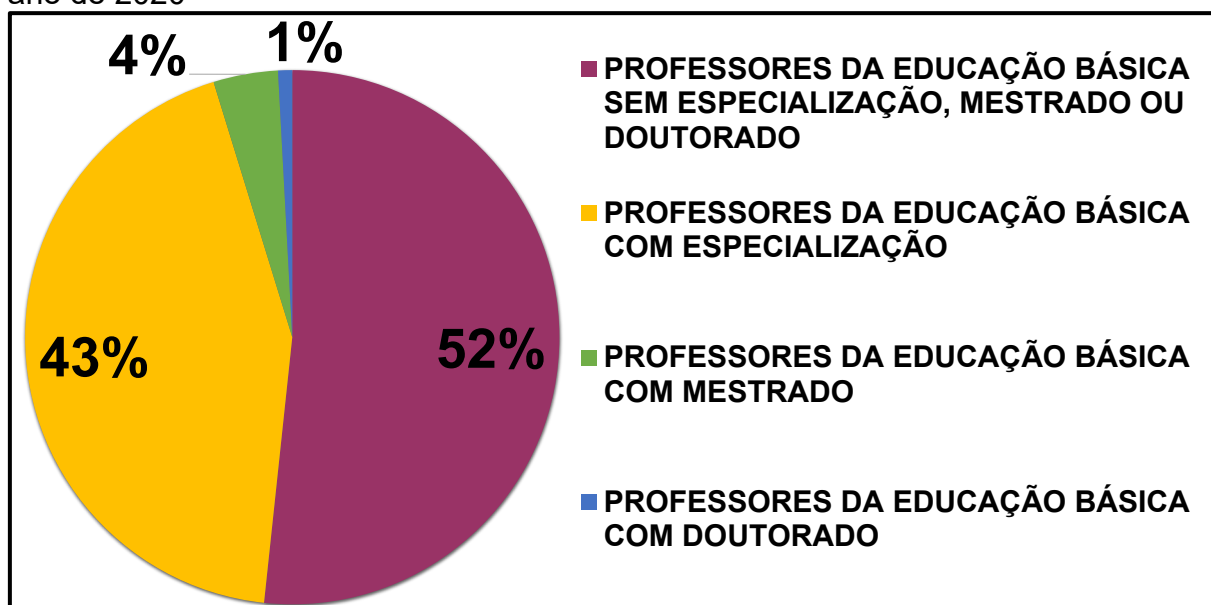
Nesse intuito, ao afirmar este alinhamento, na meta 16 do PNE (2014-2024), a projeção da formação em pós-graduação até o ano de 2024 deve formar 50% dos professores em pós-graduação, trazendo a responsabilidade governamental para com aumento do quantitativo de programas, o que tem levado a ampliação dos mestrados profissionais, apesar de a meta não identificar que deve ser em detrimentos dos mestrados acadêmicos. A meta destaca:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação

continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, PNE, 2014).

Vale destacar que o total de docentes da educação básica no Brasil no ano de 2020, era de 2.190.943. Deste total, 910.800 são certificados de pós-graduação *lato sensu*, 81.766 são certificados no mestrado e 17.818 são certificados no doutorado. (BRASIL, INEP, 2021). Observe esse total em percentuais no Gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 - Distribuição de professores pós-graduados por tipo de pós-graduação no ano de 2020



Fonte: Censo da educação básica, 2020 (BRASIL, INEP, 2020). Produção do autor (2022).

O gráfico revela o pequeno universo de professores da educação básica certificados em nível de mestrado ou doutorado. Inferimos que apesar de o PNE (2014-2024), constar a meta da a formação desses docentes em nível de pós-graduação, muito há por fazer para avançarmos rumo à formação *stricto sensu* desses profissionais, visto que ainda tivemos no ano de 2018 o total de 2.091.359 professores sem a formação *stricto sensu* (INEP, 2021). Se distribuirmos o total de 46.668.401 de matrículas de estudantes da educação básica por professores com a certificação em *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, obteremos o total de 468, 63 matrículas para cada profissional com certificação na pós-graduação *stricto sensu* (INEP, 2021).

Evidenciamos que a taxa de professores da educação básica, formados em mestrado e/ou doutorado é ainda pequena no país. Vimos, como avanço para imbricar a pós-graduação *stricto sensu*, a revogada resolução n. 02/2015 (CNE), que versou acerca da formação inicial e continuada de professores no país. Esta política apresentava

alguns “considerandos” que devem ser observados no desenvolvimento da formação de professores que, ao nosso entender, dialogavam, diretamente, com o debate a que nos propomos:

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; CONSIDERANDO 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, CNE, 2015).

Os “considerandos” expostos apresentam uma preocupação da resolução em tomar a formação de professores na inteireza da complexidade da formação e na necessidade de observar elementos primordiais que devem dialogar com as propostas formativas. Assim, articulava princípios legislativos, conceituais e políticos, destacando a importância que a pós-graduação tem nesse lugar tomando a pesquisa e extensão como essencial para o desenvolvimento da profissionalidade e a qualificação dos processos educativos. Assim, as diretrizes de formação (2015) afirmavam que “a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica [...]” (BRASIL, CNE, art. 3º, 2015), ao constituir um

[...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, CNE, art 3º, § 3º, 2015).

A complexidade atribuída na resolução, é vinculada à colaboração entre os entes federados em seus sistemas de ensino. Esta colaboração trata como responsabilidade assumida pelas IES, em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS's), garantindo padrões de qualidade acadêmica pela articulação entre ensino e pesquisa, (BRASIL, CNE, art, 4º; parágrafo único, 2015). Nesse sentido, o art. 7º resguardava a necessidade de se aprender e ensinar conhecimentos teóricos e práticos, “fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, CNE/CEB, 2015).

Esse resguardo à formação continuada vai na contramão daquilo proposto pelo documento de área da educação ao insistir na afirmação de que os programas acadêmicos se fazem provocados pelos programas de mestrados profissionais à “[...] compreensão de que as pesquisas da Área devem estar mais associadas à realidade e à solução de problemas do cotidiano escolar e dos processos formativos” (BRASIL, CAPES, 2019, p. 11).

Essa compreensão busca fragilizar os programas acadêmicos e consolidar o mestrado profissional como linha mestra de pesquisas para educação básica ao desconsiderar que a institucionalidade da pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, apesar de ser palco ao longo dos anos para formação de professores dessa etapa, foi espaço de debate acerca dos problemas e das potências desse nível educacional, basta observar inventários de teses e dissertações e artigos científicos produzidos há décadas nessa direção por autores como André (1999) e Gatti (2012). Tal posição do documento reflete um forte viés ideológico que busca desqualificar o mestrado e o doutorado acadêmicos, além de desqualificar a própria formação inicial ao afirmar que:

A Área considera que ainda existe espaço de crescimento, especialmente nas regiões e sub-regiões mais carentes e na **modalidade profissional, que tem como seu objetivo principal preparar profissionais para atuar como professores e/ou gestores na educação básica**, assim promovendo a qualidade do ensino no país em todos seus níveis (BRASIL, CAPES, 2019, p. 17, grifos nossos).

Ora, basicamente, isso não é papel da formação inicial? O mestrado não seria uma forma de aprofundamento nos estudos para estes profissionais ainda que impactem na profissão preparando melhor os profissionais? Não seria um vício considerar que um nível de ensino o é para suprir a carência do outro nível? Seria um abandono de uma busca de qualificar esse nível educacional oferecido aos professores da educação básica?

Ao realçar uma ruptura com a perspectiva de área, os princípios apontados pela resolução 02/2015 (CNE) para a formação continuada, abandonam a lógica utilitarista do conhecimento que deve ser produzido na formação, tomando a pesquisa pura ou aplicada na pós-graduação como produtoras de resultados importantes para se

pensar os rumos da educação básica. Dessa forma, selecionamos algumas conquistas a serem feitas pela formação continuada, tais como:

- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos (BRASIL, CNE, art. 7º, incisos II, XI, XII, 2015).

Essas proposições da formação continuada apontadas pela Resolução 02/2015, expressam a importância de esse movimento ultrapassar as perspectivas formativas aligeiradas, compreendendo-a como aprofundamento nos estudos e na realidade de atuação do professor, atento aos instrumentos de produção dos dados para aplicação do saber e ampliação do conhecimento sobre a dimensão educacional e sobre a sua profissão. Tudo isso passa por pesquisa, pela estreita relação com a escola, numa relação estreita entre IES e escola básica.

Salientamos que se trata de assumir a formação continuada como dimensão coletiva do trabalho, quer seja entre sujeitos, quer seja entre instituições, entre teoria e a prática com profundidade no processo reflexivo, buscando “[...] aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, CNE, art. 16 e parágrafo único, 2015) que terá dentre os cursos o mestrado e o doutorado, acadêmico e profissional, ao articular a formação “[...] às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, CNE, art. 17, incisos VI, VII e § 2º, 2015) . Nessa busca, a formação continuada deve se dar pela:

[...] oferta de atividades formativas e **cursos de atualização**, extensão, aperfeiçoamento, especialização, **mestrado e doutorado** que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, CNE, art. 17, 2015, grifos nossos).

Nesse viés, a Resolução preconizou a responsabilidade dos sistemas e redes de ensino e as instituições educativas em produzirem políticas de valorização que passam pelo desdobramento da formação no plano de carreira, com condições de trabalho, consideradas como dimensão constituinte da formação (BRASIL, CNE, art.

18, § 3º, 2015). Esse viés, teve no VI PNPG lugar sobre o qual a Capes, considerando que a capacidade de estímulo a uma formação com foco na pesquisa, ao assumir os PPGs do campo educacional como lugares/espços por excelência (nas universidades) para isso. O VI PNPG, propôs uma “[...] reestruturação administrativa com a criação de novas diretorias voltadas para cuidar da formação de professores e da assistência à educação básica” (BRASIL, VI PNPG, 2010, p.164), na promoção de diálogos com “[...] os núcleos da área de educação, mas deverá ir além, envolvendo também outras áreas, tais como a engenharia, a administração e as ciências políticas” (BRASIL, VI PNPG, 2010, p.164) na busca de melhorar essa etapa.

Todavia, a revogação da resolução nº 02/2015 se deu em detrimento da resolução CNE/CEP nº 1/2020, que prescreve a formação continuada de professores a partir de três dimensões: i) Conhecimento profissional; ii) prática profissional e; iii) engajamento profissional. Essa política substitutiva, foi consolidada antes mesmo de a resolução 02/2015 se efetivar em todas as IES de ensino superior. Demarcamos que as Diretrizes de 2020, ao revogar as Diretrizes de 2015, desconsiderou o envolvimento da sociedade civil organizada, das entidades acadêmicas e de pesquisa que discutem e contribuem há décadas para o avanço da formação de professores no país (FREITAS, 2019; ZULKE, 2019; ENTIDADES REUNIDAS 2019; EVANGELISTA; FIEIRA; TITTON, 2019).

A Resolução da formação de professores em vigor submete a formação continuada de professores à BNCC, cuja alteração se sustenta na LDBEN nº 9394/1996, que estabelece em seu art. 62, § 8º: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. A BNCC, passa a compor a essência dos princípios que sustentam as Diretrizes de formação continuada. Nas diretrizes, definida 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, CNE/CP, Res. nº 1/2020).

A BNCC, que na LDB nº 9394/1996 é tomada como referência, passa 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 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 PNE (2014-2024), meta 15, todavia, para isso, em decorrência de uma diretriz de formação continuada, os programas de mestrados e doutorados que ofertarem, 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 (2019), 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, acentua a competição entre os professores acadêmicos na relação com liberação de bolsas para iniciação científica.

Autores como Freitas (2019), Evangelista, Fiera e Titton (2019) e entidades como Anped e 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(as) conselheiros(as) 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 produzidas com tais agenciamentos, ampliamos a compreensão ao observarmos que o PNE (2014-2024), 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 a profissionalidade dos professores rumo a uma significativa experiência acadêmica e a ampliação das suas experiências profissionais, haja vista que 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.

CAPÍTULO IV

4. PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Sublimar a singularidade de cada análise é questionar a possibilidade de uma sistematização totalizante, e considerar como essencial ao problema a necessidade de uma discussão proporcionada a uma pluralidade de procedimentos científicos, de funções sociais e de convicções fundamentais. Por aí se encontra, já esboçada a função dos discursos que podem esclarecer a questão, e que se inscrevem, eles próprios a ou ao lado de muitos outros: enquanto falam da história estão sempre situados na história (CERTEAU, 2015, p.4).

Ao adentrarmos na análise da produção acadêmica de teses e dissertações, acerca da formação *stricto sensu* para professores da educação básica, é importante demarcarmos que não temos a pretensão de uma análise totalizante, mas criar condições de construções discursivas que se consolidam pelos procedimentos científicos, as suas funções sociais, no nosso caso, pela formação de professores, aliadas a convicções fundamentais.

Ao analisarmos, nos situamos nessa história, nas narrativas acadêmicas que indicam sustentações conceituais referências para realizarmos as análises e as críticas. Entretanto, situar-nos na história, não implica estarmos predestinados ao mesmo olhar, mas praticar a análise de modo a compreender o não dito, aquilo apontado como real e o indicado como real implicado. Portanto, produzir análises a partir de produções teóricas é operar sobre os textos, não para desvelá-los, para conduzir outras inaugurações discursivas sobre a formação de professores em nível de *stricto sensu*.

Desse modo, é importante evidenciarmos os caminhos para a produção das interpretações e análises, a composição dos nossos procedimentos e instrumentos por onde refletiremos acerca do círculo da escrita (CERTEAU, 2015). Para isso, definimos como documentos as teses e dissertações, por compreendermos a relevância para o debate acadêmico e o avanço no campo da pesquisa, além de ser

um dos principais produtos a serem apreciados por pares, aprovado, e disponibilizado ao Programa para a obtenção do título em *stricto sensu*. Além disso, grande parte das demais produções que circulam no meio acadêmico emanam desse tipo de produto da formação *stricto sensu*.

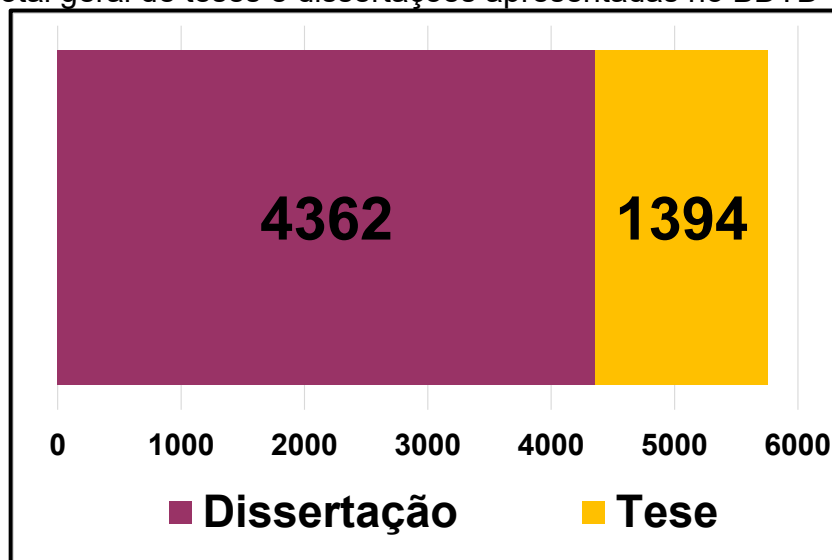
Para as análises das teses e dissertações nos conduzimos pelos seguintes procedimento e instrumentos: 1) criação de códigos para os textos; 2) identificação do tipo de texto – tese ou dissertação; 3) ano de defesa; 4) autoria; 5) IES de origem; 6) natureza da IES de origem; 7) procedência regional do texto; 8) linha de pesquisa; 9) programas de pós-graduação; 10) títulos; 11) palavras-chaves; 12) resumos. Esses elementos foram mobilizados para produzir outras unidades de sentido ou mobilizados ao longo do texto na sua inteireza, concentrando-se alguns em algum momento da escrita.

Nosso levantamento textual fez uma opção BDTD e pela Plataforma Sucupira (Planilha de dados abertos), por textos publicados no período de 2005 a 2020, tomando como base o vigor do V e VI PNPG (2005-2010; 2011-2020), porém, estendemos o levantamento das teses e dissertações até o ano de 2021, considerando a sinalização da defesa no ano de 2022.

Foram estabelecidos os descritores: “pós-graduação em educação”; “pós-graduação em ensino”; “*stricto sensu*” e “formação continuada de professores na pós-graduação”; “doutorado em educação”; “doutorado em ensino”; “mestrado em educação”; “mestrado em ensino”. Foram observados os títulos, resumos e palavras-chaves para que os mesmos fossem planilhados no aplicativo *Excel* para, posteriormente, serem analisados, caso apresentassem relação com a educação básica. Para o levantamento, calibramos a plataforma do BDTD da seguinte maneira: a) busca avançada; b) linguagem em português do Brasil; c) todos os campos; d) todos os termos; e) dissertação; f) sem preferência de ilustração; g) período: 2005 a 2021; h) assunto: formação de professores. O mesmo procedimento foi repedido para o levantamento de teses. Transcorridos esses procedimentos, foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave, pelos quais identificamos dez (10) teses e sete (7) dissertações que mantinham relações com o nosso objeto de estudo. O quantitativo

comparado entre quantitativo geral, dissertações e teses, pode ser visualizado no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Total geral de teses e dissertações apresentadas no BDTD



Fonte: Produção do autor (2021).

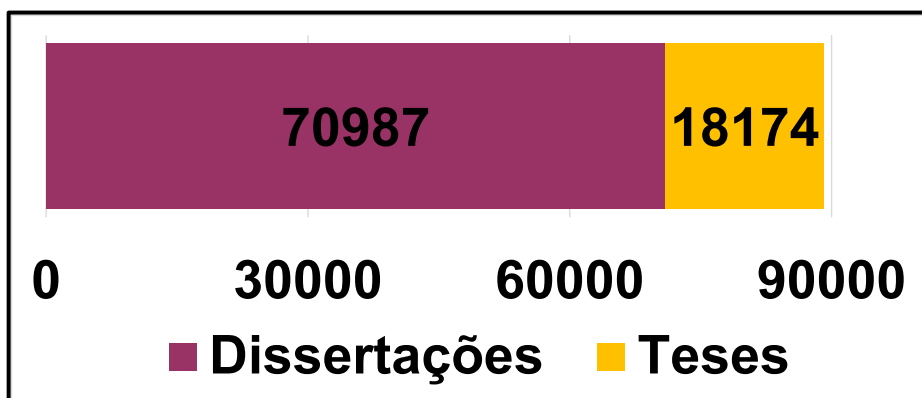
Consideramos pequeno o quantitativo de textos que discutem a formação de professores da educação básica em *stricto sensu*, ao passo que desde o IV PNPG, que não se consolidou, e após, o V e o VI PNPGs, busca-se articular essa formação com educação básica, inicialmente, em nível de mestrado.

Na Plataforma Sucupira, buscamos os dados abertos, isolamos os titulados na planilha do aplicativo *Excel* no período, identificamos o nível (mestrado ou doutorado), e realizamos a busca nos títulos das teses e dissertações dos titulados em pós-graduação nas áreas de avaliação “educação” e “ensino”⁷⁵, entre os anos 2020 e 2021. Essa busca nos revelou 11 textos. *A posteriori*, buscamos o texto no catálogo de teses e dissertações com endereçamento dos textos. Seguimos os procedimentos de leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos para identificar se o texto era analisável conforme nossos critérios comuns aos Bancos. Dentre os 11 textos totais, dois textos estavam repetidos conforme levantamento feito na BDTD; cinco (5) textos foram identificados na relação com o nosso objeto de estudo.

⁷⁵ Esse procedimento foi assumido porque ao usarmos o catálogo no campo de busca, com operadores booleanos (“or” e “and”) e descritores entre aspas com refinamentos dos dados, conforme possibilidade do banco, o banco selecionava títulos sem qualquer relação com os descritores.

A totalidade de textos ancorados da plataforma Sucupira se encontra no Gráfico 16, permitindo-nos visualizar a pequena quantidade de produção, se tomados nossos descritores, na relação com o nosso objeto de estudo.

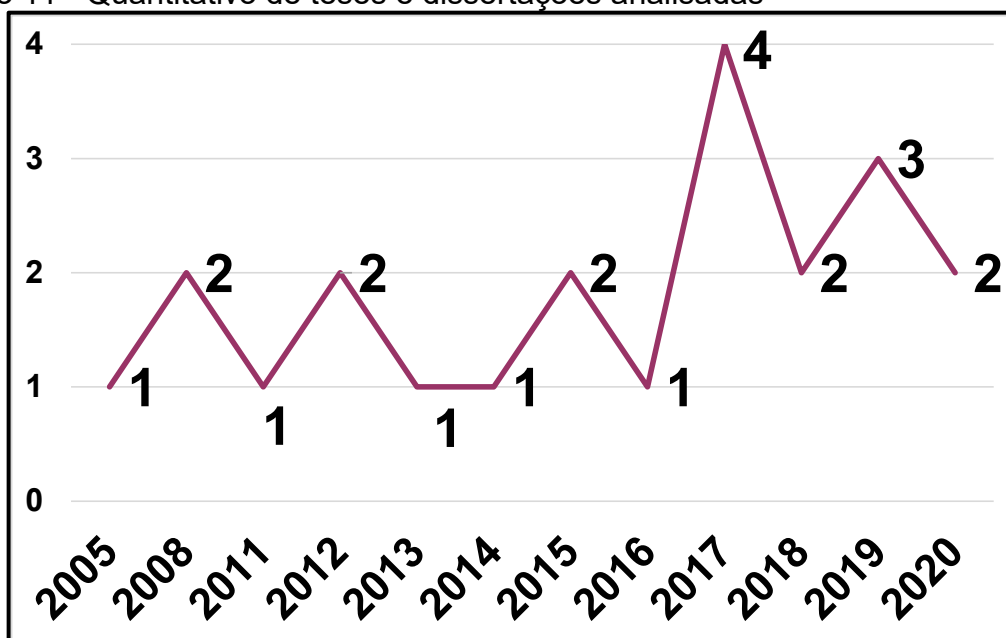
Gráfico 10 - Total geral de teses e dissertações apresentadas na Plataforma Sucupira



Fonte: Produção do autor (2021).

As teses e dissertações analisadas de ambos os bancos, tem seu quantitativo anual explicitado no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Quantitativo de teses e dissertações analisadas



Fonte: Produção do autor (2022).

Verificamos que a produção acerca da pós-graduação na educação básica, se tomada como formação continuada, é baixa, mantendo-se uma constância ao longo dos anos. Essa baixa produção, pode estar vinculada ao fato de não associar a formação

continuada de professores da educação básica à pós-graduação, pois, nas produções de estudos de revisão, isso não é caracterizado como temática, conforme pode ser observado na pesquisa de Astori (2021) que ao analisar os trabalhos dos grupos de trabalho da Anped, e analisa estudos de revisão acerca formação continuada de professores da educação básica.

4.1 AS UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS COMO OCASIÕES PARA INTERPRETAR A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A PÓS-GRADUAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao se discutir acerca da articulação entre escola básica e universidade na formação de professores (NÓVOA, 2002; GATTI, 2001; ANDRÉ, 2018), valorizando a experiência profissional dos professores, é importante considerar acerca dos debates sobre exercer a docência na relação com a pesquisa, para além de ser consumidor das pesquisas acadêmicas.

O quantitativo pequeno de pesquisas em formato de tese e dissertação, interessado na formação *stricto sensu* de professor da educação básica, sinaliza o distanciamento entre a pesquisa do professor da educação básica e a pesquisa *stricto sensu* na busca de compreender a relação entre formação continuada e pós-graduação.

Assim como fez Certeau (2015) ao relatar sobre a história, sinalizamos, na mesma linha, que teorizar acerca desse objeto é produzir uma maior extensão do real, onde Certeau sustenta que:

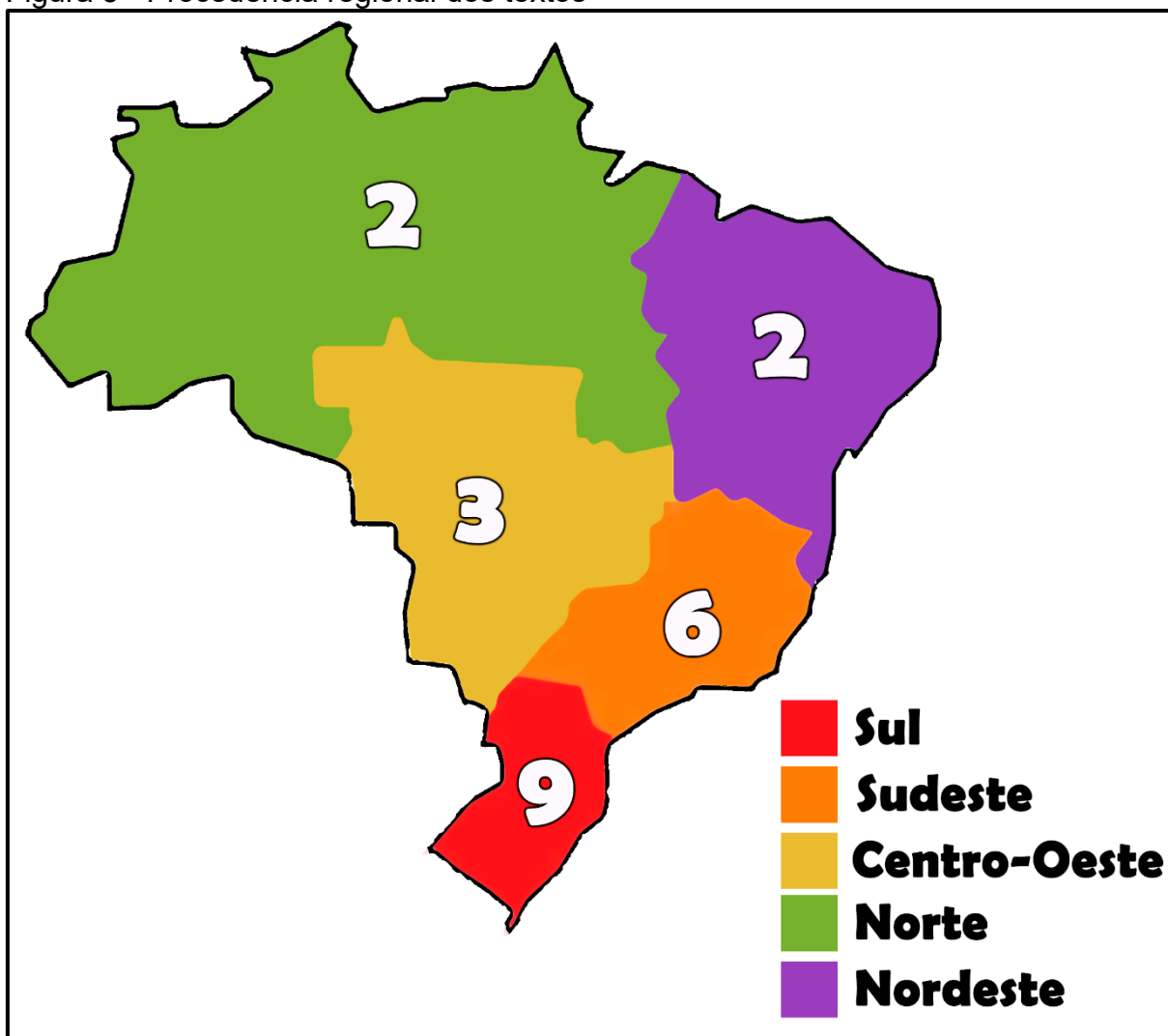
[...] não se designam, nem se lhes confere sentido senão em um discurso [...]. Pode ser também que, atendo-se a um discurso e à sua fabricação, se aprenda melhor a natureza das relações que ele mantém com o seu outro, o real. A linguagem não tem como regra implicar, embora colocando-a como outra que não ela mesma, a realidade da qual fala? (CERTEAU, 2015, p.5).

A pouca fabricação de discurso acerca do objeto deve nos levar a pensar as narrativas que assumiram a frente para que a pós-graduação *stricto sensu* não pudesse ser tomada como bem público aos professores. A falta da fabricação de discursos sobre o assunto não só empobrece a realidade como também a invisibiliza, produzindo consonância com discursos de que a pós-graduação não é para formar professores

da educação básica, ou se o faz, a finalidade se vincula a má qualidade da educação, o que nos leva a inferir que essas narrativas produzem os mortos dos discursos nos quais estão implicados a identificação de que os professores são responsáveis pela má qualidade educacional e que a formação continuada *stricto sensu* a ser ofertada pode ser justificada nesse sentido.

Outro elemento nesta unidade de sentido nos remete àquilo apontado por diversos autores como (GATTI, 2008; BRZENZINSKI, 2006, 2009, 2010, 2014; ANDRÉ, 2010, 2019; BITENCOURT, 2017; ASTORI, 2021), uma ampla concentração dessa produção entre Sul e Sudeste conforme Figura 3.

Figura 3 - Procedência regional dos textos



Fonte: Produção do autor (2022).

Enfatizamos que foi nas regiões de maior quantitativo de textos que se deu o início das implantações de mestrado e doutorado profissionais. Insistimos que pode existir aí uma formalidade de práticas institucionais amplas, como políticas instituintes, que reemprega este lugar das mesmas regiões há décadas no campo das pesquisas educacionais (ANDRÉ, 2010; GATTI, 1983).

Ao comentar acerca das formalidades de práticas, Certeau (2015) destacou que “as práticas permitem aprender os modos de uma nova combinação: elas definem, com efeito, o campo onde se efetua o deslocamento que irá refluir sobre as ideologias. Sua formalidade diferente manifesta seu reemprego com outro funcionamento” (CERTEAU, 2015, p. 163). Desse modo, esse elemento deve nos indicar a necessidade de práticas políticas que façam refluir outros deslocamentos para tomar a pós-graduação *stricto sensu* para os professores da educação básica pública, equitativamente, nas regiões do país aos professores da Educação básica, bem como a equânime distribuição de Programas e produções acadêmicas entorno do objeto investigado.

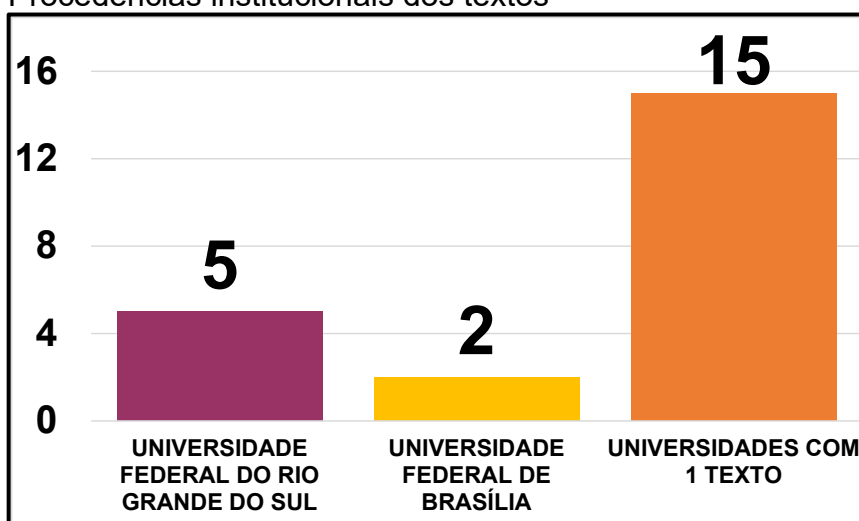
O elemento “Programas de Pós-Graduação” nesta unidade de sentido, cujos textos estão vinculados, informou-nos que dos 22 textos que discutem a pós-graduação *stricto sensu* para professores da educação básica, 4 são Programas na área de ensino e 18 na área da educação, conforme o Quadro 4, no anexo.

Se tomarmos a dimensão do BDTD alimentado por 125 instituições de pesquisa, e catálogo de teses e dissertações em seus inúmeros Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino, acadêmicos e profissionais, consideramos que poucos investigam esse objeto, refletindo a preocupação com a temática, haja vista que desde o IV PNPG a educação básica aparece como necessária no circuito desse nível de formação.

Do total de textos encontrados nos dois bancos investigados, informamos que há uma maior concentração de produção no Sul do país, sendo que cinco textos foram da mesma Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Universidade Federal de Brasília foi responsável por apresentar dois textos e as demais Universidades aparecem com um texto. Salientamos que as duas regiões, Sul e

Sudeste se mantém à frente das produções que relacionam a formação de professores na educação básica no nível de pós-graduação, conforme Gráfico 12.

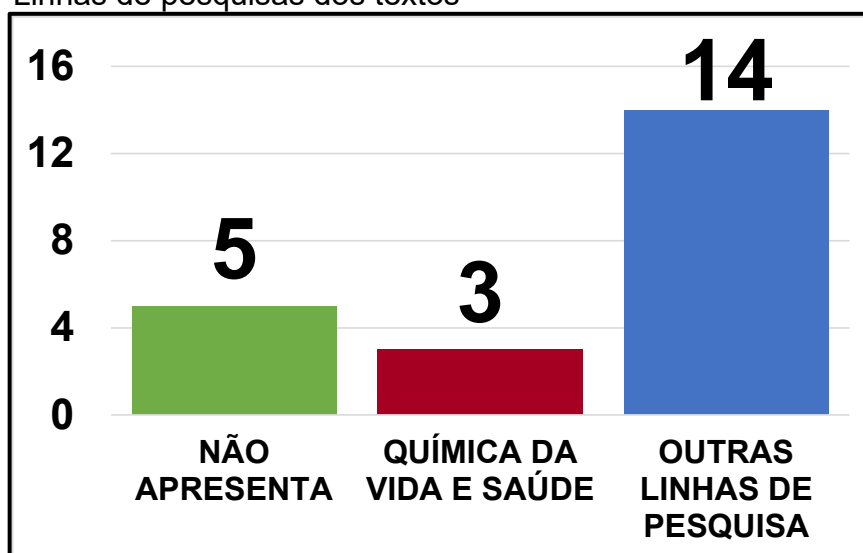
Gráfico 12 - Procedências institucionais dos textos



Fonte: Produção do autor (2022).

Com relação às linhas de pesquisa dos textos, produzimos o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Linhas de pesquisas dos textos



Fonte: Produção do autor (2022).

A linha química, vida e saúde apresentou três (3) textos, as demais apresentaram um (1) texto por linha de pesquisa. Destacamos a preocupação com cinco (5) textos que não apresentaram a linha de origem, de acordo com o Gráfico 13. Do total de 16 linhas, cinco (5) trazem na sua identificação os termos, formação docente (ou professores), profissão docente e desenvolvimento profissional; dez (10) linhas

apresentam vínculos com currículo e metodologia; uma (01) se apresenta como ciências humanas e linguagens e, uma (01) como ciências humanas e linguagens. Salientamos que algumas das linhas foram contabilizadas duas vezes, pois são amplas, vinculando-se à formação e/ou ao currículo e/ou a metodologia de ensino.

Dos totais de textos, vemos a distribuição por natureza da pós-graduação como foco do objeto de pesquisa de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 - Foco dos estudos por natureza do curso pós-graduação (profissional /acadêmico)

NATUREZA	QUANTIDADE DE TEXTOS
Teses identificadas com natureza acadêmica	0
Teses identificadas com natureza profissional	6
Teses que não identificam a natureza	4
Dissertações identificadas com natureza acadêmica	5
Dissertações identificadas com natureza profissional	4
Dissertações que não identificam a natureza	3
Total	22

Fonte: produção do autor (2022).

Observamos que dez (10) textos entre teses e dissertações tomaram como foco a natureza profissional do curso *stricto sensu* para realizar o debate em torno dessa formação como política de professores da educação básica. Essa tomada no foco da natureza profissional, alinha-se à política de estado que preconiza a formação profissional aos professores. O conjunto desses textos sinalizaram preocupações com formação dessa natureza, haja vista que existe um alinhamento dessa política governamental com a mercadorização da formação docente.

Nesse sentido observemos os estratos:

Chamam atenção algumas peculiaridades que revelam o caráter desses cursos como resposta às demandas do “setor produtivo”. Primeiro, a inserção no programa de “docentes selecionados por qualificação profissional”, os quais seriam habilitados a “atuar como co-orientadores”. A Portaria ressalva que estes “deverão constituir uma parcela restrita do corpo docente, e sua escolha deve ser pertinente aos objetivos do curso, cuidadosamente justificada, documentada e controlada”. Além disso, acrescenta-se que a existência “de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta

de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional” (Texto cód. 2, p. 32).

De acordo com o Ministério da Educação (2010), com a criação dos IFs, a educação profissional e tecnológica se afirma como uma política pública tendo em vista que atualmente os Institutos não têm apenas o objetivo de capacitar mão de obra para atender à demanda criada pelo crescimento econômico, mas também de contribuir com o resgate da cidadania e da transformação social (Texto cód. 14, p.104).

Analisando as características do MPECM resumidas na tabela acima, que no fundo são as mesmas características dos MPE em geral, percebemos que os cursos de MPE, enquanto dispositivo de política pública de formação de professores, no âmbito de uma “educação maior”, de uma macropolítica, apresentam um alinhamento com as concepções e práticas pedagógicas centradas em uma lógica empresarial da educação, qual sejam: currículo padronizado, nitidamente centrado em uma visão conteudista e instrumental do ensino. Vale lembrarmos que esta lógica empresarial entende o professor como profissional do ensino, como a panaceia do sistema educacional, pois parte da hipótese de que este é o maior responsável, para não dizer o único, pelo desempenho de seus alunos (Texto cód. 15, p.56).

Dos 10 textos com foco na pós-graduação de natureza profissional, oito (8) apresentaram as preocupações com a questão mercadológica na relação com este nível de formação. Nesse sentido, apontaram o alinhamento com organismos internacionais, com a verticalização do conhecimento por consolidar o lugar de instituições conservadoras de saberes e não uma forte relação com a formação para o ensino na educação básica, mantendo currículo padronizado aliando-se ora ao poder do campo de conhecimento, ora ao empresariado. Podemos localizar a relação com o empresariado como relação que contribui para promover a crise institucional da universidade, conforme análise de Santos (1997). De acordo com o autor, esta crise se impõe entre autonomia institucional e produtividade institucional.

Nesse sentido, essa crise é imposta pelos novos valores sociais sobre a produção acadêmica, exigindo que a mesma se adeque ao sistema econômico vigente, reestruturando, a partir dele seus princípios, passando por amplas avaliações externas, alimentada pelos organismos internacionais, exigindo da universidade um ciclo produtivo empresarial sem considerar o ciclo de produção propriamente acadêmico, ou se considera, o faz como domesticação deste (BALL, 2011). Reflete-se, portanto, como crise de autonomia universitária na pós-graduação, invertendo de modo que para ser um bem público deve se comprometer com a lógica de mercado.

Nessa direção, o estrato evidencia que:

As transformações políticas afetaram a sociedade acarretando mudanças estruturais e culturais, inclusive na pós-graduação, que se aproximou do setor produtivo para atender aos seus interesses e se beneficiar dos recursos humanos titulados e em formação. No entanto, a pós-graduação manteve-se dependente de financiamento público, mesmo com a sua aproximação com as empresas e as indústrias. **Por outro lado, a condução das políticas educacionais passou a seguir orientações de organismos internacionais, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Texto cód. 17, p.36, grifos nossos).**

Essas aproximações correspondem com as expectativas da reforma educacional em sentido amplo, demonstradas no V e VI PNPG (2005-2020) e nos documentos de áreas de Educação e Ensino entre os anos 2009 e 2019.

Esses enunciados dos textos demarcam uma parte significativa da produção acadêmica sinalizando que a educação básica, tornada parte da atuação da formação *stricto sensu*, permite-nos colocar em movimento uma encenação que deve articular o pensamento sobre esse tipo de formação aos professores cuja representação se insere num contexto de maior mercadorização desse nível de certificação. Nessa direção, esse pensável articulado nesses fragmentos textuais indica composições de lugar sobre essa formação, mesmo que restritamente, disponibilizada ao professor, para que a teorização sobre o objeto possa produzir uma erosão de lugares (CERTEAU, 2015) por onde a produção acadêmica tem dialogado. Afirmamos que a autorização da produção acadêmica é tratar com muita atenção essa formação, dar a ela um tratamento exteriorizado cuja coerência interna não se faz internamente apenas na busca por qualificar a formação como bem público aos professores e à educação pública, mas um certo condicionamento do seu não dito, do implicado, nos reposicionamentos dessa oferta na forma como tem acontecido para que ao discutir sobre o “bem” da pós-graduação como formação, não se faça apenas como apologia dos fatos, pois, de acordo com Certeau (2015),

a apologia dos fatos repete as formas de sua identificação. Ela tem como corolário implícito a preservação das normas e das ideologias que lhe determinam o recorte, a classificação e a organização, a serviço dos próprios postulados. Portanto, ela ‘ilustra também uma doutrina, mas uma doutrina que não se mostra e da qual não são dados senão os ‘exemplos’- os fatos (CERTEAU, 2015, p. 118).

Uma questão importante a ser demarcada é que os textos apresentam uma formação externa à profissão, apesar de a natureza do nível ser voltada a formar professores da educação básica.

Colocamo-nos a refletir numa formação que vai na contramão da valorização social da formação docente, uma vez que a metodologia e o conteúdo estão mais vinculados a manter o estatuto do campo do saber, sob a égide de associações etc., do que formar o professor na relação com o ensino para educação básica. Os fatos aqui são tomados fora do desenvolvimento profissional do professor da educação básica. Além disso, um intenso risco em abandonar a formação para o ensino associado a pesquisa e da experiência profissional dos professores, impõe-se uma sujeição ideológica do campo e do mercado aos professores.

Essa relação apriorística, demonstrada pelos textos de forma mais acentuada com as instituições próprias do campo cujas formações profissionais em nível de pós-graduação *stricto sensu* se dão, revela a politização da ciência que demonstra a importância desse nível de formação profissional para educação básica, entretanto, autoriza ver que isso está mais focado na consolidação do campo do que na formação sólida de professores para a educação básica. Nessa lógica, Certeau (2012), na historiografia, ao afirmar acerca dessa politização destaca que se deve “[...] rearticular seu aparato técnico a partir dos campos de forças no interior e em função dos quais ele produz operações e discursos” (CERTEAU, 2012, p. 63). Os textos, por sua vez, rumo a isso, destacam os campos de forças dos quais se afirma esse nível de formação aos professores da Educação básica como ampliação do poder sobre o campo, nas suas diversas áreas conforme distribuição da formação de natureza profissional.

4.2 UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS: PONTE ENTRE VISÍVEL E INVISÍVEL DOS TEXTOS

Esta unidade de sentido reúne elementos que potencializam a interpretação dos textos na construção dos debates acadêmicos que autorizam tratar a pós-graduação *stricto sensu* como formação para professores da educação básica. Os elementos foram extraídos do texto após a leitura e fichamento, com detalhamentos planilhados a partir das expressões fortes que dialogaram com o objeto da pesquisa e com os descritores tomados como base para o levantamento. Os elementos considerados para a produção foram: 1) Resumo; 2) objetivos; 3) metodologias; 4) problematizações; 5) autores referências e suas tipologias; 6) resultados; 7)

classificações das etapas da educação básica; 8) impressões do pesquisador sobre o texto; 9) observações gerais do pesquisador no ato da leitura do texto.

Como recurso metodológico, utilizamos o aplicativo IRaMuTeQ como ferramenta de análise textual de dados. Destacamos que esses elementos não serão fragmentados na escrita por compreendermos que nos auxiliaram na interpretação para formar o *corpus* completo.

4.2.1 Metodologias que autorizaram o debate e produziram as ocasiões

A construção discursiva, como percurso e mapa, se forma na lógica sinalizada por Certeau (2015), se produz como trapaça ao constituído dos textos, pois apostamos que esta unidade de sentido ao organizar o espaço textual, organiza o espaço social do texto (CERTEAU, 2015), por isso tratamos como um recorte dos acontecimentos políticos da formação e os fatos demonstrados pela escrita do texto nos detalhes e na interpretação que produz outro fato escrito, portanto, como em Certeau (2015), nossa interpretação se localiza entre acontecimento e fato da formação continuada *stricto sensu* aos professores. A respeito do acontecimento e fato na pesquisa, Certeau (2015) afirma:

Desse ponto de vista, o acontecimento é aquele que recorta, para que haja inteligibilidade, o fato histórico é aquele que preenche para que haja enunciados de sentidos. O primeiro condiciona a organização do discurso; o segundo fornece os significantes, destinados a formar, de maneira narrativa, uma série de elementos significativos. Em suma, o primeiro articula, e o segundo soletra (CERTEAU, 2015, p.104).

O acontecimento é a produção textual acerca do nosso objeto. O fato é a operação sobre o acontecimento, na busca de produzir significantes para a nossa produção, para produzir uma outra inteligibilidade acerca do debate. Podemos dizer que não apenas nos interessa a observar o cheio, mas criar o vazio, tornar o tema habitável, portanto, os elementos desta Unidade se apresentam como bricolagens discursivas, uma região de fronteira para pensar a produção acerca da formação que de um lado, toma-se o acontecimento, de outro os sentidos. Operaremos nessa fronteira para que seja um entre dois, demarcação do mapa e travessia, do percurso, como uma delinquência para composição da escrita.

Uma questão importante que se coloca é a operação metodológica apresentada pelos textos. Caracterizar a metodologia implica em evidenciarmos os percursos teóricos metodológicos utilizados pelos textos. Destarte, organizamos em 4 categorias: Natureza/ abordagem; tipo de pesquisa; instrumentos e procedimentos. A seguir observamos as abordagens levantadas na Figura 4.

Figura 4 - Caracterização metodológica

CATEGORIAS	CÓDIGOS DOS TEXTOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
ABORDAGEM																						
Qualitativa	■	■	■		■	■	■	■		■	■	■			■		■	■		■	■	■
Quali-quantitativa				■									■									
Não caracterizou									■					■		■			■			
TIPO DE PESQUISA																						
Grupo focal											■											
Prosopografia			■																			
Etnografia			■																			
Etnometodologia			■															■				
Estudo de caso											■								■			
Pesquisa bibliográfica	■									■					■	■				■		■
Estudo documental																					■	
Não caracterizou		■		■	■	■	■	■				■	■			■	■					
INSTRUMENTOS																						
Entrevista		■	■	■	■	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■	■	■	■
Questionário		■	■	■			■				■							■		■	■	■
Autorreflexão										■												
Diário de aprendizagem										■												
Redação										■												
Survey										■	■											
Exercício de completar frase										■												
Não caracterizou	■											■										
PROCEDIMENTOS																						
Análise documental	■		■	■					■	■					■	■	■	■			■	■
Leitura de teses e artigos														■								
Interpretação de dados	■																					
Levantamento de dados	■																					
Análise do discurso		■	■					■														
Transcrição de entrevistas		■	■	■	■	■	■	■	■	■				■	■		■	■				
Produção de categorias		■																		■		
Análise de narrativas					■	■			■													
Observação					■	■		■				■							■			
Levantamento bibliográfico*	■																					■
Utilização de aplicativo	■															■			■			■
Não caracterizou											■											

*ou revisão de literatura. Fonte: Produção do autor (2022).

Na Figura 4, observamos uma predominância pela pesquisa de natureza qualitativa para tratar do debate. Sabemos que a pesquisa qualitativa é predominante nas pesquisas em educação, não sendo à toa que André (2012) alerta

[...] para o risco de se continuar empregando o termo 'pesquisa qualitativa' de forma genérica e extensiva, pois se pode cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele benfeito, ou malfeito, o que me parece muito negativo para o reconhecimento

da abordagem qualitativa de pesquisa. Concluiu pela necessidade de reservar os termos qualitativo e quantitativo para designar o tipo de dado coletado e sugiro o emprego de termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisas (ANDRÉ, 2012, p. 15).

Por outro lado, a mesma autora (2019) destaca, ao analisar teses e dissertações, que a não identificação da natureza da pesquisa não informa acerca da fragilidade metodológica, desde que os instrumentos e procedimentos estejam claros e rigorosamente expostos e justificados na produção. Todavia, o tipo de pesquisa é importante ser demarcado, ao passo que urge fundamental esclarecê-lo, como fortalecimento do campo, pois isso diz respeito ao resultado que será apresentado (ZEICHNER, 2009). Essa categoria foi significativamente fragilizada nos textos, pois dos 22 textos, 10 não caracterizaram o tipo de pesquisa. Naqueles textos que apresentam, a pesquisa bibliográfica para tratar do objeto é predominante.

Quanto aos instrumentos utilizados, 2 não caracterizam e 20 apresentam suas caracterizações. Desse total, 7 evidenciam dois ou mais instrumentos; 1 apresenta a utilização de 5 instrumentos. Ressaltamos que há predominância está sobre a entrevista e o questionário, demonstrando a importância desses instrumentos para pesquisa que discute a pós-graduação *stricto sensu* como nível de formação para educação básica.

Sinalizamos que não foi grande a diversidade de instrumentos. Cabe-nos pensar que devido a pouca produção acerca do objeto, optou-se por usos mais comuns de instrumento de pesquisa. Se de um lado, contribui para aproximar resultados pelas metodologias, por outro, pode limitar a produção de resultados mais amplos para maior aprofundamento acerca do objeto.

Acerca dos procedimentos adotados pelos textos, 6 textos apresentaram acima de 3, 10 textos apresentaram 2, 4 textos apresentaram 1 e, 1 texto não caracterizou. Caracterizar os procedimentos é imprescindível para compreendermos os resultados, bem como evidenciar a força da pesquisa, por compreendermos com Certeau (2015) que é a própria operação resultado da investigação. Observamos que não foram utilizados procedimentos incomuns, sinalizando um certo padrão reconhecido pela academia.

As categorias metodológicas nos textos que autorizaram tratar da formação de professores da educação básica se deram num limite bastante explorado no campo educacional, podendo ser indicativo para necessidade de ampliação das intervenções metodológicas nas pesquisas, com atenção para urgência dos aprofundamentos nessa dimensão da produção acadêmica.

A primazia da natureza metodológica, dos tipos de pesquisa, dos instrumentos e procedimentos, coaduna com a pouca atenção ao objeto investigado pela produção acadêmica. A solidez dessas formas metodológicas (todas as categorias), refletem a mesma altivez discursiva acadêmica e da política pública (pois não amplia a regulamentação para sua ocorrência de fato) que toma a pós-graduação *stricto sensu* como um nível com dificuldades a ser ofertado como formação de professores da educação básica, focando mais na análise do campo acadêmico e na formação do pesquisador e professor para academia. Portanto, uma diversidade metodológica mais ampla pode implicar em maior abertura para compreender a relação entre esse nível de formação disponível aos professores da educação básica.

A predominância de alguns tipos de estudos, conforme André (2009) nos informa, indica predominâncias de racionalidades e maiores ou menores valorações de algum tipo de saberes no campo da formação. Nessa direção, apontamos uma predominância da pesquisa qualitativa como natureza de pesquisa, do instrumento e procedimentos sustentados na entrevista, podendo evidenciar a narrativa dos professores acerca das suas experiências, implicando-nos afirmar que muito tem interessado aos pesquisadores um foco em micro estudos (ANDRÉ, 2009). Além disso, observamos essa combinação com análises documentais, dada a complexidade a ser considerada para tratar desse nível de formação para os professores da educação básica.

Com Certeau (1994) pensamos que a predominância das entrevistas/narrativas nas investigações, alerta-nos acerca da importância de esse nível como lugar feito espaço de formação aos professores da educação básica, por valorizar as experiências, por meio da memória, cujo mínimo de força enunciativa faz aparecer o máximo de efeito. A narrativa toma seu ponto de partida, a profissionalidade, indo para mais efeito, os percursos formativos em *stricto sensu*, “[...] implica em primeiro lugar a mediação de

um saber, mas um saber que tem por forma a duração de sua aquisição e a coleção intermináveis de seus conhecimentos particulares” (CERTEAU, 1994, p. 157).

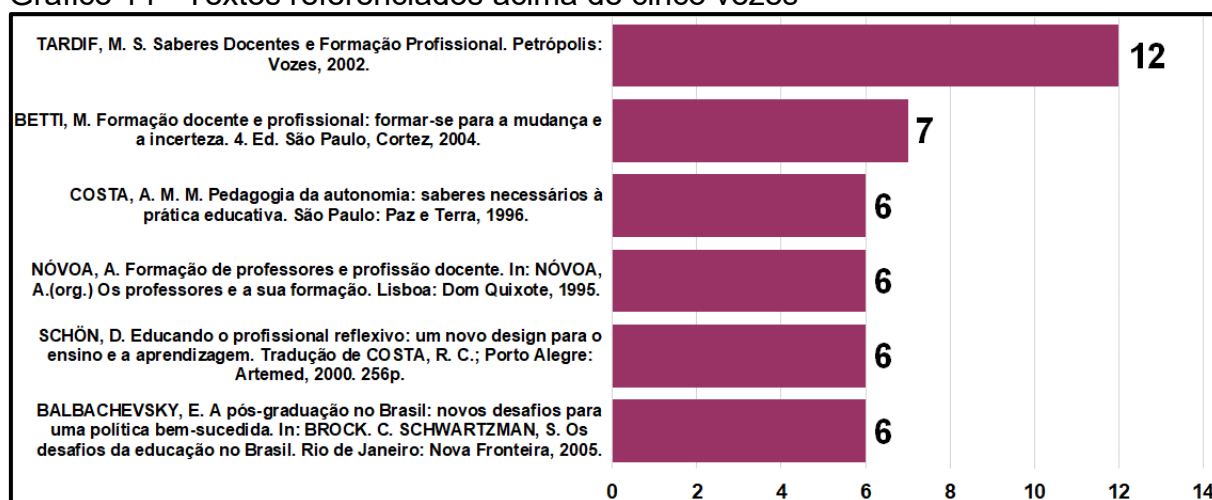
Esse saber dizer, apontado pela entrevista, pode ser predominante por ajustar-se ao seu objeto, como “[...] uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria” (CERTEAU, 1994, p. 153). Assim, a sua importância para as pesquisas liga-se às mesmas práticas que “[...] se produziram ora num campo verbal ora num campo gestual” (CERTEAU, 1994, p. 153). Nesse sentido, o discurso “[...] não se caracteriza não tanto pela maneira de se exercer, mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos” (CERTEAU, 1994, p. 154). Portanto, a predominância, pode significar a busca dos pesquisadores acerca dos efeitos que a narrativa dos professores da educação básica produz sobre os processos formativos na pós-graduação.

4.2.2 Textos-referências que deram suportes discursivos

Os textos-referências são aqueles cujas teses e dissertações dialogam para a estruturação da pesquisa. Nesse sentido, procuramos observar a circulação dos títulos pelas teses e dissertações. Desses títulos, agrupamos em categorias denominadas “textos teóricos-metodológicos” e “textos documentais”. Na categoria textos teóricos-metodológicos, evidenciamos as referências abordadas com autorias de pessoas (autorias individuais e coletivas). Como texto documental, evidenciamos, textos-referências assinados por instituições, as legislações e normas e relatórios.

Foram citados entre as 22 teses e dissertações analisadas, 1463 textos do total de 1653 referências. Dos 1463 textos, 1349 foram referenciados apenas 1 vez e 114 foram referenciados duas vezes ou mais. No Gráfico 14 apresentamos os textos referenciados acima de 5 vezes.

Gráfico 14 - Textos referenciados acima de cinco vezes



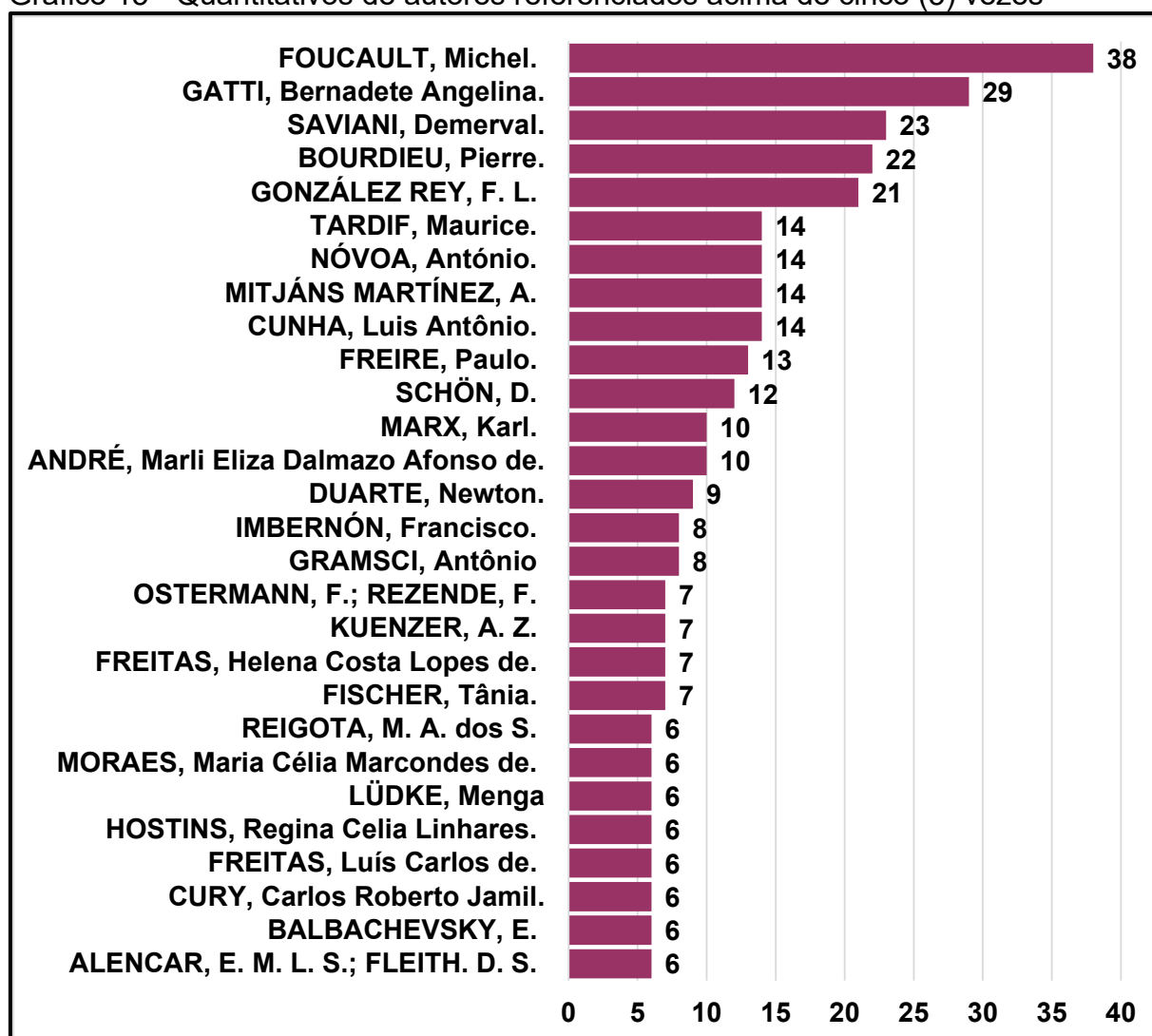
Fonte: Produção do autor (2022).

Ao considerar os formatos de textos, tese e dissertação, sinalizamos de um lado a preocupação com o grande quantitativo de textos referenciados apenas uma vez, de outro uma concentração da circulação em poucos textos. Isso pode sinalizar uma fragilidade teórico-metodológica cuja ampliação teórica esparsa pode sinalizar a não consolidação de um campo ou a sua concentração em poucas referências pode evidenciar a dificuldade em ampliação dos debates. Enfatizamos que existe um risco de as reflexões e as bases epistemológicas centrarem-se em paradigmas que podem impedir a divulgação e análises de concepções em movimento no campo da formação na relação com o objeto investigado. Nesse sentido, o grande quantitativo de autores utilizado em apenas um texto indica uma forte dispersão teórica, questionada por André (2009) ao analisar teses e dissertações que investigaram a formação de professores.

Essa dispersão de referências sinaliza a atenção que devem ter as pesquisas acerca do assunto, demonstrando a importância de a produção acadêmica investir com mais rigor metodológico sobre a investigação da relação entre formação continuada de professores da educação básica e pós-graduação *stricto sensu*.

Apontamos que 128 autores foram referenciados 5 vezes ou mais, conforme Gráfico 15.

Gráfico 15 - Quantitativos de autores referenciados acima de cinco (5) vezes



Fonte: Produção do autor (2022).

Consideramos baixo o quantitativo de 28 autores referenciados mais de 5 vezes, do total de 1.052 autores. Dos 28 autores mais referenciados, 18 autores são brasileiros. Ressaltamos que 11 autores foram referenciados acima de dez (10) vezes, dentre eles quatro (4) são brasileiros. De um lado, isso confirma a dispersão teórica, de outro, demonstra-se uma concentração em determinados autores que predominam no debate do campo, podendo indicar a pouca circulação de textos e autores nos debates acerca da temática.

Esta constatação autoral se aproxima daquelas apontadas em outras produções acerca da formação continuada de professores, como nas pesquisas que analisaram teses, dissertações e trabalhos apresentados nos GTs da ANPED, por autores como André (2006, 2010, 2019), Gatti (2008), Bitencourt (2017) e Astori (2021).

Observamos que as movimentações dos principais autores se fazem das seguintes maneiras: i) produção de críticas aos modos como alguns Programas em seus princípios de ofertas de formação sinalizando controle do professorado e da profissão pela governamentalidade, pelo *habitus* ou pelo fechamento à representação fetichizada da realidade ou da escola, vinculando-se à produção da profissão para favorecimento ao capital; ii) necessidade de uma pesquisa que faça intervenção de forma a transformar a escola e a realidade escolar; iii) discussão do tipo de aprendizagem que a formação *stricto sensu*, se reprodutiva ou criativa ao professor, na qual se conclui uma forte tendência reprodutiva; iv) necessidade de compreender a formação de professores pela pesquisa como campo de disputa e a importância de maior rigor no seu desenvolvimento; v) pela sistematização da pós-graduação, relação em como a composição metodológica se processa; vi) afirmação de perspectivas de formação de professores; vii) lugar da pesquisa na formação; viii) relação que a pós-graduação produz com a educação básica; ix) política de formação de professores, movimento impetrado das organizações internacionais em intervenção com a educação nacional; x) lugar de transformação social da educação; xi) modos como as pesquisas em educação e formação de professores são conduzidas e consensos afirmados; xii) lugar da pós-graduação em Educação e Ensino como áreas significativas e merecedoras de atenção e financiamento na pós-graduação.

Apontamos que os textos dos autores brasileiros referenciados fazem parte da construção escriturística que busca consolidar o sistema de pós-graduação no Brasil. Autores como Gatti, Saviani, Freire, Cunha, André, Duarte, Kuenzer, Freitas (Helena), Lüdke, Hostins, Freitas (Luís), Cury, Balbachevsky, estão entre os autores que debatem consenso acerca da política educacional acerca da pesquisa, formação e pós-graduação.

A atuação desses autores, e suas abordagens nos trabalhos em questão, podem ser tomadas como jogos escriturísticos, que para Certeau (1994), apresenta-se como:

[...] produção de um sistema, espaço de formalização, tendo como 'sentido' remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo a eficácia social. Atua sobre a exterioridade. O laboratório da escritura tem como função 'estratégica': ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo. [...] No final das contas, empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo

que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior (CERTEAU, 1994, p. 226).

A representativa utilização dos autores brasileiros, quantitativamente superior aos autores estrangeiros, nos indica a afirmação da importância do debate entorno do pensamento brasileiro acerca da pós-graduação *stricto sensu*, assumindo a estratégia a partir dessa empresa escriturística ao agir para a produção do debate a respeito da formação em nível de *stricto sensu* para professores da educação básica, no campo da formação dos professores, que numa mesma direção busca reconhecer a ocupação do lugar de pós-graduação por esses profissionais é, por fim, uma apropriação do espaço exterior.

Do mesmo modo, destacamos a ênfase dada aos autores estrangeiros como Foucault, Bourdieu, Tardif, Nóvoa, Schön, Marx, Imbernón e Gramsci, que estão entre os nomes que, de forma direta ou indireta, constroem as epistemologias acerca da discussão da educação em campos como política e formação de professores.

Diante disso, afirmamos que as demarcações teóricas metodológicas que autorizam tratar a pós-graduação como espaço de formação continuada aos professores da educação básica se fazem na produção discursiva, mais fortemente por autores brasileiros, que em muitos casos, participaram da produção histórica do sistema de pós-graduação atual.

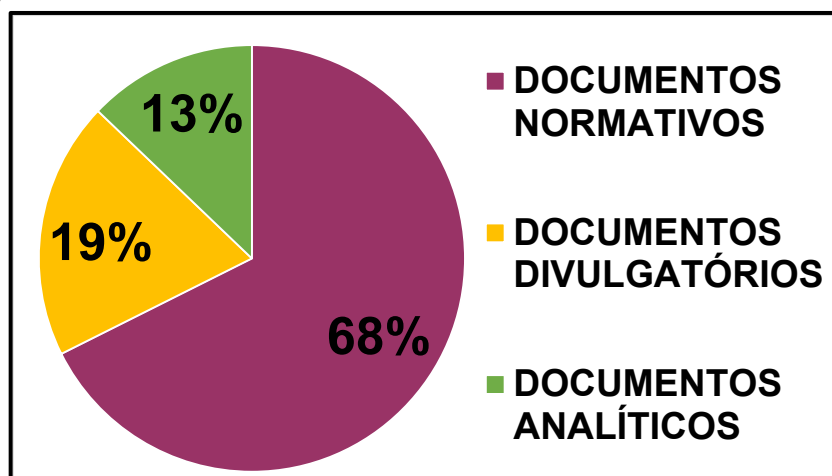
4.2.3 Textos-documentos que autorizaram a produção escriturísticas das teses e dissertações

Consideramos textos-documentos, aqueles cuja origem tem como autoria instituições, entidades e órgãos governamentais. Nessa direção, os textos podem se apresentar como normativas, debates, análises e posicionamentos de entidades e instituições perante às normativas.

Foram referenciados 238 documentos pelas teses e dissertações, categorizados em documentos normativos, documentos divulgatórios e documentos analíticos. Os documentos normativos são aqueles cujas sustentações se fazem com base na origem de órgãos governamentais com a finalidade de normatização, cujas denominações aparecem como decretos, resoluções, portarias, editais, ofícios

governamentais, leis, diretrizes, declarações, recomendações governamentais, planos estatais, regulamentos, regimentos públicos, parâmetros curriculares, programas governamentais, grade curricular e pareceres governamentais. Os documentos divulgatórios se classificam como aqueles que visam ampliar a divulgação e a compreensão de normativas e justificativas. Esses documentos aparecem como: apresentação de dados, divulgação, relatórios, avaliações, planejamentos, estudos, cursos, catálogos, atlas, apresentações, programas não governamentais, sinopses, indicadores, atas, pesquisas e projetos não governamentais. Os documentos analíticos se fazem quando os textos traçam análises e posicionamentos quanto a alguma temática acerca. Esses documentos aparecem como, dissertações, manifestos, análises, reflexões, textos comemorativos, entrevista, seminário, apresentações de propostas, encontros, documento gerador, boletim, informe, sínteses, registros de observações. A distribuição nestas três categorias está demonstrada no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Comparação quantitativa de documentos referenciados nas teses e dissertações



Fonte: Produção do autor (2022).

Há uma forte concentração em apresentações de normativas acerca da política de pós-graduação *stricto sensu*. Esta concentração nos indica uma significativa tendência em apresentar e analisar documentos normativos desse nível de formação. Soma-se a isso, um foco, ainda que menor, em documentos que divulgam a política de pós-graduação, tomando como realidade a escrituração feita, principalmente por órgãos governamentais. Por outro lado, é pequeno o percentual de usos dos documentos analíticos. Vale lembrar que dentre esses documentos estão aqueles,

cujas autorias partem de movimentos de categorias, associações e representações civis. Nesse sentido, afirmamos que há pouco foco nesse tipo de documento para as análises. De certo modo, as normativas governamentais definem o foco de análises.

Se tomarmos, as análises documentais, que em sua maior parte foca em documentos governamentais e compararmos como a maciça presença de metodologia com destaque nas entrevistas, vislumbramos uma tentativa de os pesquisadores cruzarem as realidades das políticas governamentais com as impressões dos professores acerca dos Programas de pós-graduação, sua formação e seus percursos de aprendizagens. Entretanto, quando avaliamos a presença dos documentos emitidos por instituições não governamentais, observamos que poucos documentos são tomados como referências, ficando as pesquisas focadas em análises documentais governamentais e entrevistas e questionários, podendo sinalizar uma baixa consideração dos documentos emitidos por associações de professores ou pesquisadores (ANPEd e Anfope) ou outras entidades não governamentais organizadas por pesquisadores de campos e/ou áreas distintas.

Aqui queremos enfatizar uma lógica estabelecida na produção do discurso, alimentado pelas pesquisas, em sua maior parte, na exterioridade obtida pelos textos-documentos governamentais, que podem, mesmo que não seja esta intenção, manter-se próxima, quando deveria se afastar. Certeau (1994), ao tratar do movimento escriturístico, por meio da citação, como exterioridade que afirma o discurso, destaca:

De fato, essa metalinguagem se desenvolve no próprio léxico dos documentos que ele decodifica; não se distingue, formalmente (ao contrário do que ocorre em toda ciência), da língua que interpreta. Logo, não pode controlar a distância do nível da análise que pretende fazer, nem constituir como campo próprio e unívoco os conceitos que o organiza. Ela se conta na linguagem do seu outro. [...] A estrutura interna do discurso trapaceia. Produz um tipo de leitor: um destinatário citado, identificado e doutrinado pelo próprio fato de estar colocado na situação da crônica diante de um saber. Organizado o espaço textual, estabelece um contrato e organiza também o espaço social. Desse ponto de vista, o discurso faz o que diz. É performativo. Os artifícios da historiografia consistem em criar um discurso performativo falsificado, no qual o constativo aparente não é senão o significante do ato da palavra como ato de autoridade (CERTEAU, 1994, p. 102-103).

Esse foco nos textos-documentos governamentais, mesmo que em algum momento as teses e dissertações buscam questioná-los, vão sendo reificados em lugares estratégicos do discurso em detrimentos de outros que tem suma importância na produção de espaços de debates, como aqueles de entidades e instituições

associadas às pesquisas no campo educacional. Ao serem tomados como mais fortes nas referências, amplia-se o seu lugar social, demonstra uma crença dos pesquisadores nas políticas estatais estabelecidas, contando-se na linguagem desse outro, imposto como constativo do ato performativo da palavra do pesquisador.

No levantamento do quantitativo de vezes em que o mesmo texto-documento normativo foi referenciado, indicamos esse movimento por categorias, considerando a partir de 2 vezes que o documento é trazido. Podemos observar, na Tabela 3, a relação textos-documentos referência e suas respectivas categorias.

Tabela 3 - Textos-documentos referências

Documentos normativos	Frequência de referências
BRASIL. MEC/CAPE. IV/V PNPG (2005-2010)	10
BRASIL .LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	8
BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n°. 47, de 17 de outubro de 1995.	7
BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.	7
BRASIL. (2009b). Portaria Normativa n° 17, de 28 de dezembro de 2009	7
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n°. 80, de 16 de dezembro de 1998.	6
BRASIL. Constituição (1988).	6
BRASIL. MEC. CAPES. I PNPG (1975-1979) – Plano Nacional de Educação.	6
BRASIL. Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	5
BRASIL. Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (2009a).	5
BRASIL. Lei n° 11.502, de 11 de julho de 2007.	5
BRASIL. CAPES. III Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG (1986 – 1989)	5
BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.	5
BRASIL. MEC/CAPE II PNPG Plano Nacional de Pós-graduação (1982-1985).	5
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001	5
BRASIL. Câmara de Educação Superior. Parecer n° 977/65, 1965.	4
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n°. 209 de 21 de outubro de 2011.	4
BRASIL. Decreto n. 5.800 de junho de 2006.	4
BRASIL. Capes. V PNPG	3
BRASIL. Capes. VI PNPG.	3
BRASIL. MEC. CAPES. III PNPG Plano Nacional de Pós-graduação 1986-1989.	3
BRASIL. MEC. CAPES. V PNPG Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010.	3
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa N° 7, de 22 de junho de 2009.	3
BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE N° 2/2015.	3
BRASIL/MEC/CNE. Parecer n.º 009/2001	3
BRASIL. Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968.	2
BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.	2
BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa n°. 83, de 6 de Junho de 2011.	2
BRASIL. Decreto n° 6.095, de 24 de abril de 2007. Decreto n° 6.095, de 24 de abril de 2007.	2
BRASIL. Decreto n° 8.752, de 9 de maio de 2016.	2
BRASIL. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	2
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/ CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002.	2
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n°. 289, de 21 de março de 2011.	2
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.	2
BRASIL. Portaria Ministerial n.º 328, de 01 de fevereiro de 2005	2

Textos divulgatórios	
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014.	3
BRASIL. CAPES. Resultado da avaliação quadrienal, 2017.	2
BRASIL. MEC. Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais.	2
BRASIL. Ministério da Educação. Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME.	2
BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.	2
Textos analíticos	
INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA - Impa. Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Segundo Grau.	4
SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA – SBM. Portaria n. 03/2011.	4
BRASIL. Avaliação suplementar externa. Avaliação Suplementar Externa do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)	3
SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA – SBM. 2º encontro nacional de coordenadores do Profmat: Apresentação das considerações do coordenador do Profmat na UFF	3
BRASIL. Ministério da Educação. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica.	2
SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA – SBM. Dissertações do PROFMAT.	2
SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA – SBM. Portaria nº 02/2010. Designação docente para compor o Conselho Gestor do curso de pós-graduação em Matemática em Rede Nacional, nível Mestrado Profissional.	2

Fonte: Produção do autor (2022).

O quantitativo de textos-documentos utilizados como referência tem uma forte predominância de textos normativos. Do total de textos normativos, 35 foram referenciados acima de 4 vezes. Do total de 76 textos divulgatórios, 5 foram referenciados a partir de vezes. Do total de 41 textos analíticos, 7 textos foram referenciados acima de duas vezes.

Esses quantitativos indicam a pouca circulação de textos-documentos que não tem caráter normativo nas teses e dissertações que debatem a formação continuada de professores em nível *stricto sensu*.

Chama-nos a atenção o maior quantitativo de referências feita ao IV PNPG (2005-2010)⁷⁶ pelos documentos normativos, bem como as Portarias que instituem o mestrado profissional como as mais referenciadas nas teses e dissertações. Tais indicações demonstram a zona discursiva que favoreceu o quantitativo de vezes referenciados, período em que ganhou corpo a pós-graduação *stricto sensu* focada na formação dos professores da educação básica, em especial, o mestrado

⁷⁶ Para fins de análises, tomamos este plano como o V PNPG, conforme capítulo II desta tese.

profissional. Isso também pode indicar que as teses e dissertações se centraram na política vigente sem a ampla e profunda compreensão dos mortos que a afetaram, nesse caso, a racionalidade da própria política de institucionalização da pós-graduação preconizada no parecer Sucupira (SPERONI, 2018).

Esses indícios movimentam uma possível reflexão cuja constatação é de que o debate em torno da ocasião que cria o espaço para a formação dos professores da educação básica está focado nos cursos de natureza profissional.

CAPÍTULO V

5. SENTIDOS DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Certamente essa representação de fazer história desempenha seu papel, indispensável, em uma sociedade ou em um grupo: ela procede incessantemente, às reparações das dilacerações entre o passado e o presente; assegura um 'sentido' que supera as violências e as divisões do tempo; cria um teatro de referências e valores comuns que garantem ao grupo uma unidade e uma comunicação simbólicas. [...] ela é o trabalho de vivos para 'acalmar os mortos' e reunir toda espécie de aparatos em uma aparência de presença que é a própria representação. Trata-se de um discurso da conjunção, que luta contra as disjunções produzidas pela competição, pelo labor, pelo tempo e pela. Mas essa tarefa social exige, precisamente, a ocultação do que particulariza a representação, levando a evitar o retorno da divisão presente na cena simbolizante. Portanto, em vez de representação de um passado, o texto vai proceder à elucidação da operação institucional que o fabrica. Ele confere uma aparência de real (passado), ao invés da práxis (presente) que o produz: uma é colocada no lugar da outra (CERTEAU, 2012, p. 51).

Pela epígrafe, ao tomarmos como centralidade a formação de professores da educação básica, afirmamos que a teoria é um lugar indispensável que, na mesma linha de Certeau (2012), ao afirmar para historiografia, visa reparar as dilacerações entre presente e passado, assegurando os sentidos, criando um teatro de consensos que supera a violência das divisões no campo, garantindo comunicações comuns, como um trabalho de vivos para acalmar os mortos. Os mortos se manifestam em conceitos definidos ou dobrados nas políticas estruturais e na produção de pesquisas sobre o campo da formação continuada de professores da educação básica, criando sua representação de narrativas, ficcionando tempo, o espaço, os autores, as metodologias e os percursos por onde as políticas, os conceitos, a pesquisa e o próprio campo foram produzidos.

Desse modo, é importante todo aparato discursivo em uma “[...] aparência de presença que é a própria representação” (CERTEAU, 2012, p. 152). Aparatos que aqui são tomados pela demonstração daquilo que compreendemos como consensos acerca da formação continuada, pelo nível *stricto sensu*, aos professores da educação

básica a partir de leituras de textos que discutem a problemática, somando-se às unidades de sentidos, preenchidos pelos excertos que evidenciamos.

Para início das representações dos sentidos resguardados, apresentaremos o tratamento dado por algumas pesquisas no que diz respeito àquilo que se compreende como estado da arte e/ou revisão de literatura dos textos analisados. O que eles apresentam do campo. Por conseguinte, apresentaremos um mapa, produzido no aplicativo IRaMuTeQ, cuja formação de comunidades de palavras se vinculam pelos grafos⁷⁷, podendo ser observados em seus nós, aos quais apontaremos consensos como representações dos textos. Por último, pelos excertos, em suas respectivas unidades temáticas, como evidência dos mortos e possibilidades de construção de outros sentidos.

Esse capítulo,

“[...] trata-se de um discurso da conjunção, que luta contra as disjunções produzidas pela competição, pelo labor, pelo tempo e pela morte. Mas essa tarefa social exige, precisamente, a ocultação do que particulariza a representação, levando a evitar o retorno da divisão presente na cena simbolizante” (CERTEAU, 2012, p. 152).

Nesse sentido, não buscaremos apenas representar ou apresentar os debates, mas, compreender o passado que fabrica os consensos e os textos, as outras conjunções, as operações institucionais por onde e como são conferidas as aparências de real (passado) sobre a formação *stricto sensu* aos professores da EB, cujas aparências podem se sobrepôr ao lugar da prática de formação nesse nível de ensino.

⁷⁷ A teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. Assim, afirmamos estrutura a qual $G(V,E)$, onde V é um conjunto não vazio de objetos denominados vértices e E é um conjunto de pares não ordenados de V , chamado de arestas. Sua aplicação é ampla. No IRaMuTeQ os grafos unem as comunidades de palavras – conceitos e são demarcados por nós, sendo esses o ponto de origem de outros grafos.

5.1 COMPREENDENDO OS DISCURSOS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELAS REVISÕES DE LITERATURA APRESENTADAS NOS TEXTOS

É consensual a importância da apresentação do campo na produção de pesquisas. No campo educacional isso implica no reconhecimento da produção acadêmica, além de situar o objeto da pesquisa, sinalizando as necessidades e possibilidades da produção. Alguns dos textos analisados situam parte da pesquisa nesse lugar, estudo bibliográfico, analisando produções acadêmicas que discutem a relação entre pós-graduação *stricto sensu* e formação de professores da educação básica. Entretanto, interessa-nos averiguar autores que circulam sem a preocupação da metodologia abordada, mas como contribuição que esses textos deram para compreensão do campo ao situar seus objetos de estudos.

Observamos que das 22 teses e dissertações analisadas, o total de oito (8) apresentou um tipo de revisão de literatura com maior sistematicidade, dando ênfase no texto ao situar o campo e o objeto investigado. Esse quantitativo de texto é preocupante, uma vez que consideramos de extrema importância reconhecer as aproximações do objeto e sinalizar os possíveis avanços. Além disso, muitos levantamentos não apresentaram os períodos, bancos, quantidades de textos ou autorias dos textos debatidos, citando apenas os achados de modo superficial.

Destacamos que os oito (8) textos analisaram distintos bancos nacionais de teses e bancos nacionais de artigos (nacionais e internacionais). A seguir, apresentamos o Quadro 2 com características, dos textos, informadas nas teses e dissertações.

Quadro 2 - Características dos textos referenciados pelas teses e dissertações para situar o objeto de estudo

Tipo de texto referenciado	Banco consultado	Período	Quantidade de textos referenciado	Autores
Tese e artigo	NA*	NA*	NA*	Ludke; Rodrigues e Portela (2012); Araujo e Amaral (2006); Alves e Costa Húbes (2011)
Artigo	Capes e Scielo	NA*	8	Paixão e Bruni (2013); Ribeiro (2010); Fischer (2005); Cunha e Agranionih (2017); Oliveira e Oliveira (2011); Silva Jr. e Kato (2012)
Artigo	20 revistas nacionais e internacionais	2007 e 2016	37	Cladatto, Pavanello e Fiorentini (2016). Rebeque e Ostemann (2015)
NA*	NA*	NA*	NA*	Walter (2014; 2016), Speroni (2016); Pardo et al. (2004); Hostins (2006, 2011, 2013); Feijó (2016)
Tese, dissertação e artigo (Capes)	Capes; Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD); Scielo	NA*	NA*	Knox (1977); Cross (1981); Merrian (1984) Daloz (1986); Tennant e Merrian e Caffarella (1999); Levinson (1978); Levinson et al. (1974); Sheehey (1976); Neugarten (1968); Loventhal et al. (1975); Morettini (2009); Galvão et al. (2012); Tavares et al. (2003); Calderón; Chiecher (2012); Ribeiro e Silva (2007); Rosário et al (2010); Angrino et al. (2007); Accorsi et al., (2007); Santos (2008)
Tese, dissertação e artigo (Capes), artigo	Capes e Scielo	2000 a 2017	28 e 6	Beccari (2013); Curado Silva (2008); Barreiros (2013); Rocha (2012); Portella (2008); Silva (2015); Fischer e Waiandt (2012); Climaco; Neves e Lima (2012); Lüdke; Rodrigues e Portella (2012); Neres; Nogueira e Brito (2014); Souza (2016); Fischer e Waiandt (2012); Camargo; Moraes e Pereira (2018)
Artigo	Revistas nacionais e internacionais (extratos A1, A2 e B1)	2007 a 2016	37	Cladatto, Pavanello e Fiorentini (2016); Rebeque e Ostermann (2015)
Artigo, trabalho em evento	Revistas Qualis A1, Qualis A2, Texto publicado na Anped GT8	1997a 2009 e 2004 a 2009	12 e 6	Velloso (2004); Lüdke; Cruz (2005); Lüdke; Cruz; Boing (2009); Lüdke (2001); Diniz-Pereira; Lacerda (2009); Nunes (2008); André (1997); Kuenzer; Moraes (2005); Ramalho; Madeira (2005); Lenoir (2006); Cunha; Prado (2007); Carvalho (2002); Rocha (2004); Farias (2005); Oliveira et al. (2005); Raush (2010); Sudan; Villani; Freitas (2006)

* NA – Não Apresenta.

Fonte: Produção do autor (2022).

Salientamos que alguns dos levantamentos não citaram a totalidade de textos encontrados nem as autorias dos textos. Além disso, por vezes, no mesmo texto

circulavam autores dos trabalhos analisados e autores referências, dificultando a identificação da autoria levantada nos textos.

Observamos que os estudos citados pelos autores não indicam a origem dos professores na relação com as etapas da educação básica. Foi muito comum encontrar textos afirmando a escassez de estudos entorno da relação entre pós-graduação *stricto sensu* e formação de professores da educação básica.

Ressaltamos que, na sua maioria, os estudos citados pelos autores tratam de micro estudos, quer sejam subcampos do conhecimento, quer sejam de disciplinas da educação básica. Pouco se desdobraram os debates acerca dessa política, e quando feito, focou-se na generalidade da temática. De modo geral, muitos debates focaram na endogenia de áreas.

Destacamos que os estudos abordados pelos textos que abordaram a relação da pós-graduação com a educação básica, sinalizaram que essa formação apresenta aspectos muito positivos, tais como: impactos qualitativos no desenvolvimento profissional do professor e melhoria do ensino e na organização da instituição; o aguçamento da potência reflexiva dos professores, seus processos investigativos e de realizar pesquisa; despertam os profissionais a buscarem soluções profissionais de natureza prática e política; maior fundamentação no trabalho; aprendizagens e usos de diferentes metodologias no ambiente da escola; a realidade social e pessoal, além das profissionais, são importantes no processo de aprendizagem; a pós-graduação pode ser um espaço de aprendizagem criativa; desenvolvimento de maior autonomia e analítica do professor; reconhecimento da importância da pesquisa no exercício da profissão; maior aproximação da academia da educação básica e a importância em participação em coletivos de pesquisas e eventos acadêmicos.

Entretanto, os levantamentos alertaram para os riscos, tais como: (i) a natureza profissional aligeirar a formação e torná-la mais pragmática; (ii) o baixo investimento na carreira do professor e nas condições de trabalho estimula a saída dos profissionais formado pelo estado a servir ao mercado educacional; (iii) divisão no campo educacional da pesquisa pura e aplicada; (iv) aligeiramento de cursos diminuindo a qualidade da formação; (v) oferta de *stricto sensu* por instituição sem percurso na pesquisa; (vi) distanciamento de alguns cursos destinados à educação básica, das

concepções didáticos-pedagógica e/ou formação tratada como treinamento; (vii) pesquisa como reação ao neoliberalismo, podendo estar a reboque ainda que o critique e a demarcação da pesquisa como pragmática e superficial.

Além disso, a possível inferência a partir daquilo que os textos podem ser indicados nas análises que seguem, de modo a elucidar a problemática acerca da formação *stricto sensu* para professores da educação básica.

5.2 OS INDÍCIOS PARA A COMPOSIÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS INDICANDO A CIRCULAÇÃO DOS DEBATES A ACERCA DO NÍVEL *STRICTO SENSU* PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

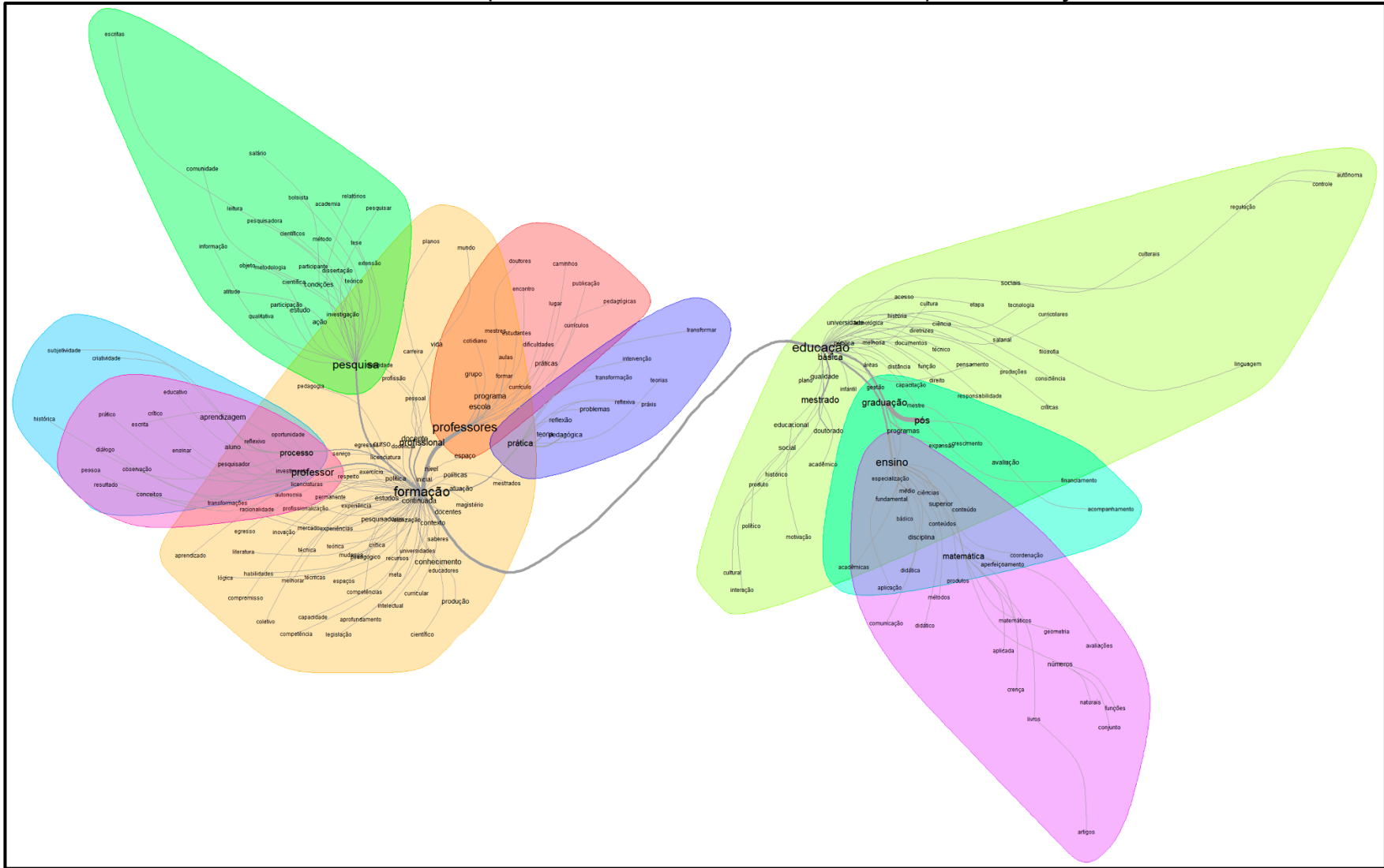
A formação de professores da educação básica em nível *stricto sensu* aos professores da educação básica é um desafio como evidenciado pelas pesquisas. Entretanto, uma necessidade que se aliada a outras políticas como valorização da carreira e condições de trabalho, podem constituir uma sólida possibilidade para maior qualificação da educação básica e da pesquisa educacional.

Ao compilar os textos no aplicativo IRaMuTeQ, considerando os verbos, substantivos e os adjetivos, utilizando a análise de similitude, a partir da frequência de palavras a partir de 100 ocorrências. Obtivemos, um conceito central (Formação) e 9 comunidades ligadas a ela pelas arestas, tendo a garantia de suas relações, os nós. Isso nos permitiu inferir acerca do campo da formação na relação com o nosso objeto de pesquisa, resultando nas comunidades conceituais.

Informamos que não é interesse esgotar as relações conceituais que fazemos, tampouco explorar todos os conceitos e suas conexões que apareceram na similitude. Pretendemos relacionar as comunidades, as principais arestas e nós geradas a partir do conceito principal, “FORMAÇÃO”.

Para melhor visualização, apresentamos a totalidade da Figura 5 gerada pelo aplicativo e, após a fracionamos por comunidades para que facilite a visualização.

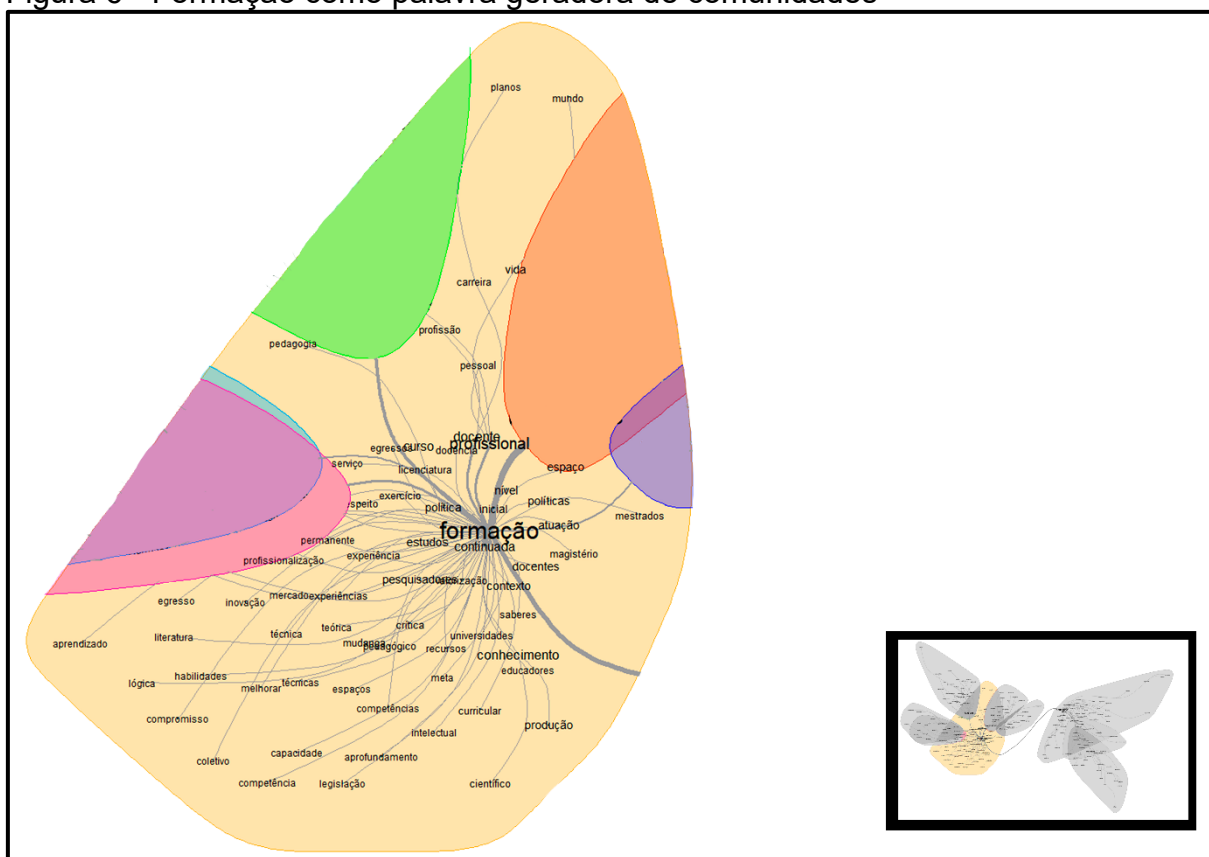
Figura 5 - Análise de similitude dos textos com palavras e conceitos debatidos no campo da formação *stricto sensu*



Fonte: Produção do autor (2022).

No conceito central foi ressaltada a palavra “formação”. Esse conceito é ladeado por diversos conceitos principais (assim considerados pela espessura das arestas), tais como: formação, profissional, universidade, inicial, continuada, desenvolvimento, valorização, desenvolvimento, docente, relação, conhecimento, política, compreender, analisar, competências, técnica, docente, experiência, social, mercado, serviço, melhorar, habilidade, capacidade, competência, inovação, currículo, profissionalidade, permanente, estudos, teóricas, estudos, pessoal, profissão, carreira, mundo, mercado, coletivo, conforme pode ser visualizado na Figura 6.

Figura 6 - Formação como palavra geradora de comunidades



Fonte: Produção do autor (2022).

Esse conjunto de conceitos nos impele a pensar que a discussão da formação continuada de professores em nível *stricto sensu* foi contornada considerando o papel da formação como importante para o desenvolvimento profissional docente e, nessa conjuntura, a formação para a pesquisa. Além disso, destacou-se o papel e a situação da formação inicial e a evidência de que o principal *lôcus* de pesquisa é a Universidade e a pós-graduação.

A busca pela formação na necessidade de aprofundar o conhecimento da educação básica e o trabalho docente foi apontado como elemento importante para o papel dessa formação, sendo a produção de pesquisa um conceito de extrema relevância encontrada, além da preocupação com o pragmatismo de alguns programas de mestrado e doutorado, em especial de natureza profissional, com a técnica e a competência, podendo deixar de estimular o aprofundamento do conhecimento.

As políticas, aquilo que estruturou a pós-graduação brasileira em distintos níveis, são evidenciadas pelos PNPGs (I ao VI), bem como decretos acerca da avaliação, do sistema e da implantação de programas e do mestrado e doutorado profissional. Somam-se a isso, políticas internas às instituições como da Capes (portarias e atos normativos) e internos como editais e regimentos dos programas. Aliados a isso, constatamos documentos e atas de reuniões de Fóruns e associações de áreas de conhecimentos. As questões em debates enfatizaram a importância da política de mestrado e doutorado para os professores da educação básica, no entanto, associadas a outras políticas de valorização profissional, como resguardo da permanência desses profissionais na educação básica.

Outros elementos desafiadores foram as políticas de ampliação da pós-graduação a esses profissionais e a políticas institucionais dos programas que podem desviar a finalidade da educação básica, mesmo sendo sua natureza, como foram os problemas apresentados no Profmat e no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Além disso, a política de ampliação, do mestrado e doutorado, está atrelada aos interesses mais imediatos do mercado e do serviço, arriscando-se em alinhar à mercadorização dessa formação, inclusive pelo seu desvio de finalidade, pois, se não assume a formação de professores para atuarem na educação básica, qual seria a finalidade? Acadêmica? Essa situação comprometeria os Programas em rede ou estaria desvelando os mortos dessa política?

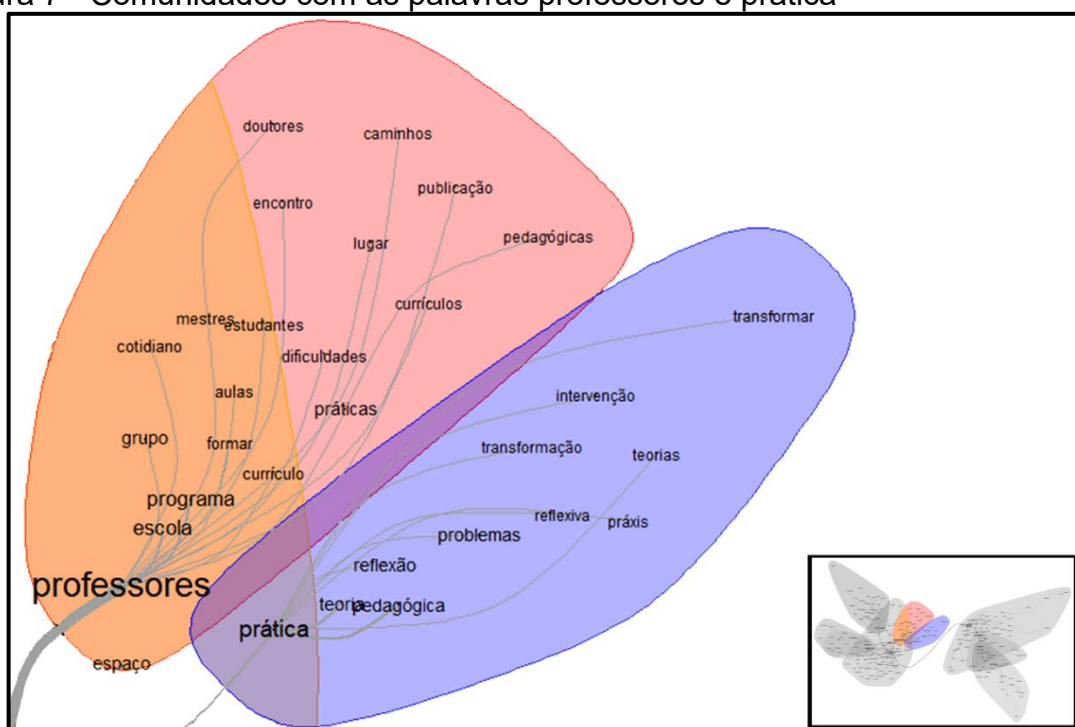
Ressaltamos que a experiência profissional, numa relação com a vida pessoal é manifestada em disputa com competências e habilidades. Os textos reconhecem o compromisso da pós-graduação em formar professores com aprofundamento do saber. Contudo, alguns apontamentos são feitos destacando que são necessárias articulações entre políticas de formação *stricto sensu* e desdobramentos no avanço

da carreira, pois de acordo com alguns dos textos, é necessário que as políticas municipais e estaduais expressem essa valorização, de modo concreto e objetivo, como no aumento dos proventos daqueles certificados.

Os textos destacaram os impactos da formação *stricto sensu* na transformação dos professores por onde puderam ampliar as reflexões articuladas entre teoria e prática, ampliação da formação cultural e profissional, embora, tenham sido apresentados tensionamentos que pelo modo como a política acadêmica se estabelece (aligeiramento da formação, tempo para o estudo, pressão para produção acadêmica) estejam no balcão das possibilidades do consumo de si. Acerca das relações com o ensino foram destacadas a melhoria metodológica, possibilidade de maiores discussões no campo político educacional e compreensão da própria área de ensino, com possibilidades de aumento da criatividade na profissão.

Nessa comunidade, foram enfatizados dois conceitos: “professor e prática”. O conceito Professor apareceu vinculado aos termos “práticas”, “pedagógicas”, “estudantes”, “currículo”, “aulas”, “encontros”, “grupos” e “dificuldades”. O termo “Prática”, demonstrou-se vinculado ao termo “teoria”, “reflexão”, “práxis”, “saberes”, “problemas”, “intervenção” e “transformação”, conforme Figura 77.

Figura 7 - Comunidades com as palavras professores e prática



Fonte: Produção do autor (2022).

Esses conceitos, na mesma comunidade e com arestas que se comunicam, nos interpela que a pós-graduação é um processo importante para desenvolver o ensino e a profissionalidade, bem como desenvolver a estrutura pedagógica das instituições de ensino básico. Soma-se a isso, a importância da teoria e prática nessa formação e do desenvolvimento da mesma na profissionalidade desses trabalhadores, sem desconsiderar as suas experiências como pessoa, pois um dos riscos é o consumo de si. Todavia, há uma centralidade dessa formação nas práticas pedagógicas, nas aulas, na necessidade e “responsabilidade” de os professores se formarem para resolver os problemas educacionais. Nesse sentido, aponta-se para um tipo de formação em pesquisa de acesso aos professores limitada à intervenção na escola de educação básica, com finalidade e utilidade destinada exclusivamente à prática profissional localizada. Isso pode restringir a ideia de formação em pós-graduação como bem público e um direito ao professor da educação básica.

Os termos professor e práticas e os nós os quais os compõem na formação das comunidades refletem um histórico importante da discussão acerca da formação e da pesquisa pelo professor da educação básica. Diniz-Pereira (2011), ao tratar acerca da pesquisa feita por professores apontou que a perspectiva desses profissionais realizando pesquisa se origina entre final do século XIX e início do século XX, de modo que o foco eram realizá-las em sua própria sala de aula, em contraponto aos pesquisadores acadêmicos que a realizava, tomando os professores como fornecedores de dados para serem analisados.

Nesse sentido, o autor aponta que a pedagogia nova, tendo como mentor, John Dewey, foi uma grande fonte para tomar o professor como um profissional reflexivo, capaz de se desdobrar sobre a sua própria prática. A questão da reflexão e da prática profissional teve em Donald Schön um lugar teórico para se desenvolver. Nesse conjunto, o autor também apresenta que a pesquisa-ação nos EUA, na Inglaterra e na Austrália foram tomadas como modos de desenvolver pesquisas na educação. No Brasil, demarcou-se, por viés semelhante à pesquisa participante, tendo em Paulo Freire o autor referência (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Essas comunidades textuais nos indicam e demarcam, portanto, o lugar de consenso por onde se estabelece a qualidade do que é formação para professores da educação

básica e sua relação com a pesquisa. Todavia, permite-nos inferir acerca das apropriações políticas dos arcabouços teóricos que sustentaram a importância da relação entre formação de professores e prática de pesquisa, colocando-a como movimento rumo ao capacitismo profissional, consolidando modelos técnicos e práticos da formação docente. Modelos que consolidaram a formação continuada (resguardadas as diferenças) como “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “formação permanente” e “formação ao longo da vida” (SILVA, 2008). Se a pós-graduação para formação de professores para educação básica assumir tais concepções, o que será verificado é uma arquitetura de modo que venha fragilizar ainda mais a formação desses profissionais.

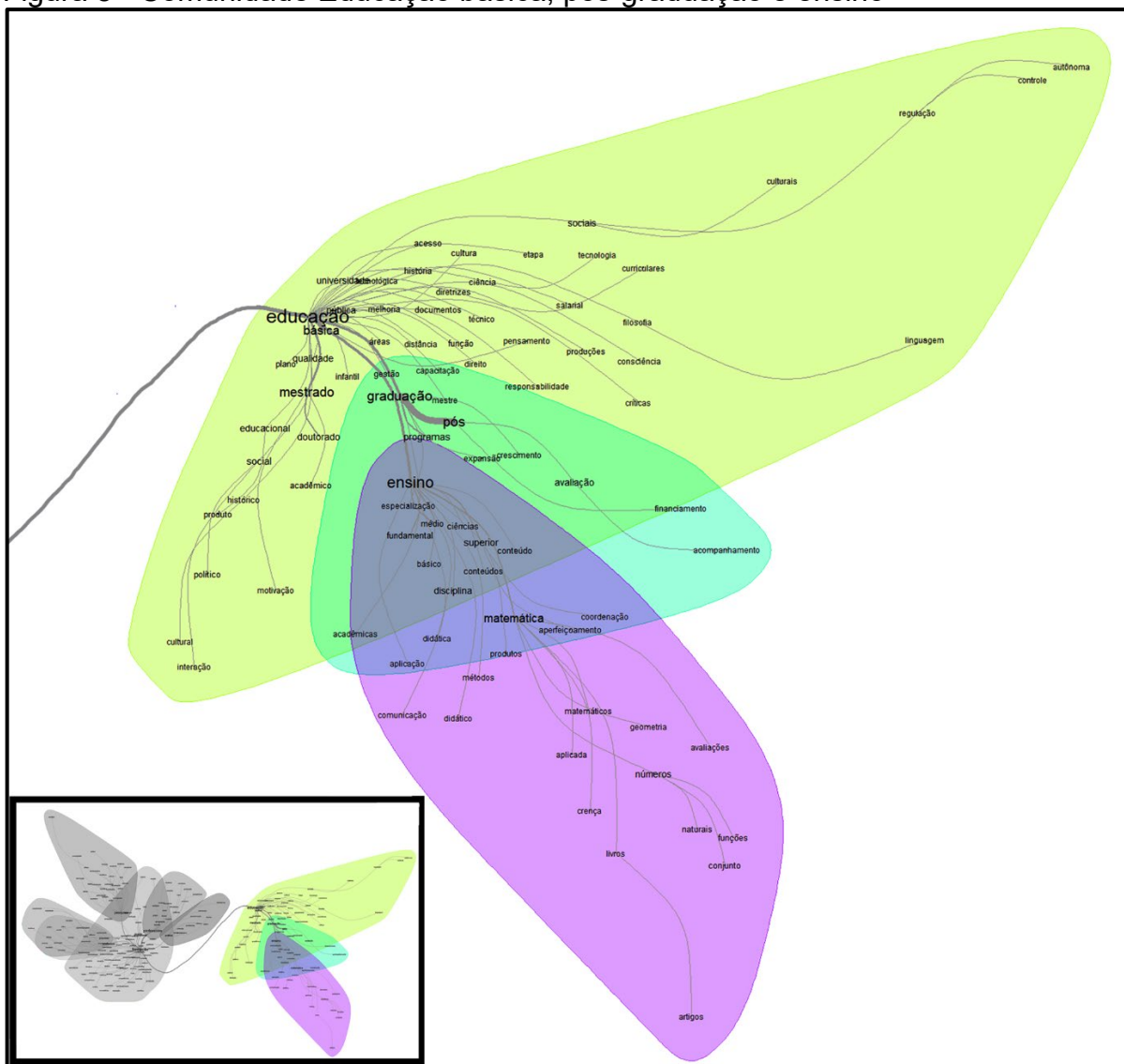
Ao tratar da formação *stricto sensu* para professores da educação básica, Oliveira (2019), analisa novos formatos desse nível e alerta que:

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 demanda por uma formação de professores – intelectuais estratégicos na disseminação dessa lógica imediata (OLIVEIRA, 2019, p.86-87).

Esses alertas importam, pois sinalizam a captura dos debates acerca da formação continuada pela lógica neoliberal em nível *stricto sensu*. Nessa direção, a teoria e as práticas de pesquisa podem tomar um fim de qualificação técnica e praticista no campo educacional. Além disso, é importante notar que as perspectivas de formação praticista e técnica da formação aparta dos percursos a urgência de políticas que devem se ligar, simbioticamente, a esse nível de formação, tais como: a valorização da carreira e condições de trabalho. Por outro lado, essas comunidades reiteram que a formação contribui na prática docente agregando possibilidades práticas e reflexivas, contudo, não deve se render ao praticismo, mas, contribuindo para a transformação da educação, da profissão, da escola e do ensino, de modo a desenvolver a práxis.

A Figura 8 apresenta comunidades aglutinadas que evidenciam os termos Educação básica, pós-graduação e ensino.

Figura 8 - Comunidade Educação básica, pós-graduação e ensino



Fonte: Produção do autor (2022).

Nessas comunidades aglutinadas, os termos, no caso do grafo apresentado, os nós “educação”, “básica”, “mestrado”, “pós” e “ensino”, em suas arestas, apresentam-nos vínculos importantes da formação de professores nesse nível de ensino. A relação da educação básica com a universidade, com a cultura, com a produção curricular, com a tecnologia, com as questões sociais, que também se vinculam a controle.

De acordo com o grafo apresentado na Figura 8, os nós “educação” e “básica” se vinculam ao nó “mestrado”. Junto dele, num vértice de menor espessura, o nó “doutorado” tece relações semânticas. Os dois termos, “mestrado” e “doutorado”, estão próximos, ligados pelas arestas que apontam as questões históricas, políticas e sociais.

Para a educação básica, os textos destacaram a política da Capes de expandir-se, com a permanente preocupação de equalizar a criação dos programas nas regiões do país, questão problema desde a década de 1960. Observou-se o singular crescimento de Programas de pós-graduação de natureza profissional. Isso foi evidenciado, tomando como base o V (2005-2010) e VI PNPG (2011-2020), e, no último uma profícua relação estabelecida com o Plano Nacional de Educação (2014-2024). As análises se pautaram nas Portaria e Decretos publicados para a regulamentação do mestrado profissional.

Pelos debates foram observados a importância dos programas de bolsas para os estudos em pós-graduação, como incentivo aos professores para cursarem esse nível de ensino. No entanto, foi apontado que a política de bolsas foi bastante centralizada no Programas que estiveram entre ensino de matemática, ciência e física, faltando incentivar outras áreas.

Outro destaque em debate foi a oferta dos cursos à distância como política permanente que com a intenção de dar acesso, pode fragilizar os percursos formativos. Além disso, foi declarada a preocupação com a expansão do sistema por instituições sem ampla trajetória na realização de pesquisas educacionais, podendo fragilizar ainda mais a pesquisa em educação.

A referência apontada nos textos acerca das justificativas para expansão desse nível de ensino à educação básica, está diretamente ligado ao discurso insistente em justificar a necessidade de qualificar os professores para melhorar a educação básica, tomando como referência de qualidade índices de avaliações em larga escala e desconsiderando as diferentes etapas e áreas desse nível educacional. Problemas repetidos pelos textos, que ao abordar a formação de professores não o fazem considerando as diferenças internas do nível, etapas e modalidades (educação infantil e suas etapas, ensino fundamental e suas etapas, ensino médio e suas etapas, EJA e suas etapas etc.).

Soma-se à necessidade de ofertar esse nível de ensino, aos professores, a dificuldade que a formação inicial tem em formar pela e para pesquisa. Esse elemento é importante porque nos faz evidenciar que toda a carga de pesquisa do país foi colocada sobre a formação *stricto sensu* ofertada nas universidades públicas, pois a

tradição do país voltou-se para esse lugar como aquele que fará o país avançar no desenvolvimento econômico e social. Entretanto, o investimento econômico e reconhecimento desse nível, não avançou significativamente, mantendo as desigualdades regionais, e a partir do ano 2016 esses investimentos decaíram ainda mais. Isso regado à ampla valoração da pesquisa aplicada como formação para atendimento ao mercado e reservas de trabalhadores para o mercado (SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2019).

Acentuamos que nesta comunidade também reconhecemos que é importante anunciar as contribuições profissionais que a formação em nível *stricto sensu* permite aos professores da educação básica e às escolas cujos profissionais são certificados nesse nível de ensino. Política que deve ser ampliada a esses profissionais, pois, no país, o número de professores da educação básica certificados no nível *stricto sensu*, severamente, pequeno em todo o território brasileiro e ainda com desigualdades territoriais, conforme apresentamos no capítulo anterior.

Nessa aglutinação de comunidades, da Figura 8, cuja a palavra “mestre” se repete ligada em termos principais como “graduação” e “pós”, alinha-se à ideia de expansão dos Programas de pós-graduação, financiamento e acompanhamento aos professores da educação básica. Todavia, essa expansão da oferta desse tipo de formação demonstra estar vinculado a uma racionalidade científica diretamente vinculada a ideia de aplicabilidade do conhecimento. Nos textos observamos a força que o elemento “ensino” ganha ao tratar da pós-graduação aos professores da educação básica. Assim, podemos verificar a vinculação direta da pós-graduação aos professores com áreas como ensino da matemática e da física, voltados às questões de métodos, capacitações e conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Esta comunidade é a expressão da base da política da Capes para a oferta desse nível de formação aos professores da educação básica. Por esta comunidade, informamos que os textos discutiram as motivações de os professores procurarem a formação *stricto sensu*, bem como destacar os benefícios na profissionalidade.

Os textos evidenciaram um forte debate acerca do ensino na formação *stricto sensu*, tomando como base disciplinas que compõem o currículo da educação básica como a matemática e a física. O debate nos textos girou sobre a crítica aos modos como os

programas *stricto sensu*, em especial os profissionais conduzem as formações dos professores para o ensino da área na educação básica. De modo geral, as conclusões apontaram que os formatos analisados em seus currículos e modos de organizar a formação atendiam mais ao campo dos saberes acadêmicos do que o campo do ensino. Para isso analisaram documentos das entidades acadêmicas dos matemáticos e dos físicos, notas de organizações de pesquisadores, currículos dos cursos e currículos dos agentes pesquisadores responsáveis pelos programas de mestrados profissionais. Em alguns casos, os textos indicaram equívocos no conceito formação assumidos por alguns programas que se focavam no aperfeiçoamento⁷⁸.

A formação foi destacada pelos textos como espaço para se desconstruir “verdades” acerca de alguns campos cujas implicações se dão na produção de crenças e não como produção científica, como foi abordado o campo da matemática vinculada às questões históricas e sociais. Junto disso, evidenciou que as aprendizagens dos professores em nível *stricto sensu*, é atravessada pelas crenças no próprio campo estudado, bem como a sua formação cultural e social, que influenciam no percurso formativo ser realizado nesse nível de ensino. Todavia, foi reiterado a importância do acesso a esse nível ao professor da educação básica, por reconhecer que essa formação produz avanços nessas áreas transformadas em currículo da educação básica.

Os textos discutiram a natureza dos programas, os desafios endógenos aos mesmos, bem como evidenciaram riscos e fragilidades das políticas, entretanto, pontuaram a importância desse tipo de política para a formação de professores.

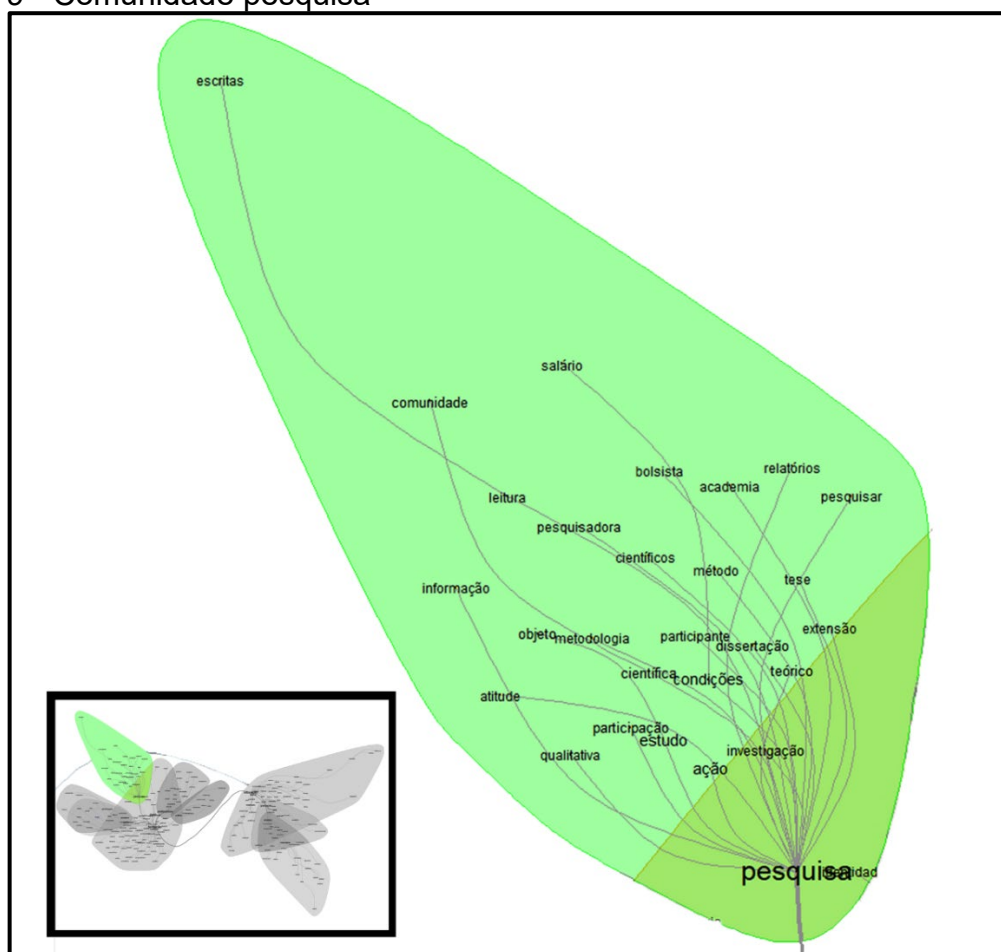
Foram colocadas em questão as identidades de alguns programas que apesar de estarem na finalidade de formar voltado para o ensino básico, o mesmo se volta à formação de profissional para pesquisa no campo, bem como questionadas as opções pelos princípios de formação que por vezes assumem a ideia de treinamento e o praticismo. Além disso, há o risco de sustentar uma separação entre pesquisa pura e

⁷⁸ Alguns textos assumiram conceitos para qualificar a formação como processo para os professores se aperfeiçoarem e se capacitarem alinhados apenas aos conteúdos que os professores deveriam aprender na formação, bem como técnicas e metodologias, sinalizando com isso processos formativos capacitistas definidos sob os princípios de habilidades e competências, deixando de lado a reflexão acerca das experiências dos professores, a conjuntura profissional e a formação ontológica.

aplicada. Todavia, o mestrado profissional foi demonstrado como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e ainda como realização pessoal do professor.

Nesse sentido, o debate da formação em pesquisa para o professor precisa ser pautado nas condições para a formação, bem como na valorização. O grafo na Figura 9 demonstra de modo significativo esse vínculo.

Figura 9 - Comunidade pesquisa



Fonte: Produção do autor (2022).

A pesquisa é debatida pelos textos nos termos acadêmicos. Os textos são apresentados como resultados de percursos formativos originados de métodos científicos na relação com instrumentos e procedimentos de produção, coleta e análise de dados. Foi comum encontrar textos enfatizando o desenvolvimento da pesquisa para avanços sociais e das áreas do conhecimento, todavia, a preocupação com a metodologia rigorosa deixou de reverberar na estruturação das pesquisas, apresentando ora problemas que não apresentavam o método ou parte dele, ora não

se portava ao quantitativo de documentos levantados (quando anunciava pesquisa documental).

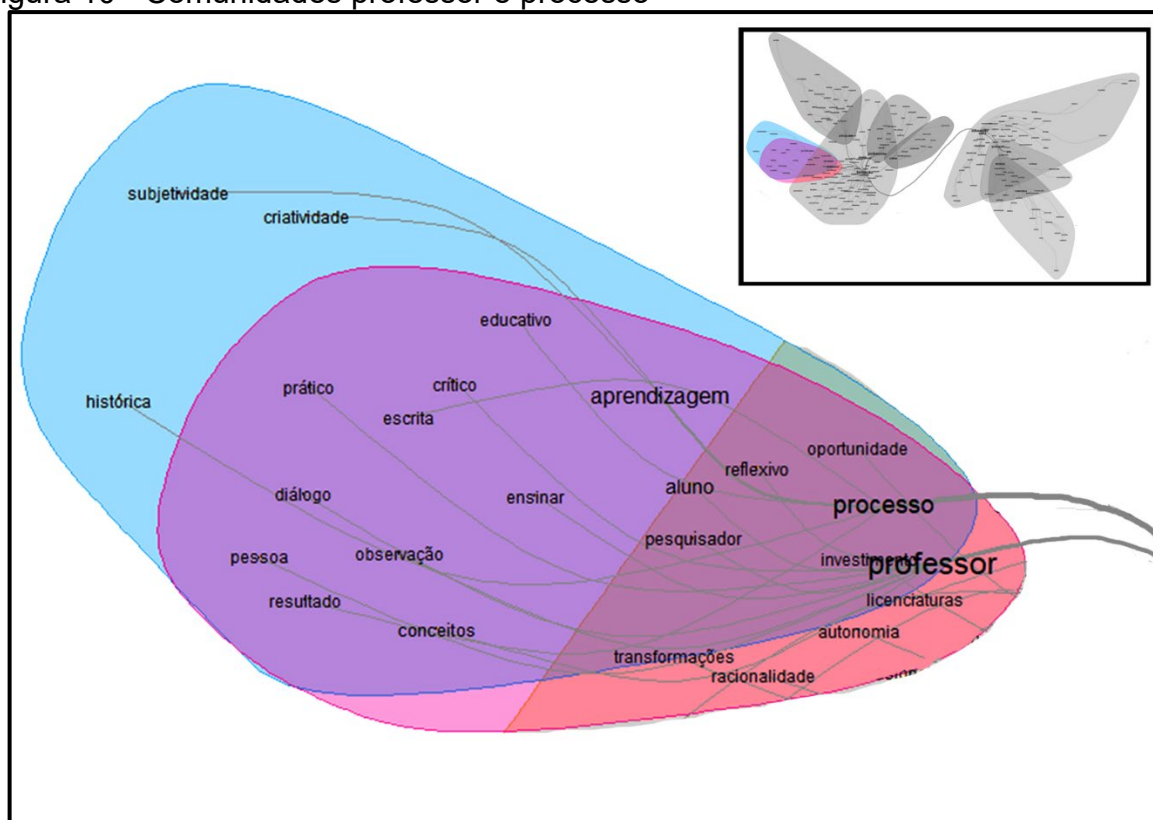
Outro dado importante é que não foi comum encontrar nos textos a definição de pesquisas *stricto sensu* feitas por professores da educação básica ao se formarem nesse nível. Os textos apesar de em muitas situações criticarem os desvios de alguns programas da sua finalidade, ensino, a discussão sinalizava que os princípios de algumas políticas foram retomados e garantidos, ainda que não tenham questionado, diretamente, a natureza do que vinha a ser a pesquisa na formação dos professores da educação básica. Nesse sentido, tratava-se mais dos currículos aos quais os professores estavam submetidos no curso do que do tipo de pesquisa que o rumo da formação poderia conduzir.

Por outro lado, a produção da pesquisa pelo professor foi um dos elementos mais importantes acentuados nesse nível de formação. A formação pela pesquisa foi anunciada junto à aprendizagem e aplicação de novas metodologias e seu desdobramento qualitativo na sala de aula, tendo a tese e ou a dissertação os produtos essenciais como resultados do processo.

A escolha do objeto de pesquisa (quando os textos trataram de micro estudos), a relação com os teóricos e a metodologia foram evidenciadas como faces de relações com a atuação como docente na escola da educação básica, procurando articular teoria e prática, sobretudo, com o que alguns textos denominaram de realidade concreta e material. Esta comunidade apresentou uma ligação da pesquisa com a perspectiva de rigor científico, mas também às condições de acesso aos professores à pós-graduação como é a garantia de bolsas para estudos. Outro vínculo importante apresentado pela comunidade é a ideia de certificação para melhoria salarial e avanços na carreira.

Na aglutinação de comunidade a seguir observamos uma semântica significativa tendo como centralidade os termos “professor” e “processo”. Por eles passam os termos “pesquisador”, “reflexivo”, “aluno”, “oportunidade”, “aprendizagem”, “conceitos”, “resultados”, “pessoa”, “diálogo”, “crítico”, “educativo”, “criatividade”, “prático” e “subjetividade”, segundo grafo da Figura 10.

Figura 10 - Comunidades professor e processo



Fonte: Produção do autor (2022).

Esses termos, dialogam com os amplos debates da produção acadêmica ao passo que há discussões que utilizam os conceitos da formação continuada voltados a cursos mais aligeirados e com menor profundidade para aplicar ao debate acerca da pós-graduação. Outros debates indicaram que a formação em pós-graduação precisa apresentar resultado observável na educação básica, por isso a formulação do currículo do curso de pós-graduação para que o mesmo se vincule àquilo que é necessário ao professor produzir melhorias nas suas aulas. O elemento criativo é um elemento importante a se considerar o debate educacional, vinculado à aprendizagem e as possibilidades, mas também se vincula à lógica neoliberal, que pela predominância de uma racionalidade gerencialista e capacitista se instala nos processos que visam identificar os melhores, os mais empenhados. Lógica presente na institucionalização da pós-graduação (SPERONI, 2018), desde o parecer Sucupira e observada no atual plano de pós-graduação e nos documentos de áreas de avaliação e ensino da pós-graduação entre os anos 2005 e 2019.

Esses elementos nos alertam para a grande disputa a formação de professor da educação básica. Os dados nos permitem afirmar que a ideia de tal formação como

um bem público e um direito do professor não é um consenso. Existem relações acentuadas nas políticas e seus agenciamentos nos programas de áreas e modalidades distintas da pós-graduação, pelo posicionamento no campo como pesquisadores presentes na educação básica, disputas entre formar-se para a pesquisa básica e/ou aplicada, disputas no campo da valorização da carreira pela formação, desdobradas em melhorias salariais e condições de trabalho, disputa para conseguir permanecer e atender as demandas dos Programas de pós-graduação nos quais esses profissionais se inserem, de modo a serem mais que uma cota do quesito de inserção social para uma melhor avaliação dos programas.

CAPÍTULO VI

6. FABRICANDO TEMÁTICAS E PRODUZINDO SENTIDOS DA FORMAÇÃO: UNIDADES DE SENTIDOS TEMÁTICOS (UST's)

O que se acha em jogo é o estatuto da análise e sua relação com seu objeto. Como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou mesmo original, no campo onde ela se tornou possível. Remetem, portanto, a um 'status quaestionis', isto é, a uma rede de intercâmbios profissionais e textuais, à 'dialética' de um trabalho em curso [...]. Vendo as coisas deste ponto de vista, os 'objetos' de nossas pesquisas não podem ser destacados do 'comércio' intelectual e social que organiza as suas distinções e seus deslocamentos (CERTEAU, 1994, p. 109-110).

Este capítulo é o resultado da combinação de leitura dos textos com a fabricação do autor, no campo onde ela se tornou possível. É um intercâmbio da subjetividade que leu os textos, com os códigos linguísticos que os permitiram. Assim, acentuamos que nossas análises estão acopladas ao "comércio" intelectual e social que nos possibilitaram uma organização assumindo e deslocando consensos e sentidos.

As Unidades de Sentidos Temáticas são o resultado de uma interpretação buscando outras inteligibilidades dos debates nucleares das teses e dissertações, mobilizados entre o real dado e o real implicado, entre o acontecimento e o que o permitiu. Essas unidades reúnem as tensões em categorias, esboçam os sistemas de referências do autor e introduzem as referências do pesquisador com o dado do texto, criando, organizando e produzindo outros sentidos.

Com Certeau (2015), assumimos estas unidades como aquelas que "[...] formam o tabuleiro de uma exposição onde cada compartimento deve ser preenchido" (p.106). Esse tabuleiro, a unidade de sentido, foi composto por temáticas capazes de movimentar o texto-documento, criando uma outra organização e novos sentidos, podendo operar "[...] uma lenta erosão nos conceitos organizadores" (CERTEAU, 2015, p. 106). Podemos dizer que é uma combinação entre construção e erosão. Certeau (2015) nos informa que:

É necessário propor uma arquitetura econômica ou demográfica para que apareçam as dependências que a enfraquecem, deslocam e finalmente remetem a um outro conjunto (social ou cultural). [...] A constituição de

'corpos' conceituais por um recorte é, ao mesmo tempo, a causa e o meio de uma lenta hemorragia. A estrutura de uma composição não mais retém aquilo que representa, mas deve também 'enunciar' o bastante, para que com essa fuga sejam verdadeiramente encenados- 'produzidos'- o passado, o real ou a morte de que fala o texto (CERTEAU, 2015, p. 107).

A erosão se deu na recolha dos fragmentos textuais e condensados em partes menores, em planilhas, codificados, e reunidos para a produção de sentidos, da encenação escriturística. Essa condensação produziu seis (6) unidades de sentidos temáticos, conforme explicitadas na Figura 11.

Figura 11 - Relação entre unidades de sentidos temáticos e os textos analisados

UNIDADE DE SENTIDO TEMÁTICO (UST)	CÓDIGOS DOS TEXTOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
A formação continuada de professores da educação básica nos planos de pós-graduação																						
A pós-graduação <i>stricto sensu</i> como política de formação continuada, valorização e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores da educação básica																						
Sistema Nacional de Pós-graduação e sistema de avaliação																						
A pós-graduação <i>stricto sensu</i> na relação com as políticas mercadológicas e suas relações com organismos internacionais																						
A pesquisa <i>stricto sensu</i> na formação do professor																						
A formação em pós-graduação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento do ensino																						

Fonte: Produção do autor (2022).

Observamos uma concentração dos debates entorno de três unidades de sentidos temáticos: a) A pós-graduação *stricto sensu* como política de formação continuada, valorização e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores da educação básica; b) Sistema Nacional de Pós-graduação e sistema de avaliação; c) A pós-graduação *stricto sensu* na relação com as políticas mercadológicas e suas relações com organismos internacionais.

Na busca pela encenação, dialogaremos com cada temática individualmente, ao realizar a combinação de recortes (macrounidades) e as usuras (o deslocamento de conceitos), assumidos como esquemas abstratos (CERTEAU, 2015). É um deslocamento do lugar dos textos, ora afastando-os, ora juntando-os. É uma flexão do presente, do passado e do morto do texto.

6.1 UST 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PLANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Esta unidade foi constituída ao analisarmos sete (7) textos. Afirar que os textos focam nesta questão implica em demarcar que os planos definem uma parte

significativa dos debates, portanto, a unidade de sentido pode apresentar ocasiões por onde o debate da formação continuada em *stricto sensu* para professores da educação básica tem sido discutido.

As políticas educacionais normalizadoras têm demonstrado forte influência nos debates acadêmicos, conforme sinalizamos anteriormente, na presença forte de textos normativos nas análises das teses e dissertações. Portanto, é importante compreender de que forma essas pesquisas criam as ocasiões para tratar do nosso objeto de estudo na relação com os Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Ressaltamos, para nossa encenação, que é importante tomar os textos com os cuidados demarcados por Ball (2011), ao destacar quatro pontos importantes nas pesquisas que fazem análises de políticas educacionais, tais como: a concepção de pesquisa que deve ser evitada por tomar as políticas apenas como solução e nunca como parte do problema, claramente análises não reflexivas e culpabilizadoras dos professores e outros profissionais; do mesmo modo, afastar-se daquelas que produzem um isolacionismo das análises da conjuntura das transformações das políticas sociais, ou separadas das transformações conceituais e analíticas, arriscando-se aprisionar nas contingências e acidentes dos quais buscam analisar; e, ainda, distanciado daquelas que sujeita as análises aos formuladores de políticas ou pelo imediatismo das práticas, 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 é posicionada por ele. Ainda tem aquelas pesquisas que assumem que política é “[...] algo que é feito para pessoas. Estas, como beneficiário de primeira ordem, implementam políticas e como beneficiário de segunda ordem, são afetadas por elas (BALL, 2011).

Esta última é indicada pelo autor como aquela que pode produzir colonização de alguns grupos/pessoas sobre os outros e/ou tentativas de escapar dos reflexos, dos resultados. Nesse sentido, o autor afirmou:

Aqui estou também interessado em questões sobre a ontologia da política, ignoradas por essa concepção: particularmente, a forma como nós tornamos as políticas encarnadas. [...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas, quanto com as confrontadas com elas são deslocadas.

[...]

Pensando sobre que tipos de pessoas e ‘vozes’ habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre engajamento com as identidades

social e coletivas dos sujeitos de pesquisa [...]. Uma coisa é considerar os 'efeitos' das políticas sobre as coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (BALL, 2011, p. 46-47).

Ao nos apropriarmos do pensamento do autor, enfatizamos que a tematização, cujo foco é a relação entre educação básica e PNPG, não deve ser tomada apenas como consolidação da política a partir dos seus formuladores ou mesmo como instrumento que serve para responsabilizarmos professores para alcançarem-na, fazendo funcionar no seu campo de atuação profissional, nem tampouco deslocá-la do contexto de transformação conceitual e social. De outro modo, interessa-nos observar os usos desses documentos para a reflexão dessa política voltada aos professores da educação básica.

Notamos que alguns textos estão alinhados à política estrutural dos PNPGs de modo a afirmar a preocupação da política da pós-graduação em aproximar a educação básica como meio para qualificação e capacitação dos professores desse nível de ensino. Apesar de os textos apontarem para a importância dessa política para formar os professores sinalizando alguma reflexão respeito da necessidade de os programas/cursos mais focados (em educação ou ensino) tomarem como um dos grandes focos a educação básica, o fazem numa lógica arriscada destacando a formação inicial docente como insuficiente. Mantém uma perspectiva carencialista da formação dos professores para justificarem a necessidade formativa.

Além disso, os textos resguardam uma concepção da pós-graduação relacionada ao que podemos denominar “salvacionismo” da educação básica. Assim, reiteram conceitos/expressões como aperfeiçoamento, capacitação, atuar nos cenários atuais (referindo-se ao mercado de trabalho) e fatores históricos que exigem mudança de perfil docente.

Nessa direção, alguns estratos informaram que:

Com poucos anos de mudança na composição da Fundação, a CAPES atua de diversas maneiras orientada pela nova missão. Muitos programas são desenvolvidos visando colaborar com o **aperfeiçoamento da educação básica**, primando sempre pela qualidade, e estimulando novos conhecimentos usando ferramentas facilitadoras de ensino-aprendizagem na educação presencial e na educação à distância. Mesmo com a nova missão de atuar na formação de professores da educação básica, a CAPES exerce papel essencial na ampliação e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu*

(mestrado e doutorado) no Brasil, inclusive voltados para a formação continuada dos professores da educação básica (Texto cód. 1, p.21, grifos nossos).

No 6º PNPG a discussão da formação continuada de professores foi levantada como grande desafio vista a urgência de **profissionais capacitados com perfil correspondente às demandas e cenários atuais** (Texto cód. 1, p.6, grifos nossos).

Podemos concluir que esses fatores conjunturais, tais como políticas para a **capacitação e valorização da profissão docente**, assim como os fatores históricos que exigem mudança de perfil docente podem ser considerados como fatores motivadores para a busca da formação *stricto sensu* no Ensino de Ciências Naturais e Matemática por nossos docentes, apesar de não estar explicitamente presente em suas falas, mas **foram essas estruturas macros, que fizeram dar oportunidade e dar sentido a essa formação, inicialmente de maneira institucionalizada e depois incorporada e valorizada por cada sujeito** (Texto cód. 12, p. 62, grifos nossos).

A sustentação que se apresenta se faz na aproximação com o contexto social que exige maior qualificação de mão-de-obra, numa necessidade de atender à formação de professores sob a tutela do mercado educacional. A relação que se pode traçar com as análises que apresentam/discutem os PPGs na relação com educação básica fazem transparecer as questões que sustentam as crises da universidade do século XXI, apresentados por Santos (2004), os quais são demonstrados como exigência da produção de capital humano com capacitação e a qualificação vinculados ao projeto liberal de sociedade, na relação com as tecnologias da informação (possibilitando a transnacionalização de serviços – a exemplo disso, podemos citar a expansão da utilização da EaD⁷⁹ sem regulamentação estruturante (DOURADO, 2021), via plataformas digitais, que submetendo a universidade e os professores da educação básica que por meio dela se certificarem, à sociedade da informação, na “[...] economia baseada no conhecimento, dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores e consumidores” (SANTOS, p. 28-29, 2004). Nessa linha, observamos a indicação nessa temática que em alguns casos os textos reiteravam que:

⁷⁹ Luis Dourado (2021), em diálogo no seminário da ANPEd em 21/06/2022, apontou a falta de políticas estruturantes para a modalidade EaD. Luis Dourado (2021) destacou que no período que esteve no CNE sentiu a pressão de grupo educacionais privados via a flexibilização da educação à distância inclusive para que as instituições e autorregulassem. Para ele faltam políticas estruturantes de acesso, regulação e avaliação da EaD. Segundo ele, após, 2016 a situação se agravou muito, pois muita flexibilização foi feita a ponto de substituir a modalidade por atividades não presenciais, em especial no período pandêmico da COVID 19, no qual foi estimulado o ensino remoto via plataformas digitais. Nesse sentido, há uma disputa pelo fundo público. Dourado (2021) lembrou que ainda não existe autorização de curso *stricto sensu* na modalidade EaD. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Own8CJ51hpo>>. Acesso em: 4 set. 2022.

No concernente à demanda de expansão do Sistema, de acordo com o que foi diagnosticado no IV PNPG, trouxe quatro vertentes para a pós-graduação brasileira, que também é foco de preocupação da Rede Federal de Educação, com reflexo direto nas ações de qualificação que são implementadas no seio dos Institutos Federais, tanto para os seus servidores como para a sociedade que os procura. São as vertentes: **1- capacitação do corpo docente que atua no Ensino Superior; 2- qualificação dos professores da Educação Básica; 3- especialização de profissionais para o mercado de trabalho e 4- formação de técnicos e pesquisadores** (Texto cód. 12, p.35, grifos nossos).

Uma das escolhas que o Governo do Estado de São Paulo fez para o educador que está trabalhando na escola foi a formação continuada fora do seu serviço, a partir da criação do PBM/D⁸⁰ em 2003, que acontece em nível de Pós-Graduação nas diferentes Universidades, seja pública ou privada. Destinada aos professores efetivos de cargos nas escolas públicas de Educação Básica. Com essa medida específica, a SEE-SP acredita que **formará um profissional mais qualificado para atuar em sala de aula com seus alunos e contraditoriamente, aplicar junto aos alunos, após a conclusão do curso, as apostilas contendo os conhecimentos mínimos e desejados numa sociedade tecnológica** (Texto código 15, p. 6, grifos nossos).

Essa lógica capacitista, como gênese da política para a tomada da formação *stricto sensu* como lugar para os professores da educação básica, não se relaciona com o direito à formação e nem à sua afirmação como bem público a esses profissionais. Ela está no condicionamento, inclusive pelos textos, do “[...] profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores” (CONTRERAS, 2012, p. 45). Esse tipo de afirmação, de acordo com Contreras (2012),

[...] funciona como mecanismo de legitimação das restrições existentes no trabalho dos professores. [...] a ideologia do profissionalismo acaba se transformando em uma forma de controle. [...] É esta ideologia do profissionalismo [...], uma das estratégias das quais o Estado se valeu em muitas ocasiões para subtrair os possíveis movimentos de oposição, bem como para provocar a colaboração dos docentes diante das reformas educativas (CONTRERAS, 2012, p. 44).

Compreendemos como frágil a política que visa desqualificar os trabalhadores da educação para sustentar a sua implantação, bem como como são arriscados os movimentos escriturísticos que tomam as normativas políticas sem a compreensão dos mortos do texto para exorcizá-los. De acordo com Certeau (1994), a escrita busca

[...] criar no presente, um lugar (passado ou futuro) a preencher, um ‘dever-fazer’. A escrita acumula o produto desse trabalho. Através dele, libera o presente sem ter que nomeá-lo. Assim, pode-se dizer que ela faz mortos para que os vivos existam. Mas exatamente, ela recebe os mortos, feitos por uma mudança social, a fim de que seja marcado o espaço aberto por esse passado

⁸⁰ Programa de bolsa mestrado/doutorado.

e para que, no entanto, permaneça possível articular o que surge com o que desaparece (CERTEAU, 1994, p.121).

As análises demonstram que ainda falta uma maior importância analítica dos textos a serem dadas aos mortos para traçar a relação com a educação básica, fragiliza o aspecto denunciativo/enunciativo da tomada do nível *stricto sensu*, como formação continuada para professores da educação básica, pois ao não receber os mortos, não libera o presente, mantém o real percebido e não o implicado, sem articular o que surge com o que desaparece.

Por outro lado, alguns textos combateram a lógica carencialista e salvacionista da educação básica elencada nos PNPG's. Destacam a formação numa dimensão ontológica e não técnica e capacitista. Neles, o sujeito professor, por uma formação mobilizada pela pós-graduação, tem como desdobramento o desenvolvimento da sua profissionalidade. Esta formação foi reconhecida como aquela que precisa

[...] 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 (Texto código 13, p. 29).

Esse estrato evidencia a preocupação de alguns textos em relacionar a pós-graduação numa dimensão que não seja aquelas dos resultados pragmáticos, mas como uma ocasião para a formação desdobrada em diversas dimensões da profissionalidade, como a política de valorização, da personalidade, do bem público aos professores, da atividade docente. Marcam uma posição de uma formação continuada como espaço, rompendo com o próprio, conforme apresentado pelos PNPG's.

Cabe-nos elencar que não observamos nos textos destaques feitos às organizações sociais e acadêmicas (Associações, Fóruns e outras entidades) para garantir e/ou consolidar a pós-graduação como espaço formativo para professores da educação básica nem mesmo para tecer críticas acentuadas às políticas estabelecidas. A predominância é de análises que deslocam da produção do Plano de uma conjuntura dos movimentos acadêmicos e sociais voltados para o desenvolvimento da pós-graduação ou para educação básica. Assim, o apontamento hegemônico é de que

esse movimento nasce e se constitui pelas normativas governamentais como estratégias de Estado.

6.2 UST 2: PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta UST é de suma importância, pois a mesma visa ampliar a compreensão sobre a pós-graduação como elemento fundamental para a pesquisa também na educação básica, na relação com o desenvolvimento profissional do professor. Carvalho (2021), ao produzir análises de 63 textos publicados em periódicos (nacionais e internacionais) e teses e dissertações, abordando a formação continuada de professores da educação básica em nível *stricto sensu*, informou que a formulação dessa política foi pouco debatida.

Como evidenciado nos debates anteriores, a pós-graduação *stricto sensu* como política de formação continuada, valorização e desenvolvimento profissional dos professores da educação básica é significativamente recente, pois a partir do início da década de 2000 que a mesma iniciou seu processo de efetivação pelos documentos de política governamental. Constatamos que essa UST foi discutida em 20 textos.

Nesse sentido, o mestrado profissional, a partir da reconfiguração da Capes, denominada a Nova Capes, estabeleceu uma secretaria específica para tratar da formação de professores da educação básica. Buscamos compreender pelos textos, de que maneira as pesquisas abordaram essa política como ocasião que possibilita tratar esse nível de ensino como lugar/espço de formação dos professores da educação básica. Encontramos o apontamento em que se enfatizou o espaço da formação em pós-graduação como aquele que desenvolve a profissionalidade. Alguns excertos nos indicaram que:

[...] a pós-graduação tem sido progressivamente valorizado por **professores** são os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Certamente, porque acenam como possibilidade de respostas aos interesses dos docentes que **procuram ampliar a compreensão de suas práticas e saberes profissionais** (Texto cód. 6, p. 32, grifos nossos).

Tal é a importância da Pós-Graduação no Brasil, com uma experiência consolidada, tanto para o **conhecimento da problemática educacional como para a qualificação dos profissionais no campo do ensino, da**

gestão e da pesquisa. É inegável, pois, o papel da qualificação desse grupo de professores da rede pública de educação, para a qualidade do seu trabalho intelectual e, conseqüentemente, para a educação básica pública (Texto 8, p. 171, grifos nossos).

Nesses excertos, há um forte apontamento para a pós-graduação como elemento que vincula o desenvolvimento profissional à dimensão praticista, ou seja, como resultado do processo. Além disso, qualificar o que está frágil, ou é desqualificado, surge como princípio da pós-graduação, diferentemente da formação como bem público, desdobrado em direito dos professores.

Esta UST apresentou o debate circulando numa avaliação da relevância da formação *stricto sensu* como formação continuada para professores da educação básica. A grande maioria dos debates se alinhou à ideia de política de formação para qualificar a educação básica, tendo o ensino como foco dessa formação. Observamos que esse debate, cujo viés praticista da formação se desponta é de longa data, favorecendo a composição de políticas que se vinculam ao capacitismo e à ideia da formação nesse nível como apanágio da educação básica. Trata-se de se certificar num nível educacional que tem como fim a redução a uma realidade dada, tornar-se solucionador de problemas educacionais práticos, imediatos. Nessa lógica, sustenta-se uma formação individualizada, visando a empregabilidade, sustentada na eficácia e eficiência na estreita relação com a concepção de inovação no campo educacional.

É preciso compreender o mestrado como uma **oportunidade de formação continuada de professores**, o quanto pode **innovar no processo de ensino aprendizagem**, podendo fazer a diferença na qualidade do ensino da educação básica. Neste contexto, apresenta o **mestrado como uma oportunidade para a formação continuada de professores** (Texto cód. 10, p.82).

Dentre variadas formas, tipos e denominações em que se manifesta a formação continuada, **vale ressaltar a importância de programas voltados exclusivamente para o professor e suas demandas em sala de aula.** Diante de uma sociedade em constante mudanças, é necessária a valorização docente em diversos pontos, principalmente na oferta de uma **formação de qualidade e que corresponda aos anseios dos profissionais atuantes no chão das escolas.** É dessa demanda que surgiram, no Brasil do século XXI, diversos programas de formação em nível de lato e *stricto sensu* (Texto cód. 2, p. 49).

[...] dados indicam que a atuação dos IFs, no contexto da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, está atendendo uma das finalidades dos Institutos estabelecida na Lei 11.892/08, que é qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, **oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino** (Texto, cód. 14, p.115).

A tomada da pós-graduação ofertada aos professores como oportunidade para formação não integra a nossa defesa de que esse nível de ensino é direito. Ajusta-se na racionalidade instrumental, cuja lógica é a meritocracia, sobre a qual foi sistematizada a pós-graduação brasileira, sinaliza reverência dos professores da educação básica a esse nível de ensino, não uma integração como defendemos, um bem público de acesso por direito. Junto da ideia de oportunidade traz o termo inovação, conhecido e defendido pelos organismos internacionais, amplamente divulgado pelo V (2005-2010) e VI (2011-2020) PNPGs.

Isso vai rumo à criação de programas exclusivamente voltados aos professores da educação básica que corresponda aos anseios desses profissionais, voltados para o “chão da escola”. Essa perspectiva infere que programas sem essa finalidade desconsidera as experiências dos professores e a organização da escola. Esse tipo de texto assume uma separação entre teoria e prática. Por isso considera a oferta desse nível de ensino a esses professores como aquela que vai, supostamente, despertar a reflexão sobre a prática, impactando a qualidade de ensino, ou seja, o intuito não é o direito, mas a solução para a educação básica chegando a assumir a pós-graduação como meio para capacitação técnica e para a atualização pedagógica.

Também identificamos questões que tratam da pós-graduação como professores da educação básica ao evidenciar que os professores podem fazer a *stricto* ciência, a pesquisa com responsabilidade para com o desenvolvimento profissional, alinhando a discussão epistemológica às políticas da carreira docente, a produção da escola com a profissionalidade docente. Afirmaram:

A tese que defendemos pode ser enunciada de forma sintética nos seguintes termos: **reivindicamos a pesquisa para os professores da educação básica, tomada no sentido estrito de fazer ciência**. Entendemos que os professores podem fazer pesquisas, mas para isso, junto com a discussão epistemológica e a formação, é necessário criar políticas de pesquisa e discutir condições da carreira docente e as condições materiais da escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade do docente (Texto cód. 8, p. 259, grifos nossos).

[...] **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 e implementada como uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira, com condições de ser desenvolvida (Texto cód. 8, p. 264-265, grifos nossos).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da

pesquisa, mas tendo em vista o próprio **avanço do conhecimento** (Texto cód. 6, p. 42, grifos nossos).

Entendemos assim, que **os adultos ao retornarem ao contexto escolar**, como no caso dos professores envolvidos em formação continuada em cursos de pós-graduação, trazem de **suas experiências** anteriores de aprendizagem **um conjunto de emoções e significados**, além de **expectativas, necessidades próprias e visões singulares de si mesmos como aprendizes**, que se inter-relacionam às emoções que são geradas na experiência atual. Nessa inter-relação, **novos caminhos de aprendizagem são traçados, através da emergência de configurações subjetivas que se constituem em torno do momento atual da aprendizagem, qualificando sua forma de aprender** (Texto cód. 9, p. 45, grifos nossos).

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** (Texto cód. 13, p. 29, grifos nossos).

[...] 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 (Texto 15, p. 28, grifos nossos).

A formação se vincula à política da pesquisa que tem a valorização profissional, à carreira, à qualificação para o ensino, como movimentos necessários para produzir a formação, desenvolver a autonomia profissional, ou seja, promover uma ruptura com a fragmentação teoria e prática. Além disso, assume-se como pesquisa engajada, não só no ensino como na vida do professor, pessoal-profissional, da escola e daqueles que compõem a educação básica. Nessa direção, os excertos evidenciam a necessidade de a política de pós-graduação desenvolver formação ontológica que se liga ao desenvolvimento profissional docente, ampliando aos professores seus saberes e suas práticas e contribuir com o avanço do conhecimento. Isso é possível se aliado ao desenvolvimento da carreira, condições materiais das escolas, com pesquisa que não seja cúmplice do silêncio sobre as péssimas condições do trabalho docente.

A discussão nessa UST também evidenciou que a formação se alinha à reflexividade acerca das práticas profissionais docentes e ao reconhecimento da certificação como posição acadêmica, valorização social, econômica, social e profissional, produzindo mudança na atividade profissional. Isso implica o desenvolvimento da autonomia no trabalho.

De maneira contrária, alguns textos aliaram, fecundamente, a formação em nível de pós-graduação à questão de qualificar a educação sem definir o que é qualidade,

permitindo-nos inferir, uma tendência em reproduzir que o motivo da qualidade se vincula aos baixos índices estatísticos da educação básica, usando expressões como qualificar o professor, atualizar saberes, inovar metodologicamente, como modo de resolver a integração entre ensino profissional e tecnologia, como cumprimento da política macroestrutural, como meio para capacitar os professores com a técnica para que formem as gerações para o futuro, inclinado ao profissionalismo como ideologia, conforme criticado por Contreras (2012). Para esse autor, essa perspectiva implica na consequência

[...] em manter a exclusividade do referido conhecimento como modo correto de abordar os problemas e conflitos relativos à sua especialidade. Ao restringir o acesso, a resolução de tais conflitos despolitiza-se, transformados que ficam em assunto de especialistas, ocultando as opções ideológicas sobre as quais se sustentam decisões profissionais e relegando os clientes a um papel passivo, podendo apenas acatar o ditame profissional. Quando estas atuações se realizam no campo de programas políticos 'tipicamente profissionais' (como pode ser o caso das obras públicas), as soluções propostas são normalmente tecnocratas (CONTRERAS, 2012, p. 66-67).

A justificativa de trazer qualidade para educação formando os professores da educação básica se relaciona direto com a ideologia do profissionalismo, que propõe: (i) esvaziamento da formação inicial; (ii) o aumento da suposta responsabilidade da pós-graduação, reduzindo-a a pesquisa aplicada; (iii) mais carga sobre os professores ao esvaziar o contexto do acontecimento da profissão, fechando-os aos programas políticos reforçando a governamentalidade⁸¹, conforme excerto explicitado a seguir:

[...] percebe-se que o centro do plano está na adequação de estratégias que garantam condições de qualificação profissional para o progresso nacional. A formação **é introduzida como uma estratégia de governo dessa população jovem que necessita ser regulada para fins úteis ao projeto nacional aspirado.** [...] A formação tardia, tal qual os primeiros esboços dos cursos de pós-graduação, é rechaçada em virtude desse modelo que prima pela formação aligeirada, pragmática e utilitarista ao desenvolvimento científico aliado ao mercado concorrencial (Texto 7, p. 76, grifos nossos).

Avaliamos que esses elementos se afastam de uma formação *stricto sensu* como bem público aos professores e, além disso, não consideram as distintas etapas da educação básica. Tratam-se de verdadeiros aliados do mercado concorrencial, cuja

⁸¹ O conceito governamentalidade expressa o modo de exercer o poder tomando como alvo a população, ao utilizar a economia política e os instrumentos de segurança. Esse exercício toma os procedimentos, as análises, os cálculos as táticas para garantia de sucesso. Esse modo de exercício de poder, que marca o ocidente, toma como mecanismo a soberania, a disciplina e alguns saberes (FOUCAULT, 2008).

defesa é de uma formação utilitarista, pragmática, aligeirada, responsável por conceber a formação no mestrado e no doutorado como compensatórias.

Esse discurso compensatório, que está na contramão de uma formação qualificada, aparta a formação da sua necessidade e possibilidade, cria uma ficção de um fim próprio desse tipo de formação, ou seja, a partir de referências externas à profissionalidade (como desenvolvimento do país, melhorar os índices estatísticos, compensar a precária formação inicial). Em outras palavras, simula origem e necessidade, colocam efeitos sobre o direito à formação, camuflam o real interesse para simular finalidades, realidades e necessidades.

A isso, podemos afirmar um discurso estratégico, que de muitas maneiras foi reproduzido pelos textos, estratégias que de acordo com Certeau (1994),

[...] são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos totalizantes), capazes de articular em conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais. Ao menos procuram elas reduzir a esse tipo as relações temporais pela atribuição analítica de um lugar próprio a cada elemento particular e pela organização combinatória dos movimentos específicos a unidades ou a conjunto de unidades. O modelo para isso foi antes militar que 'científico' (CERTEAU, 1994, p. 102).

Consideramos estratégias da política mandatária quando ela, em nome dos professores da educação básica, ao desconsiderar as diferentes etapas, as necessidades específicas para a formação *stricto sensu* dos professores, sustenta-se no plano totalizante (capacitação e/ou qualificação de professores para o desenvolvimento do país). Para isso, essa mesma política, com regras de avaliação sistêmicas questionáveis amplia as crises na universidade, portanto, na pós-graduação (SANTOS, 2004).

Soma-se a isso, a demarcação do lugar de poder dos discursos dado pelos textos que articulam as considerações acerca dos sujeitos e instituições como eles se distribuem, constituem-se, sempre atribuindo um lugar próprio à pós-graduação na relação com a macro política dos PNPGs, Portarias, Decretos e outros documentos. Uma grande parcela dos textos em muitas situações “militarizam”, antes de cientificar o debate acerca da pós-graduação *stricto sensu*, para educação básica. Isso pode ser observado nas generalizações dos apontamentos, no tratamento homogêneo dado a

toda a educação básica pelos textos, diferenciando apenas, quando o faz, em áreas e disciplinas e acentuando a natureza da formação (profissional e acadêmica).

Todavia, apontou-se também o foco dessa formação para professores da educação básica como ocasião para desenvolvimento da profissionalidade e a garantia de valorização profissional. Nesse sentido, ganham relevo a relação entre melhoria salarial, reconhecimento do potencial de realização de pesquisa do professor, numa relação a ser tecida com a profissão com acontecimento do trabalho. Atuar como professor com direito à formação em nível *stricto sensu* se vincula ao direito de qualificar a sua profissionalidade com pesquisa tendo condições de trabalho garantidas para isso

Dessa forma, é assumir que esse nível de formação deve estar disponível para todos os trabalhadores de quaisquer níveis de ensino. Situação que foi evidenciada como problemáticas para alguns programas que mesmo voltados para educação básica, insistem em manter os pressupostos, as metodologias e os conteúdos da formação para formar professores sem relação com a educação básica. Nesse viés, foi possível constatar pesquisas que apontaram indícios de relações nos seus regimentos com a formação de professores da educação básica, independente da sua natureza-acadêmico ou profissional, demonstrando de fato a importância em pensar programas nas áreas de Educação e Ensino e outras áreas correlacionadas à educação básica, com abertura explícita ao professor da educação básica. A isso, os textos apontaram acerca de alguns projetos de maior alcance aos professores da educação básica:

Identificamos que o MNPEF mantém um pensamento conservador de modelo de formação de professores, o denominado modelo de “treinamento”: cursos padronizados, ministrados por especialistas, que se concentram na resolução de problemas genéricos. Por isso, preliminarmente concluímos que as concepções e práticas de formação intrínsecas ao MNPEF vão, em vários aspectos, na contramão das contribuições dadas pelas pesquisas sobre formação continuada de professores que tomamos como referência (Texto, cód. 3. p. 21, grifos nossos).

Procuramos compreender, a partir desse ponto de vista sociológico, em que medida o Profmat mostra-se como um programa voltado para uma formação primordialmente relacionada à prática do matemático profissional, aquele da Universidade, e não uma formação voltada para aspectos da prática do professor da Educação Básica (Texto cód. 4, p.28). Nesse contexto, consolidados por índices e por demandas sobre a formação docente é que se pode encontrar os Mestrados Profissionais em Rede Nacional. **O PROFMAT pode ser entendido como efeito de uma Política Pública, voltada aos professores da Educação Básica, que objetiva – via**

qualificação docente – também alterar os resultados das avaliações educacionais. [...] busca-se entender o PROFMAT em sua forma de atuação – enquanto política de qualificação de professores – nas suas diferentes ações e na sua condição de efeito de entendimentos advindos de uma forma de gestão mediada, ou constituída, nas estatísticas e nos índices (Texto cód. 5, p. 25-26, grifos nossos).

[PROFMAT] cursos voltados estritamente para o “conteúdo” e que são direcionados à formação de professores tendem a ser acadêmicos, em ambos os sentidos da palavra, no pior e no melhor sentido: erudito e irrelevante. Entretanto, em qualquer dos casos, distanciam-se das demandas originárias da atividade de ensino da matemática no ambiente de sala de aula (Texto cód. 16, p.174, grifos nossos).

Esses objetivos demonstram intenção em proporcionar espaços de interlocução e aproximação entre pós-graduação e educação básica, configurando-se em alternativa para melhorar o ensino de matemática e das ciências no país. Além disso, pode-se dizer que **são objetivos de cunho educacional e, principalmente, social, que visam a formação profissional para diminuir problemas sociais, como: má-formação dos professores da educação básica e desigualdades sociais** (Texto cód. 17, p. 68, grifos nossos).

A predominância de modelos/princípios conservadores de formação, a pesquisa sustentada na perspectiva aplicada sustentada no praticismo e imediatismo, solucionadora de problemas, o desvirtuamento da missão de programas ao acadêmico – mesmo devendo ser profissional aos professores, e cursos conteudistas – irrelevantes à educação básica, estão entre as preocupações dos textos quando são ofertados à educação básica.

Ainda que as maiores preocupações apresentadas se centram na discussão acerca da pós-graduação *stricto sensu* de natureza profissional, o crescimento do mestrado profissional, que visa desenvolvimento profissional, é projetado como aquele que muito contribui para a melhoria da qualidade educacional, o avanço do conhecimento do campo e da profissão, intensificando a autonomia dos professores, por isso justificam a criação de novos programas nos níveis de pós-graduação.

A esse respeito, Carvalho (2021), enfatiza que a pós-graduação é capaz de trazer ao professor “[...] um repertório mais aprofundado de conhecimentos, competências e habilidades, enriquecendo-o como profissional [...], o potencial de emancipação e autonomia do professor, no que diz respeito à sua participação crítica e autodeterminada no ambiente de ensino” (CARVALHO, 2021, p. 162), e, também, estimulá-lo ao “[...] pensamento científico [...], concebendo estratégias que orientem políticas para a melhoria da qualidade do ensino [...]” (CARVALHO, 2021, p. 162).

Nesse sentido, ao analisar 63 estudos, nacionais e internacionais em periódicos, teses e dissertações, de distintos repositórios, Carvalho (2021), identificou que:

Embora seja importante prosseguir com as pesquisas em busca de evidências sobre os resultados das políticas de pós-graduação de professores – que explorem, talvez, outras variáveis mais sensíveis em captar eventuais efeitos da formação do professor sobre o desempenho do aluno –, os estudos qualitativos mostraram argumentos de que o processo de formação em pós-graduação se mostra importante em termos de aquisição, pelo professor, de um repertório maior de conhecimentos, de capacidade de emancipação e autonomia, de possibilidade de desenvolvimento, por parte dele, de pesquisas no ambiente escolar com foco na reflexão sobre suas práticas e na concepção de estratégias para a solução de problemas e melhoria da qualidade do ensino (CARVALHO, 2021, p.174).

E continua,

Assim, é recomendável que se desenvolva entendimento sobre as implicações e o valor agregado pela formação pós-graduada do professor, que reflita, por exemplo, a compreensão dos esforços estabelecidos pelas políticas de formação de professores como um investimento no profissional e na escola, ao se criar incentivos à formação do docente, assim como ao se cobrar resultados do desempenho desses profissionais de acordo com a formação realizada (CARVALHO, 2021, p.174).

Salientamos a importância de a política reconhecer o investimento no profissional e na escola, como uma relação simbiótica entre desenvolvimento da profissionalidade e construção da solidez da instituição. O termo investimento merece atenção, pois aqui alinha-se ao direito e não à mercadorização da profissão, do trabalho ou da formação. Conecta-se à qualidade educacional ofertada, ao aumento da autonomia profissional, ampliação do repertório de conhecimentos, ou seja, um bem público aos professores e às escolas.

Os textos analisados nestas UST se propuseram a criticar o alinhamento da ideia de qualidade às premissas do neoliberalismo, que vincula a política de formação continuada no mestrado e/ou doutorado à mercadorização da profissão. Entretanto, essa crítica manifestou, na sua racionalidade, um afetamento por aquilo que criticava, a exemplo da crítica feita à gênese da pós-graduação de natureza profissional, que se junta ao desejo dos formuladores de políticas para alinhar a pós-graduação à modalidade EaD, aproveitando-se da necessidade da concepção de dar acesso aos profissionais que se localizam em regiões longínquas, para economizar no investimento com esse nível educacional, e ainda mantendo o professor atuando, ou seja sem afastamento remunerados para os estudos. Esses elementos se coadunam

com o projeto neoliberal e gerencialista da educação. Rumo a isso, explicitamos o excerto:

O ensino a distância vai ganhando força pela **sua capacidade de formar uma quantidade maior de profissionais num tempo menor. Isso se torna um ponto positivo, tanto economicamente, pois gasta-se menos para se formar mais, quanto na agilidade, no menor tempo, para atingir metas internacionais de melhoria na educação e na qualificação docente.** Essa modalidade de ensino proporciona, ainda, outra economia para o Estado: a possibilidade de manter o professor em sala de aula durante todo o processo de formação continuada (Texto cód. 4, p.64, grifos nossos).

Esse projeto está na gênese das crises da universidade, em especial, na crise de legitimidade, cujo gerencialismo acadêmico, com efeitos nos Programas de Pós-Graduação são evidenciados. Revelam a desqualificação da autonomia universitária tornando-a impossibilitada de definir o próprio destino, sendo o *locus* autônomo de formação docente, o que traz profundos prejuízos, tanto para a universidade quanto para a educação básica (SANTOS, 2004). Para evitar isso, Santos (2004) aponta a necessidade de maior aproximação entre formação inicial e continuada, o asseguramento a integração curricular entre formação profissional e formação acadêmica, a maior colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas pública “[...] na produção e difusão do saber pedagógico [...]” (SANTOS, 2004, p. 84), criação de redes de programas de formação continuada em parceria com escolas públicas. O mesmo autor alerta que:

As áreas de conquista de legitimidade [...] são áreas que devem ser particularmente incentivadas, porque estão globalmente em risco. São também as áreas mais consistentemente articuladas com o projeto de reforma progressista. Há, no entanto, uma área de legitimação e de responsabilização social que tem vindo a assumir nos últimos 20 anos uma premência sem precedentes. Trata-se da relação entre a universidade e o sector capitalista privado, enquanto consumidor ou destinatário de serviços prestados pela universidade. [...] A popularidade com que circulam hoje, sobretudo nos países centrais, os conceitos de ‘sociedade de conhecimento’ e de ‘economia baseada no conhecimento’ é reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas. A pressão é tão forte que vai muito para além das áreas de extensão, já que procura definir à imagem dos seus interesses, o que conta como pesquisa relevante, o modo como deve ser conduzida e apropriada. Nesta definição, colapsa não só a distinção entre extensão e produção do conhecimento, como a distinção entre pesquisa fundamental e pesquisa aplicada (SANTOS, 2004, p. 85).

O alinhamento imposto pelo capital à universidade, em muitos casos com apoio de agentes políticos da própria instituição, traz como consequências e implicações sobre

o que são princípios de formação de professores. Em oposição a isso, afirmamos que se a lógica estabelecida não for o desenvolvimento da profissionalidade e da escola, mas a busca pela economia do conhecimento/sociedade do conhecimento, encontramos-nos num lugar que cedeu à pressão ao desenvolvimento do neoliberalismo. Essa cessão pode ser vista como uma entrega a um discurso pelo qual torna a pós-graduação subordinada ao projeto do neoliberalismo que faz crer. A respeito do discurso que faz crer, Certeau (1994) afirma:

Uma *credibilidade* de um discurso é em primeiro lugar aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer. Mas por curiosa circularidade a capacidade de fazer se mover- de escrever e maquirar os corpos- é precisamente o que faz crer. Como a lei é aplicada com e sobre os corpos, 'encarnados' em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do 'real'. [...] Acredita-se então naquilo que se supõe real, mas este 'real' é atribuído ao discurso por uma crença que lhe dá um corpo sobre o qual recai o peso da lei. A lei deve cessar 'avançar' sobre o corpo, um capital de encarnação, para assim se fazer crer e praticar (CERTEAU, 1994, p. 241).

Nessa direção, os textos apontaram para a importância em romper com a lógica de formação que faz crer no neoliberalismo como modo de existência da profissão. Não assumir a mercadorização da formação de professores é se contrapor ao projeto neoliberal de educação pela pós-graduação e, nesse ínterim, contribuir para redução da crise de legitimidade da universidade, e desse modo, a formação continuada de professores da educação básica na pós-graduação *stricto sensu* ganha outros contornos, sendo a ocasião que debatemos para que os sujeitos se formem.

Entretanto, é importante pensar acerca da composição do sistema nacional de pós-graduação na relação com a educação básica, organização de suma importância para compreendermos os espaços criados no sistema como ocasião para a formação dos professores da educação básica.

6.3 UST 3: SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A importância dada pelos textos à discussão acerca do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e seu sistema de avaliação foi constatada em dez (10) textos. Isso nos conduziu a refletir acerca do sistema nacional de pós-graduação na relação com a educação básica. As transformações pelas quais o sistema passou,

demonstrou a consolidação do sistema na relação com a transformação social, principalmente no campo econômico, e o lugar que a qualificação em nível *stricto sensu* ocupa nesse percurso, principalmente em Educação e Ensino (GATTI, 2008; ANDRÉ, 2007). Essas transformações estão diretamente vinculadas ao sistema de avaliação da pós-graduação, pois é apresentado como aquele, continuamente aperfeiçoado,

[...] serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de Pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento como bolsas de estudo, auxílios e apoios (Texto cód. 1, p. 21).

Além disso, a política da pós-graduação teve como centralidade

[...] capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Contudo, deve-se ressaltar que sempre esteve presente a preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação (Texto cód. 13, p. 93).

A concepção capacitista numa relação com a flexibilização do modelo de pós-graduação atinge os professores da educação básica. Todavia, é importante realçar que um foco importante dessa política não é a formação de professores da educação básica que atuam diretamente nas escolas, mas como gerentes educacionais para as redes e sistemas de ensino (RELATÓRIO QUADRIENAL, ÁREA EDUCAÇÃO, 38, 2015).

Esta UST se torna ainda mais importante por verificarmos a falta de pesquisas que discutem diretamente a relação do sistema nacional de pós-graduação com a educação básica. A concentração se passa mais com avaliação da produção acerca da avaliação da pós-graduação e as pesquisas nesse nível de ensino que abordam a educação básica. Vianna et al. (2011), ao analisar 33 teses e 225 artigos científicos, apontou uma lacuna acerca do debate entre Pós-Graduação e Educação Básica, como integração sistêmica.

Cury (2008), no 30º aniversário da Anped, problematizou:

Mas, hoje, nesta data festiva de 30 anos, cujo mote é Pesquisa e compromisso social, para não sucumbirmos ante o refrão da canção, cumpre nos interrogarmos: e nós? Nós que somos a elite intelectual da educação ou, por outra via mais aberta, e nós que optamos pela função de intelectuais? Urge perguntar: essa massa crítica conseguiu canalizar para os sistemas de ensino a melhoria da educação escolar? Conseguiu, assim agindo, preencher os requisitos próprios à condição de intelectuais, isto é, uma atuação pela palavra no espaço público que direcione para o melhor e para a maioria dos sujeitos do processo educacional?

Se erramos, onde erramos? Se acertamos, onde acertamos? Qual o peso relativo e proporcional de nossos equívocos e acertos ante essa situação? É possível reavaliar nossa associação que tem como finalidade “a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil”? E como um de seus objetivos: “Estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão”? (CURY, 2008, p.166).

Ainda que as indagações sejam para a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, pensamos que vale para refletir acerca do debate que visa questionar acerca da organização dos sistema nacional de pós-graduação na relação com a formação continuada de professores da educação básica, pois as indagações reconhecem o lugar dos pesquisadores, da instituição, a importância em articular universidade e sistemas de ensino, comunidades locais e regionais e a cultura nacional, elementos que devem estar no bojo da produção do sistema da pós-graduação. Os questionamentos do autor devem ser tomados na esteira do debate sobre as políticas de formação continuada de professores da educação básica do país. Observe os extratos:

Recomendou-se que o SNPG amplie os estudos sobre a formação de professores, estabelecendo a padronização da qualidade, mesmo que mínima. A administração das escolas com a adaptação das atividades e currículos voltados para os interesses e necessidades dos jovens alunos inseridos na Educação Básica, também são desafios do novo PNPG para o SNPG. A interação da Pós-graduação com a educação básica aproxima, de forma mais efetiva, o SNPG da sociedade e seus interesses (Texto cód. 1, p.26, grifos nossos).

São destacadas no quinto PNPG (2011-2020) **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 (Texto cód. 13, p. 119, grifos nossos).

O reconhecimento da força da pós-graduação na educação básica se concentra com força nas áreas de avaliação educação (38) e ensino (46), com mestrado e doutorado, desde a criação do sistema. Faria Filho (2015) destacou que:

[...] muitas das melhores políticas de educação desenvolvidas nos diversos níveis da administração pública – da Educação Infantil ao Ensino Superior – têm por base os conhecimentos produzidos e acumulados nas últimas décadas nos programas de pós-graduação em educação e de ensino de ciências e matemática. [...] Parece-me mais correto e honesto nos perguntarmos sobre os fatores que impedem que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas na área de educação, e as boas experiências conduzidas em parceria entre pesquisadores e escolas, tenham um maior impacto nas escolas básicas de todo o Brasil. Boa parte das razões que dificultam as pesquisas a impactar mais fortemente a qualidade da escola básica está, como se evidencia continuamente, no âmbito das políticas públicas para a área. É aí, nesse terreno em que os pesquisadores têm muito pouca ingerência ou capacidade de intervenção, que se decide a sorte da escola pública brasileira. Nesse terreno, também são bem conhecidos os grandes problemas enfrentados pelas escolas e não cabe aqui repeti-los (FARIA FILHO, 2015, p. 409).

Reconhecer, portanto, o impacto na organização do sistema, na educação básica, é refletir acerca da presença da pós-graduação como fomentadora de políticas para a educação básica, ainda que às vezes tenha que ir à contrapelo. Desse modo, a história da pós-graduação com a educação básica está na institucionalização da pós-graduação no Brasil, no nascimento dos primeiros programas em educação que conforme apontado por Saviani (2000), teve significativa dificuldade em se afirmar no seu momento inicial, por questões de financiamento e por fragilidades nas pesquisas iniciais produzidas (GATTI, 1983).

O estrato do texto a seguir nos informa que a criação do sistema de avaliação se deu como resposta às supostas fragilidades da pós-graduação, aumentando as exigências para pesquisa e fragilizando a formação para docência (ainda que esta não fosse para educação básica). No período de implantação do sistema de avaliação, já observara uma separação entre pesquisa e docência na política da avaliação da pós-graduação.

Haja vista a consolidação da pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação na década de 1990, entendemos que significativas mudanças aconteceram nesse nível de ensino e consideráveis avanços ocorreram na formação docente com a valorização da pesquisa nos cursos de pós-graduação em Educação. Entre essas mudanças, podemos destacar as maiores exigências, supervisão e avaliação da CAPES em torno desses cursos, com a criação de um sistema de acompanhamento e avaliação trienal em que se tem por base a produtividade científica de professores e alunos do curso, bem como o cumprimento dos prazos de defesa, dentre outros aspectos. Conforme adverte Sousa; Bianchetti (2007), porém, os ganhos com

essa valorização também são acompanhados de perdas por outro lado. A formação para a docência tornou-se secundária, provocando questionamentos sobre o que o mestrado e o doutorado contribuem para o magistério, uma vez que certas habilidades para docentes não estão privilegiadas na formação do pesquisador (Texto código 18, p. 53-54).

Esse questionamento, associado às observações de inúmeros textos analisados nos faz compreender o distanciamento da pós-graduação da docência na construção do sistema de avaliação, cuja valorização se dava pelo resultado expressado em publicações científicas, fragilizando a relação entre pós-graduação e formação para o magistério, uma vez que o investimento do sistema era formar o pesquisador para publicações científicas. Evangelista (2012) ao criticar a pressão por publicação, expôs algumas das expressões nesse cenário: publicar ou morrer; morrer por publicar; morrer para publicar; morrer se publicar; morrer se não publicar; publicar apesar de morrer; publicar para morrer. A autora apontou o seu extremo desconforto com essa situação naqueles anos.

É importante salientar que, mesmo antes do V PNPG (2005-2010), a política da Capes ao implantar outro paradigma de avaliação, esclareceu que a intenção era estimular a competitividade entre os Programas. Hostins (2006) ao destacar o posicionamento do presidente da Capes no ano de 2002, Abílio Baeta Neves⁸², informou que:

O posicionamento assumido pela CAPES baseado nessa “nova configuração” é evidente: para impulsionar a internacionalização é necessário **induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo empresarial**. Posição coerente se pensarmos no propósito da importação/exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação (HOSTINS, 2006, p. 151, grifos nossos).

Isso vai ao encontro do que temos evidenciado, uma abertura aos professores da educação básica numa lógica do setor corporativo empresarial da pós-graduação. Uma possível leitura no campo educacional é formar profissionais para atender ao mercado educacional, não só na concepção, mas no suprimento de mão-de-obra especializada.

Os textos também indicaram que uma das centralidades foi a formação docente para nível superior até a década de 1990, embora o maior incentivo no sistema de avaliação

⁸² NEVES, Abílio Baeta. Depoimentos. **INFOCAPES** -Boletim Informativo da CAPES Vol.10 - Nº 4 – Brasília, CAPES, 2002 Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2002INFOCAPESn42002.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

da pós-graduação estivesse no pesquisador. Entre os V e VI PNPG's (2005-2020), a formação de professores da educação básica passou a ocupar um lugar importante nos objetivos dos PNPG's *stricto sensu* de natureza profissional.

Com a criação da formação *stricto sensu* de natureza profissional com foco na formação dos professores da educação básica, observou-se significativo aumento do número de programas nos Institutos Federais, elevando o seu crescimento, percentualmente, bem acima da formação de natureza acadêmica, aumentando em muito a recomendação de cursos dessa natureza pela Capes. Os textos apresentaram que a natureza dessa formação foi calibrada com a formação EaD e semipresencial.

Vale destacar que o sistema nacional de pós-graduação ao mirar na formação de professores da educação básica, aponta a responsabilização desses programas em qualificar esse nível educacional, dotando os Programas de Pós-Graduação de uma responsabilidade como a grande política de transformação dessa etapa educacional.

O elemento que chama atenção é a demarcação feita nos textos que, ao se voltar à formação de professores, faz-se uma aproximação da pós-graduação da sociedade e de seus interesses, e interesses dos jovens, alunos da educação básica. Esses apontamentos carecem de indicações de qual sociedade e quais interesses, ao nosso ver esses interesses se coadunam com aqueles dos organismos internacionais como Unesco, OCDE e o Banco Mundial, conforme indicado por Lessard e Carpentier (2015), ao apresentarem e debaterem dados das políticas educativas no Ocidente e, por Santos (2004) ao refletir acerca das crises da universidade.

Outra questão a destacar é que a pós-graduação não foi apontada como interesse das escolas e de seus professores como bem público, pois continuou sendo tratada como capacitação, buscando padronização de qualidade. Acerca do conceito qualidade sustentados por organismos internacionais como OCDE e o Banco Mundial, Pryetro e Manso (2018) enfatizaram:

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), celebrada en Jomtien a comienzos de la década de los 90, vino a representar la consolidación de un cambio de perspectiva en la concepción del derecho a la educación: de una noción cuantitativa, centrada en la oferta y la escolarización, se pasaba a una noción cualitativa, dirigida a la respuesta a las necesidades educativas. Este giro se materializó en el empleo del término calidad para representar a los aspectos cualitativos de la educación a los que

la nueva tendencia hacia referencia. Importado a la educación desde el ámbito empresarial, y en el marco del “movimiento por la calidad” (Bernal et al., 2015), especialmente a partir de la década de los 90 y hasta la actualidad, la calidad se ha consolidado como un eje vertebrador de las políticas educativas nacionales y como un lema movilizador para los organismos internacionales (ver, por ejemplo, Hanushek y Wößmann, 2007; OCDE, 1992; OCDE, 2012; UNESCO, 2000; UNESCO, 2005).

Por interferir fortemente na política educacional brasileira, compreendemos que essa troca de perspectiva que migrou da concepção do direito à educação, centrada na oferta e na escolarização, para uma noção qualitativa em resposta à necessidades educativas, importado do âmbito empresarial, foi assumido pelo Sistema de pós-graduação ao direcionarem parte das suas forças para ofertar o nível *stricto sensu* aos professores da educação básica, e, em consonância, indicado nos dois últimos Planos Nacionais de Educação. Faltou, portanto, o debate acerca do que se entende como formação qualificada desse nível para professores da educação básica, junto aos professores e às escolas.

Destacamos, por fim, que não foram encontradas críticas ou reflexões mais aprofundadas quanto ao fomento sistêmico dessa relação entre pós-graduação e educação básica, concentrando-se no desdobramento da política, sem focar na reflexão crítica entorno dos elementos que induziram a essa aproximação sistêmica. Os textos apresentaram a temática como acordo discursivo consolidado e consensualizado.

A avaliação da pós-graduação se dá por meio de um sistema com significativa organicidade na condução do sistema desse nível educacional, sendo necessária para entrada e permanência do Programa no Sistema Nacional de Pós-Graduação. A avaliação é uma das responsáveis pela materialização das ideias dos formuladores de políticas no sistema de pós-graduação, garantindo os princípios e pressupostos que são lançados nesse sistema. Como a pesquisa no país é muito dependente da pós-graduação, a avaliação fortalece a lógica que preside a organização do sistema, inclusive “[...] fazendo com que o financiamento estivesse cada vez mais dependente da performance dos pesquisadores, dentro dos critérios de consagração acadêmica e da avaliação dos programas de pós-graduação” (FARIA FILHO, 2016, p. 177). Faria Filho (2016) enfatiza que é complexa a compreensão da avaliação desse nível de ensino porque “[...] é difícil estabelecer com segurança quais são os critérios para se avaliar a excelência dos Programas de Pós-graduação em Educação, seja em sua

face de formação de novos pesquisadores e professores, seja em relação aos resultados da pesquisa realizada” (FARIA FILHO, 2016, p.186). Para esse autor, implanta-se a crença de que avaliar a pós-graduação é avaliar a própria pesquisa, situação que constrange os Programas de Pós-Graduação.

Destacamos que o cenário de instalação da avaliação da pós-graduação brasileira se deu a partir dos anos 1976, cenário das iniciativas da Capes, tais como a criação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), cuja ação foi incentivar bolsas de estudos para professores universitários, assegurando professores para os Programas de pós-graduação e incentivo à criação de associações nacionais de pesquisa e pós-graduação (MORAES, 2012).

Moraes (2012) destaca que a avaliação materializou os objetivos da pós-graduação orientando a criação de bancos de dados para: acompanhar sua evolução acompanhando os Programas, o estabelecer metas para o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), visando o avanço da ciência e tecnologia; ranquear Programas cuja certificação estivesse vinculada ao Mec; conceder subsídios governamentais para o desenvolvimento do programas; aumentar a eficiência dos Programas no atendimento das necessidades formativas dos recursos humanos de alto nível.

Moraes (2012) destaca que os objetivos exigiram a materialização de avaliação periódica, consolidando-se nos anos da década de 1980, avançando no sistema de avaliação da seguinte maneira: organização dos dados, criação de comissão de especialistas por área de conhecimento e realização de visitas aos Programas *in loco*, angariou nomes para compor várias comissões, inclusive na relação com as Associações, envolvendo a comunidade acadêmica no processo.

A pós-graduação na década de 1990 passou por mudanças de paradigmas na avaliação, investiu no suporte operacional, como contratação de comissão internacional de especialistas, realizou seminário para tratar da temática avaliação, informatizou todo o sistema e criou indicadores de avaliação a partir dos dados coletados. Todavia, Moraes (2012) afirma que a mudança no sistema de avaliação não deve ser vista como algo isolado da política nacional da época, orientada pelo Banco Mundial. Acerca das mudanças no sistema de avaliação consonantes com o cenário político e econômico, Moraes (2012) destaca que:

Não é de admirar, assim, que a complexificação, a elevação dos níveis de exigência e a definição de um 'perfil de excelência' no sistema de avaliação da Capes para os programas de pós-graduação do país sejam contemporâneas da desvalorização da universidade pública e daqueles que nela trabalham. Em outras palavras, em um movimento aparentemente esquizofrênico — mas só aparentemente, as fortes exigências que recaíram sobre a pós-graduação são coetâneas de um processo de privatização e de empresariamento do ensino e do progressivo descompromisso do Estado que, sob pretexto de crise fiscal, vem recuando sistematicamente no financiamento da universidade e do ensino público em geral. Ademais, o novo e exigente paradigma é introduzido paralelamente à definição de políticas nacionais que comprometem as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica (MORAES, 2012, p.211-212).

Nessa direção, a relação de dependência do país com a pós-graduação na produção de pesquisa apresenta outros fatores complicadores, pois a fragilização da pós-graduação reflete a fragilização da própria universidade.

Outro fator a considerar no sistema de avaliação é o modo como a Capes organizou o sistema. Essa organização reflete na falta de autonomia das áreas em produzir os próprios critérios, culminando na submissão de áreas inteiras à outras áreas a depender do foco governamental dado à pesquisa numa relação com o capital científico, e ao levarmos em conta a necessidade do mercado como um dos motores para esse nível de ensino, temos um problema significativo a ser explorado. Faria Filho (2016) destaca que:

Há ainda outra razão para a nossa particular dificuldade de dar estabilidade aos critérios para a avaliação da pós-graduação: o fato de que a área não tem autonomia para definir os seus próprios critérios. Essa dimensão, das mais importantes, está relacionada à forma como se organizou o sistema CAPES, com a proeminência daquelas áreas que mais acumularam capital científico-acadêmico e, portanto, poder na definição das regras do jogo. Como a avaliação está umbilicalmente relacionada ao financiamento, controlar as formas de avaliar é também controlar o fluxo de financiamento dentro do sistema. Mas há ainda a compreensão de que as áreas melhor estabelecidas no campo acadêmico podem e devem tutelar as demais áreas, notadamente das Ciências Humanas e Sociais, de tal forma que os critérios de cientificidade e de legitimidade daquelas possam servir de parâmetros para a realização de "boas pesquisas" por essas últimas (FARIA FILHO, 2016, p.187).

Essa situação se agrava para educação, pois muitos dos critérios estabelecidos para avaliação são produzidos a partir do olhar de outras áreas, e como o resultado da avaliação depende de parte do financiamento, a educação torna-se bastante prejudicada sob tais critérios. Além disso, os resultados ainda privilegiam o investimento financeiro em alguns programas melhores avaliados em detrimento de

outros piores avaliados (CURY, 2016)⁸³. Entretanto, afirma-se a importância da avaliação da pós-graduação, mas sem correr o risco de não submeter a produtividade acadêmica à necessidade de ser bem avaliado, abandonando a necessidade teórica e prática no desenvolvimento do conhecimento (OLIVEIRA, 2016)⁸⁴.

Observamos nos textos, demonstrados nos excertos, que existe uma preocupação em sobrepôr sobre o sentido a questão de sobrevivência financeira dos programas. As mudanças foram trazidas como elementos positivos para avaliação do sistema, corroborando com o discurso de que a avaliação assegura a qualidade da formação, tornando mais orgânica a organização do SNPG, compondo de modo mais eficiente a distribuição de bolsas, além de incentivar a constituição de grupos de pesquisas. Essa questão é possível ser observada no excerto a seguir:

Outra questão que se tornou particularmente conflituosa foi o estabelecimento de exigência quantitativa de publicações de textos, que criou um ponto de disputa entre programas e canais de divulgação da produção, deixando de fora, no entanto, a imprescindível avaliação do sentido do que se produz. “O clima geral que reina hoje na pesquisa se caracteriza pelo fato de que o financeiro sobrepôs-se sobre o sentido e os ‘resultados’ sobre a pesquisa” (HESS, 2005, p. 63) (Texto cód. 6, p. 51).

Por esse excerto indicamos a complexidade da discussão acerca da avaliação da pós-graduação, pois sobre ela recai a manutenção ou fechamento de cursos, um ranqueamento entre cursos, programas e pesquisadores. Uma disputa que tem a liberação de recursos às pesquisas um dos elementos a ser disputado, além disso, outro desdobramento que não analisaremos é o produtivismo acadêmico. A análises dos textos nos indicaram que as avaliações da pós-graduação não são tomadas como elementos a serem criticados, com exceção da sobreposição financeira sobre o sentido da avaliação. Todavia, há um consenso na importância da avaliação que se apresenta como discursos consolidados, realizando descrição das etapas históricas do sistema de avaliação. Também não foi encontrado qualquer atravessamento temático com a formação continuada de professores acerca desse tema. Situação que se junta a outra, evidenciada por Vianna et al. (2011), ao analisar 25 artigos de periódicos e 33 teses de bancos nacionais acerca do sistema de avaliação da pós-

⁸³ Entrevista concedida a Cunha e Mendes. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 ago. 2022.

⁸⁴ Entrevista concedida a Cunha e Mendes. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 ago. 2022

graduação na integração com a educação básica, observou que 67% origina-se da área educacional, entretanto, não foram encontrados trabalhos que se referiram a essa integração.

O fato de a Capes inserir a formação de professores da educação básica como foco da pós-graduação foi invisibilizada na discussão acerca da avaliação, mesmo alguns textos se tratando de formação *stricto sensu* profissional, com centralidade na formação de professores da educação básica.

Salientamos que na avaliação dos programas, um dos indicadores é o impacto social, talvez, podemos sinalizar que a educação básica pudesse fazer parte dos elementos que indicam esse impacto. Contudo, esse indicador tem sido bastante fragilizado. A esse respeito, Faria Filho (2016) afirma que:

Uma razão mais geral pela qual nossa área não tenha se debruçado mais detidamente sobre a temática do impacto social talvez esteja no fato, já tratado em outro momento, de que, no jogo de forças que regula as relações de poder dentro do sistema de pós-graduação, tenhamos optado pela maior adesão aos critérios mais estritamente acadêmicos como forma de nos colocarmos em melhor posição dentro do conjunto das áreas. Num momento em que éramos continuamente cobrados, interna e externamente à área, pela nossa baixa adesão aos padrões de excelência acadêmica, utilizar o critério de impacto social poderia parecer um enfraquecimento da área, já que ele poderia ser visto como vago, indefinido e menos acadêmico para discriminar os programas uns dos outros. Nessa perspectiva, pode ter parecido às Comissões de Avaliação ser mais importante tornar o critério inócuo do que enfrentar a espinhosa discussão que ele impunha (FARIA FILHO, 2016, p. 200-201).

A falta de discussão acerca do impacto da avaliação na relação com a educação básica deve ser considerada importante para futuros investimentos discursivos acerca da integração entre pós-graduação e educação básica. Importa, pois, discutir o lugar dessa integração na avaliação. Faria Filho (2015) ao discutir o papel da pesquisa na relação com a educação básica, acentuou que é importante demarcar alternativas antes da avaliação, apontando saída ao “[...] pensarmos uma política de pesquisa em educação que incorporasse e desse sentido à política de pós-graduação na área” (FARIA FILHO, 2015, p. 412).

Para a educação básica é importante um SNPG forte e sólido. Todavia, não basta um sistema voltado apenas para si mesmo, fomentando carreirismo acadêmico (GAMBOA, 2003). Ao tratar da educação básica, a ausência de justificativas

discursivas evidencia uma produção com desafios em reconhecer a transformação do sistema tendo um dos seus focos a formação de professores da educação básica. Sabe-se do forte impacto que as pesquisas em educação realizadas nos Programas de pós-graduação têm na educação pública (FARIA FILHO, 2015), portanto, entendemos como imprescindível o desdobrar-se a respeito, numa análise política que produza e promova maior reconhecimento dessa institucionalidade, incentivando “[...] maior aproximação dos pesquisadores da área da educação com as necessidades de conhecimento e de formação da educação básica” (FARIA FILHO, 2015, p. 414).

Os Planos de pós-graduação, como uma política de base para o sistema, conforme apresentado pelos textos, visam a garantia da seletividade intelectual, sustentada na necessidade de formar docentes para o nível superior (em toda a trajetória do sistema) e formar para pesquisa (década de 1980), promovendo a seletividade na área da educação. Isso foi consolidado pelas composições das avaliações do sistema e dos Programas, em especial quando a pós-graduação se volta, na década de 1990, para si com maior “rigor” na produção da avaliação do sistema.

Para evidenciar a presença dos elementos evidenciados nos textos, apresentamos o quadro sintético, produzido por Gervásio (2019)⁸⁵, dos principais objetivos dos PNPGs (entre o período de 1975 e 2020):

⁸⁵ O autor considera apenas cinco PNPG's, diferente da abordagem feita pela análise que indicou a existência de seis PNPG's.

Quadro 3 - Principais objetivos dos PNPGs

Ano de vigência	Principais Diretrizes/ Objetivos
I PNPG 1975- 1979	<ul style="list-style-type: none"> -Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito da universidade; - Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; - Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.
II PNPG 1982- 1985	<ul style="list-style-type: none"> - Expandir a capacitação docente, mas, sobretudo, a elevação da sua qualidade, dando mais ênfase à importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica; - Superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração as regiões mais pobres que careciam de recursos humanos competentes para enfrentar os problemas fundamentais que marcam a sua realidade socioeconômica.
III PNPG 1986- 1989	<ul style="list-style-type: none"> - A consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; - A institucionalização da pesquisa, nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação tais como: o direcionamento de verbas dos orçamentos das universidades específicas para a pesquisa e a reestruturação da carreira docente, a atualização das bibliotecas e das informações científicas e laboratoriais, a ampliação dos quadros universitários o fortalecimento do pós-doutorado, efetivar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios. - A integração da pós-graduação ao setor produtivo.
IV PNPG 2005- 2010	<ul style="list-style-type: none"> - O Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; - A Formação de docentes para todos os níveis de ensino; Formação de profissionais de alto nível para os mercados não acadêmicos (setor produtivo em geral, industrial, tecnológico, órgãos governamentais e empresas estatais em diversas áreas); - Redução das assimetrias regionais e intrarregionais e redução das assimetrias entre áreas, mediante forte ação indutora nas áreas consideradas estratégicas para o cumprimento das políticas de desenvolvimento regional e nacional; - Internacionalização da pós-graduação brasileira; - Definição de novas diretrizes, estratégias e metas, visando a continuidade e o avanço das propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.
V PNPG 2011- 2020	<ul style="list-style-type: none"> - O Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; - A Formação de quadros para mercados não- acadêmicos; - Redução das assimetrias regionais e intrarregionais e redução das assimetrias entre áreas, mediante forte ação indutora nas áreas consideradas estratégicas para o cumprimento das políticas de desenvolvimento regional e nacional; - Internacionalização da pós-graduação brasileira; - Expansão do sistema, a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de pesquisadores para as empresas públicas e privadas.

Fonte: Gervásio (2019, p. 97).

Outro elemento que se manteve para sustentar os PNPG's foi a preocupação com os desequilíbrios regionais quanto ao número de certificações e Programas, situação que reproduz uma lógica de preocupações políticas cujo desejo é ampliar a qualificação dos(as) brasileiros(as) para aumentar a produção e consolidar mercados. Ainda que seja necessário a ampliação do acesso e produção de pesquisas, a sustentação de base é mão-de-obra altamente qualificada para pesquisa aplicada de viés praticista ou para formar outras mãos-de-obra mais qualificadas. Isso nos leva a inferir que o desejo de expandir o sistema é para obter mais mercado.

Esse nexos possível apresentado nos textos tornou-se mais visível com o último PNPG (2011-2020), que sustenta a relação necessária da pós-graduação com a educação básica sob a justificativa dos problemas de baixa escolaridade, analfabetismo, evasão, insuficiência do atendimento aos alunos de educação especial, de modo geral a justificativa paira sobre a melhora da educação básica. Todavia, o que também está em voga é o desenvolvimento econômico e o contexto social. Salientamos que esse formato não é comprometido com o desenvolvimento profissional e educacional, mas sim com uma racionalidade utilitarista e pragmática subserviente ao capital. Portanto, demarcamos que a oferta, ainda que tímida, de mestrado e doutorado aos professores da EB, se não devidamente cuidada, pode se tornar apenas um braço do capital.

Apontamos que, para a pós-graduação se tornar um bem público, expressa na política de formação continuada de acesso aos professores da educação básica, é de extrema importância uma coerência na política de pós-graduação nacional (criando condições de acessos e permanência dos professores), nas políticas internas das universidades e Programas de pós-graduação perseguindo esses ideais, bem como coerência no sistema de avaliação da pós-graduação, elevando em importância a inserção dos professores da educação básica na formação *stricto sensu*. Além disso, uma intervenção nas políticas das redes e sistemas de ensino municipais e estaduais, fazendo com que essa formação tenha desdobramentos significativos na carreira dos professores.

6.4 UST 4: A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS MERCADOLÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A pós-graduação *stricto sensu* foi apontada nos textos como o nível de ensino que na sua política conjuntural esteve alinhada com a produção de força de trabalho altamente qualificada para o mercado. Esse alinhamento atravessou todos os planos nacionais de pós-graduação (I ao VI PNPG – década de 1970 a 2020), e, desde a década de 1980, pelas mudanças nas políticas educativas influenciadas pelos países europeus e norte-americanos (LESSARD; CARPENTIER, 2016; BALL, 2011). No Brasil, um indicativo de culminância foi a reforma do Estado na década de 1990, cujo alargamento da política neoliberal se ampliou a todos os setores sociais no Brasil (SAVIANI, 2000; CHAUÍ, 2001).

Nesta UTS, oito (8) textos apresentaram preocupações com esses alinhamentos, pois, para eles impactaram na (i) condução do sistema nacional de pós-graduação; (ii) na ampliação do sistema pela autorização de novos programas; (iii) na avaliação dos cursos; (iv) no aparecimento de nova modalidade de pós-graduação, que sob a égide do capital amplia a relação com a educação básica; (v) na criação de pós-graduação com caráter terminalístico, arriscando impor aos sujeitos pós-graduandos uma lógica de governamentalidade e consumo de si, e, no caso da educação, vi) coloca sobre esse nível de formação a responsabilidade compensatória da qualificação para ser apanágio dos problemas educacionais.

Os textos discutiram acerca da presença da lógica de mercado na pós-graduação que culminaram na criação de nova natureza de pós-graduação, a formação profissional. Algumas áreas como PROFletras, PROffísica e o PROFmat, foram destacadas fortemente dentro da lógica mercadológica.

De acordo com os textos, a face da pós-graduação mais alinhada ao capital, demonstra a formação aligeirada, pragmatista e utilitarista, aprofundando a universidade numa lógica de mais competitividade. Além disso, esse alinhamento projeta a profissionalidade e abre espaço à desvalorização de questões nacionais, sobretudo de interesse público, em favor da internacionalização e dos interesses

privados, colocando os sujeitos discentes numa dinâmica meritocrática ampliando o consumo de si. Assim, os excertos apresentam:

Como se nota, os mestrados profissionais nascem marcados pela égide de atenção ao mercado, de **articulação íntima com o setor produtivo** – em contraste com os cursos *stricto sensu* acadêmicos, mais interessados na pesquisa sem vínculo com as demandas imediatas do capital, o que confirma em certa medida a centralidade assumida no que diz respeito a revisão do modelo de universidade que passa a ser privilegiado, conforme indicado por Sguissardi (2004) – a universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, essa última **característica pautada na lógica gerencial implantada a partir da Reforma do estado brasileiro** (Texto cód. 2, p. 33, grifos nossos).

O MNPEF segue uma lógica que entende o professor como um especialista técnico e adota o modelo de déficit como prática formativa. No entanto, devemos sempre ter em mente que o MPEF está dentro de uma macropolítica educacional, de um projeto de “educação maior”, **alinhada às concepções padronizadas de uma lógica de mercado** (Texto cód. 3, p. 62, grifos nossos).

[...] a política de verdade em vigência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação no Brasil conduz os discentes doutorandos **a uma relação de consumo de si, assujeitando-os a uma ética de mercado que impera hoje nesse nível de ensino** (Texto cód. 4, resumo, grifos nossos).

O PNPG (2011-2020) endossa que a **relação Universidade/empresa é profícua e promove o desenvolvimento nacional**. Neste sentido, entende que a ampliação da relação da pós-graduação com as empresas faz com que se aprofunde a formação de pesquisador para atuar nesse contexto. Com essa parceria, ‘O pesquisador pode e deve, além de promover a inovação, participar da inserção do resultado de sua pesquisa no mercado produtivo’ (Brasil, 2010 a, p. 279). Portanto, **essa relação da pesquisa “na” e “com” a empresa é incentivada** (Texto cód. 7, p. 73, grifos nossos).

Esse alinhamento não passou apenas pela política macro da pós-graduação. Os textos sinalizaram que os agenciamentos dos programas profissionais seguiram movimentos que geraram competição entre grupos, a exemplo do PROFmat e do PROFfísica nos quais físicos e matemáticos submeteram os professores discentes a programas desvinculados das especificidades da educação básica. Em outras palavras, desconsideraram que os professores da educação básica em formação não demandavam o conhecimento da matemática em si, mas a educação matemática, isso devido à apropriação dos Programas devido ao seu capital acadêmico, desdobrando-se num currículo em posição contrária ao que defendiam os pesquisadores da educação nessas áreas. As análises nos apontaram que:

A segunda novidade assumida em nome da flexibilidade foi a mudança na tipologia dos mestrados, que conduzem a uma formação terminal diferenciada: acadêmica e não-acadêmica (profissionalizante). São evidentes as resistências ao mestrado de cunho profissionalizante em decorrência da flexibilidade e aligeiramento da formação. Além disso, há grande preocupação com as propostas de parcerias com segmentos do setor privado

e/ou estatal, transformando esses programas em mercadoria (Texto cód. 8, p. 58).

A submissão da pós-graduação à racionalidade neoliberal é consoante à submissão de toda a formação de professores à mesma lógica. Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), ao analisarem documentos de várias entidades acadêmico-científicas que confrontam o desmonte das políticas de formação de professores, entre os anos 2015 e 2019, sinalizaram que:

A análise das conjecturas que atualmente permeiam os embates da formação de professores da educação básica no Brasil a partir das manifestações das Entidades entre os anos de 2015 e 2019 indicam que as diretrizes emanadas das políticas de formação atuam em favor da adesão do Brasil às políticas internacionais, beneficiando as grandes corporações e instituições educacionais alinhadas aos interesses mercadológicos e privatistas. O debate converge em denunciar que, na esteira da atual crise política, as políticas de formação de professores são estratégia de materialização desse projeto educacional, esvaziando o sentido público e a função social da escola (VENTORIM, ASTORI, BITENCOURT, 2020, p. 15).

O alinhamento aos organismos internacionais, portanto aos interesses de mercado, reflete a conjuntura em que se estabelece a pós-graduação aos professores da educação básica. Nesse sentido, não basta defender a pós-graduação como bem público aos professores, é de extrema relevância esclarecer qual pós-graduação é ocupada pelos professores e qual é a pós-graduação que com eles se ocupa. Isso dirá muito da política que se “volta aos professores”, pois, se baseada em resultados produzidos fora da escola, portanto, da profissão, a isso chamamos de novo gerencialismo. De acordo com Ball (2011),

Para o novo gerente da educação, uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora da escola. Não é o papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites. O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais da educação-aumento de padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos- e está frequentando articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (BALL, 2011, p. 199).

A atenção deve estar focada na finalidade de pós-graduação defendida aos professores da educação básica. Os textos em muito atribuíram à qualidade educacional na busca de qualificar o ensino. A isso, a formação *stricto sensu* pode se atentar para o alinhamento com as políticas empresariais, neogerenciais, que vislumbram um resultado sem desenvolver a profissionalidade vinculada à pessoa do

professor, às condições salariais, condições materiais das escolas, às condições econômicas e sociais.

Podemos afirmar que o desenvolvimento do campo acadêmico educacional, almejado pela formação *stricto sensu*, não se aparta de todos os fatores que envolvem os professores que pesquisam, se assim o for, assume-se o neogerencialismo e como consequência o neoprofissionalismo como princípio da política de pós-graduação. A isso, Sguissardi (2008), afirma que ao ampliar a

[...] exigência a cada dia maior de uma utilidade prática da formação e produção científico-acadêmica da pós-graduação, talvez se possa afirmar que são decorrências de uma determinada concepção de desenvolvimento econômico-social, do conhecimento científico e das atividades-fim da universidade, concepção que, nas últimas décadas, tem se alimentado dos diagnósticos e prognósticos ultraliberais e neoconservadores, da cultura da performatividade ou da excelência, assim como do eficientismo ou praticismo pedagógicos, tão bem representados por esses dados e que parecem culminar, hoje, na forte campanha oficial pela expansão do mestrado e doutorado profissionais. Pode-se desde logo, perguntar se não se está retomando, em outros termos, agora o campo da formação pós-graduada, a velha querela da ciência básica *versus* ciência aplicada. Pior que isso, a perspectiva neodesenvolvimentista ou neosalvacionista e redentora da ciência moderna. Ou ainda, o neoprofissionalismo que satisfaz com 'saberes práticos e socialmente úteis', sob o signo da excelência (SGUISSARDI, 2008, p. 142-143).

Essa constatação e alerta do autor contribuem para refletirmos acerca do vínculo dos PNPGs, em especial, ao se voltar para educação básica, sob signo do praticismo, da eficiência, articulando discursos que a desqualifica e culpabiliza os professores pela falta de qualidade, por isso, precisam ser qualificados. Salientamos que a fissura entre ciência básica e ciência aplicada, o despontamento do salvacionismo e redentorismo na formação pós-graduada e a satisfação do neoprofissionalismo pelos saberes práticos e socialmente úteis, se consolidado nessa formação ofertada aos professores da educação básica, mais subalterniza essa etapa e seus profissionais do que de fato qualifica a educação e/ou os forma como professores pesquisadores.

Em tempos neoliberais, o tempo torna-se um aliado ao processo de competitividade de mercado, em face desse aspecto, **é incentivada a diminuição do tempo de formação**. A formação tardia tal qual os primeiros esboços dos cursos de pós-graduação são rechaçados em virtude **desse modelo que prima pela formação aligeirada, pragmática e utilitarista ao desenvolvimento científico aliado ao mercado concorrencial** (Texto cód. 7, p. 73, grifos nossos).

A Pós-Graduação não se tornou objeto de governo por acaso, ela produziu **sentidos a uma noção de profissional aliada às regras do mundo capitalizado e, mais recentemente, globalizado e neoliberal**. Destaca-se que com o crescente desenvolvimento e a criação de instituições universitárias, a Educação Superior, sobretudo, a pós-graduação, passou a ser rentável a um projeto nacional, assim como a figura do professor

universitário e pesquisador. Portanto, a formação dos que possuem um saber específico de alto nível tornou-se necessária ao desenvolvimento do país (Texto cód. 7, p.55, grifos nossos).

Percebe-se que **os formuladores de políticas para a pós-graduação trabalhavam com a ideia de que a pesquisa deve estar articulada às prioridades nacionais das forças produtivas**, voltando-se quase que exclusivamente para o desenvolvimento da ciência e tecnologia de cunho utilitarista definido pelo mercado. Assim, o espaço para refletir sobre a pesquisa produzida na universidade como parceira na reconstrução da sociedade em que “sem rejeitar os ganhos da ciência e tecnologia, seja capaz de reinventar uma cultura mais humana” (GOERGEN, 1998, p.73), torna-se secundário (Texto cód. 8, p.57, grifos nossos).

Ao direcionar a pós-graduação à racionalidade neoliberal, afirmamos que esse nível conduz os professores ao consumo de si, torna-se uma formação que visa banir a formação como espaço e marcando-a apenas como lugar, impondo cada vez mais as estratégias e se instrumentalizando para eliminar as táticas, afirmando-a apenas como lugar próprio que deve fazer um forte controle da formação como espaço praticado (CERTEAU, 1994). É a primazia do governo da formação, o aligeiramento como aliado do mercado. Visualizamos nos estratos as perspectivas de que:

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 (Texto cód. 13, p. 95, grifos nossos).

É importante destacar que o interesse do PNPG (2011-2020) alinhado com as perspectivas mercadológicas, em relação à educação básica, não é formar professores para emancipação, mas sim para adequar pessoas à lógica do capital sob as premissas da eficiência e da eficácia.

Esses elementos apresentados nos textos implicam compreendermos o que os documentos trazem, como a pesquisa forma os professores da educação básica, aquela é causa e efeito do processo formativo aos/dos professores.

6.5 UST 5: A PESQUISA *STRICTO SENSU* NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Discutir acerca da pesquisa *stricto sensu* na formação do professor da educação básica implica considerar a importância do debate entorno da formação do professor pela pesquisa e sobre pesquisa na educação, ou seja, olhar sobre os debates a respeito do professor – pesquisador e da pesquisa educacional. Sete (7) textos tiveram foco mais profundo nesta questão.

Embora o debate entorno da questão da pesquisa do professor tenha origem final do século XIX e ganhado força até o primeiro quartel do século XX, e com os escritos de Jhon Dewey, associando-se aos estudos científicos pela educação, buscou-se consolidar pela pesquisa-ação a partir da década de 1950 por Stephen Corey. Nesse período o método esteve em declínio, sendo retomado na década de 1960, pelo movimento dos professores como educadores, sob responsabilidade de Lawrence Sthenhouse, na Grã-Betanha; no Brasil, o modelo de pesquisa-ação, desenvolvido pelas ideias de Paulo Freire no final de 1960 e início de 1970, e, nessa época por Jhon Elliot e Clem Adelman, na Inglaterra (DINIZ-PEREIRA, 2011). No final de 1970 e início de 1980, liderada por Stephen Kemmis, na Austrália.

Esse método de pesquisa na educação era efetivado pelos profissionais usando o seu próprio ambiente de pesquisa, em especial, aquela inspirada nas ideias de Paulo Freire, tomava como investigação os eventos sociais localizados, considerados em seu contexto histórico, relação entre sujeito-sujeito e substituição ao sujeito-objeto, imbricando pesquisa e ação sobre a realidade observada, objetivando a transformação social (DINIZ-PEREIRA, 2011). Tratava-se da transformação nos modos de se fazer pesquisa educacional, agora passando a produzir estudos qualitativos.

Como extensão do movimento da pesquisa feita por professores, Diniz-Pereira (2011), destaca que, mesmo tendo acontecido mais tarde que em outros países, o movimento de educadores pesquisadores contribuiu para consolidar o movimento e o método. De acordo com o autor,

A partir dos anos 60, a pesquisa qualitativa em educação desafiou formas tradicionais de investigação educacional, ajudando a abrir a porta para pesquisa feita por professores; 2. O desenvolvimento da pesquisa colaborativa, na qual professores são convidados para trabalhar em conjunto

com especialistas para melhoria de suas práticas, também auxiliou na promoção da 'pesquisa dos educadores'; 3. A partir do trabalho de Donald Schön, a conexão entre a pesquisa profissional e a noção de profissionalização tornou-se mais clara; 4. O compromisso dos professores em escrever levou à publicação de suas experiências como educadores-pesquisadores; 5. Em muitas universidades, programas de formação de professores começaram a enfatizar a investigação docente; 6. O movimento de reestruturação da escola começou mais recentemente a propor mudanças nas escolas para criar condições que fomentassem a pesquisa dos professores bem como a reflexão prática (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 17-18).

Apesar de todo cenário propício na América Latina, em especial com as ideias de Paulo Freire, apenas na década de 1990, a produção acadêmica brasileira deu mais ênfase qualitativa e quantitativa ao movimento (VENTORIM, 2005)⁸⁶.

Acerca da forte importância e presença da pesquisa-ação na investigação educacional e na sustentação dos movimentos dos educadores-pesquisadores, Lüdke (2009), apesar de reconhecer a importância, destaca que:

[...] a pesquisa ação representa um importante meio de desenvolvimento profissional, principalmente quando sua realização ocorre pela via do tipo colaborativo. Entretanto, não os acompanhamos inteiramente na afirmação da pesquisa-ação como o tipo hegemônico de pesquisa do professor da educação básica (LÜDKE, 2009, p. 58).

Outras possibilidades de pesquisa do professor da educação são possíveis. Sabemos das contribuições dos movimentos dos educadores-pesquisadores ao consolidar a importância da pesquisa feita por esses profissionais. Entretanto, não se tratava de pesquisa com *status* acadêmico, mantendo a separação entre a produção dos professores e a produção da academia. Contudo, evidenciamos que esses anúncios das décadas anteriores moveram a importância e a possibilidade da discussão entorno da formação em nível *stricto sensu* para os professores da educação básica.

No Brasil, a pesquisa *stricto sensu*, devido às opções políticas neoliberais massificadoras de Estado, na década de 1990, aprofundou-se os Programas de pós-graduação nesse nível como responsáveis pelas pesquisas educacionais. De acordo com Silva (2008),

[...] poderíamos dizer que coexistem hoje, nas universidades federais, a universidade do MEC, ou seja, a universidade da graduação, a Universidade

⁸⁶ Ventorim (2005), ao tomar como objeto a produção dos ENDIPES discussão sobre “[...] a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a pesquisa educacional e a pesquisa sobre formação do professor [...]” (VENTORIM, 2011, p. 20) nos ENDIPES: IV (1987), V (1989); VI (1991); VII (1994); VIII ENDIPE (1996); IX (1998); X (2000); XI (2002); e o XII (2004).

da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), isto é, a universidade da pós-graduação *stricto sensu*, e as universidades das fundações de apoio – dos cursos de especialização *lato sensu*, cursos à distância, dos mestrados oferecidos fora da sede, dentre outros serviços. ‘A primeira imagina-se pública, grande e gratuita, a segunda imagina-se pequena e de elite e a terceira está virada para si própria’ (RISTOFF, 2002). Este quadro marca a crise e a fragmentação do ensino superior no Brasil e, na atualidade, esse processo gera várias segregações e hierarquias, o que demonstra nitidamente a ausência de identidade da universidade pública brasileira no contexto do neoliberalismo (SILVA, 2008, p. 8).

A demarcação do direito dos professores cursarem o nível *stricto sensu* como formação continuada, injeta-se nesta fissura entre a vulgarização da formação *lato sensu* e a responsabilização da *stricto sensu* como capaz de ampliar as contribuições aos professores para o desenvolvimento do ensino e de sua profissionalidade. Todavia, é também reconhecer esse lugar como bem público não apenas a uma elite do campo, além de fomentar o reconhecimento da presença da universidade pública na educação básica, já que o índice de formação inicial e de *lato sensu* tem uma presença massiva do setor privado (SILVA, 2008).

Cabe-nos, ressaltar que a linha teórica por onde se afirmou a pesquisa na relação com a formação do professor tem precedentes históricos de opções políticas e epistemológicas, de modo a definir os princípios dessa formação. Para refletirmos acerca daquilo apresentado nos textos como perspectivas, princípios, finalidades e resultados da pesquisa acerca da formação *stricto sensu*, ofertada aos professores da educação básica. A pesquisa acerca da formação de professores da educação básica foi identificada como aquela com pouca produção acerca da aprendizagem desses sujeitos, como percurso que extrapola as institucionalidades e as finalidades educativas, focando pouco no sujeito e seus processos formativos. Esse tipo de constatação de pesquisas pode indicar que as mesmas podem estar vazias de sujeitos e carregadas de finalidades político sociais e menos finalidades ontológicas. A produção acadêmica acerca do professor estaria voltada para fora do sujeito, o que colocaria a produção distante do professor por desconsiderar a sua personalidade com a sua profissionalidade. Isso pode ser identificado nos excertos a seguir:

Acreditamos que nossos sujeitos, ao mesmo tempo em que estão em pesquisa, fazem pesquisa, se reconhecem, se reconstruem e se posicionam ativamente na relação com o objeto estudado de forma que, ao descrever a construção dos seus objetos de estudo, se colocam como sujeitos sócio-históricos desse processo que ultrapassa os limites da busca e se orienta pela trilha da construção da pesquisa científica, ainda

que se mereça fazer algumas investigações e ponderações em busca das fragilidades existentes (Texto cód. 12, p. 64, grifos nossos).

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 (Texto cód. 13, p. 48, grifos nossos).

[...] o Mestrado em Educação se configura como um importante meio para formar o docente atuante na Educação Básica, uma vez que vai ao encontro de sua área de concentração, que é a 'formação de professores', para que estes possam, cada vez **mais preparados na pesquisa, exercer uma prática crítica e transformadora, com vistas à melhoria da qualidade do ensino** (Texto cód. 18, p. 57, grifos nossos).

A aprendizagem da docência em contextos de prática torna necessária a aproximação entre os espaços de formação e de trabalho. (GATTI, 2019, p.187). É válido apresentar o argumento discutido por Gatti (2019), ao ressaltar que **a formação deve acontecer de modo a estimular o senso de investigação docente**, pois o professor é um ser pesquisador, assim percebe-se a importância da Pós-Graduação visto que **possibilita a qualificação do espírito científico do professor-pesquisador** (Texto código 21, p. 83, grifos nossos).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, organizados sob a forma de mestrado e doutorado, **objetivam uma formação pela pesquisa autônoma** (MARQUES, 2002), onde entendemos que o professor tem a possibilidade de uma formação teórica e para a pesquisa de **modo mais consistente e ativa, capacitando o professor como pesquisador de maneira mais efetiva** (Texto, cód. 18, p. 20, grifos nossos).

A formação em *stricto sensu* tem a dimensão profissional, porém, traz a dimensão ôntica, do desenvolvimento do ser pessoa num posicionar-se no mundo e na profissão, constituindo-se como sujeitos sócio-históricos na relação com a pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa é vista como potente para o desenvolvimento da autonomia profissional, ampliação da capacidade de análise e investigação, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa. É possível ser assumida como um ato de resistência.

Essas evidências nos remetem a refletir a respeito das teorias sobre as quais a formação e a pesquisa se imbricaram e se sustentaram como percurso a ser produzido para o desenvolvimento da profissionalidade. Situação que já era visto desde a década de 1980, período destacado por Warde (1993), ao investigar teses e dissertações produzidas defendidas entre os anos de 1982 e 1991, cuja marca principal eram os assuntos pedagógicos.

Isso se junta a ideia de formação pela pesquisa numa perspectiva da prática e reflexão da prática. Ideias que atravessaram a década de 1980, 1990 e se consolidaram nos anos 2000, com a Capes voltando-se para educação básica, demarcando uma formação *stricto sensu* para a prática de ensino. Para Silva (2008), no campo educacional, as reformas sociais e políticas se apropriaram das ideias postas no campo da pesquisa educacional que ovacionaram a prática e a reflexão sobre a prática, para sustentar o projeto de formação de professores. Assim, informa que “as investigações no campo educacional passam a ter como centralidade temática os estudos baseados nas experiências do cotidiano, na organização, gestão, no saber prático do professor, dentre outros, naturalizados no limite entre produzir conhecimento e manipular a prática” (SILVA, 2008, p. 62). Para Silva (2008) formação com o princípio fortemente pragmático, reproduz e adequa a formação ao funcionamento das estruturas sociais.

Os textos apresentaram o debate desdobrado no desenvolvimento da carreira e da prática profissional, passado ao indivíduo como aquele que recebe influências do desenvolvimento histórico e social, buscando uma formação permanente, como meio de fazer avançar a pesquisa científica, sendo crítico acerca do seu próprio fazer e atuação docente e a respeito das políticas educacionais, e legitimação da área de conhecimento, desenvolvimento da autonomia profissional e ato de resistência do professor.

Entretanto, é muito intensa a perspectiva de uma formação no nível *stricto sensu* para suprir as carências da formação inicial, evidência que pode no mesmo movimento discursivo desqualificar os professores atuantes sem a formação *stricto sensu*, bem como a formação inicial de professores, conforme apresentado nos excertos a seguir:

Acreditamos que a formação em pesquisa recebida no Mestrado vem **suprir a carência deste elemento na formação inicial para a formação de um profissional contextualizado no mundo**. Em consonância com este ponto, Henning (2002) e Imbernón (2004) referem-se à importância de se encaminhar a formação de professores “para um processo reflexivo, questionador e inovador, subsidiado/dinamizado/orientado pela pesquisa” (HENNING, 2002, p.41). E também “**dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores**” (IMBERNÓN, 2004, p.39). A formação no Mestrado, decerto, é a que melhor responde a essa necessidade [...] (Texto cód. 18, p. 21, grifos nossos).

Constatamos de acordo com os dados obtidos nas buscas das dissertações produzidas pelos egressos e postadas no site do PPGE/UNIPLAC, que os

envolvidos trouxeram para a pesquisa a sua realidade vivenciada, **sejam suas preferências ou ainda suas lacunas do saber, na intenção de aprofundar ainda mais seu conhecimento e assim enriquecer sua prática pedagógica**, e isso tudo foi possível ao ingressarem e tornarem-se pesquisadores (Texto cód. 22, p. 95, grifos nossos).

Lançadas as bases da política de pós-graduação brasileira que dão suporte para a implementação de políticas e programas para a qualificação docente, **entram, agora em debate, as políticas de capacitação, implantadas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, para qualificar professores e demais servidores e atender a extensa função social** que é colocada atualmente para os Institutos Federais, levando em consideração a possibilidade dessas articulações (Texto cód. 12, p. 36-37, grifos nossos).

Em todo o caso, seja pelas críticas dos textos acerca dos modos como alguns programas pensam a formação *stricto sensu* aos professores da educação básica, seja pelas constatações e demarcações de posicionamentos que compreendem a formação como elemento importante para a formação desses profissionais, observamos que a maioria dos textos assumem a finalidade da formação em pesquisa pela racionalidade prática⁸⁷, ao instrumental e ao útil. Tecem críticas a alguns elementos dessa racionalidade, mas de modo geral, as finalidades bem estabelecidas pela formação têm o forte teor pragmático, ainda que com diferentes matizes, e de certo modo, indo ao encontro daquilo estabelecido pelos PNPg's como argumento para a formação de professores em nível *stricto sensu*.

Observamos, ainda, que há um uso considerado distorcido pelos textos de Programas voltados aos professores da educação básica. Nessa direção, apresentamos alguns excertos:

Nossa pesquisa tem proximidade com a pesquisa de Queiroz (2011) quando colocamos a questão dos conhecimentos necessários para **a prática do professor que são ignorados dentro do Profmat**. No entanto, interpretamos o ato de ignorar determinados conhecimentos e práticas – nesse caso, não como desconhecimento, mas como **um ato de desqualificar, de estigmatizar**, que é ao mesmo tempo um ato de reconhecimento dos concorrentes em disputa – como tensões que se estabelecem no campo entre agentes em luta. **Luta pelo monopólio do poder legítimo de legitimar o que é Matemática de acordo com os próprios interesses** (Texto cód. 4, p. 99, grifos nossos).

Apresentaremos a seguir, com mais detalhes, o que vem confirmar nossa interpretação: **o Profmat como uma estratégia, dos dominantes, de distinção e poder**. Nossa conclusão baseia-se no fato de que no Profmat, ignorando os pressupostos das pesquisas educacionais no que concerne aos

⁸⁷ A racionalidade prática é sustentada Schön (2000), como epistemologia da prática no qual há um predomínio dos fatos sobre as questões teóricas. A perspectiva do autor é que o trabalho deve a sua transformação à reflexão sobre a prática na prática. Assim, o aprendizado e o conhecimento são oriundos da prática profissional reflexiva que exige além da reflexão da ação, o conhecimento na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

conhecimentos necessários à prática docente, **há uma grande valorização do conhecimento ligado fundamentalmente ao fazer do matemático**, isto é, de um conhecimento baseado primordialmente no conteúdo matemático acadêmico, caracterizado pelos elementos específicos, anteriormente expostos (Texto cód. 4, p. 103-104, grifos nossos).

As distorções dos objetivos de alguns cursos são apresentadas de modo a chamar a atenção para a tomada do espaço formativo para a consolidação de uma elite do campo de pesquisa. Essa distorção, que também foi observada em cursos de formação na área do ensino de física, foi elencada como subjugadoras das experiências dos professores e um desvirtuamento das finalidades dos programas. Compreendemos que essa questão mereça ser acentuada porque evidencia, mais uma vez, não só usos indevidos de políticas por determinados grupos, mas mantém a marca do conhecimento utilitário na formação em pesquisa voltada aos professores da educação básica.

6.6 UST 6: FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

É salutar que a formação dos professores tenha o ensino como um elemento a ser afetado, pois o ensino e a aprendizagem são essências na demarcação do trabalho do professor da educação básica. As pesquisas em educação (ANDRÉ, 2010); (BRZEZINSKI, 2008); (GATTI, 2009); (VENTORIM, 2005); (BITENCOURT, 2017); (ASTORI, 2021), indicam essa importância ao destacar esse foco entre as décadas de 1980 e 2010, ainda que apontando significativas rupturas epistemológicas, de racionalidade técnica para racionalidade prática.

A discussão da formação em nível *stricto sensu* que demarcava a finalidade o ensino, se deu mais peremptoriamente, foi articulada em oito textos (8). Os modos como os textos abordam a formação continuada *stricto sensu* articulada ao ensino revelam opções de racionalidade. Podemos identificar nos excertos a seguir:

Compreendemos que esse processo de construção do objeto não poderia se dar de maneira diferente, pois os Mestrados Profissionalizantes enfatizam estudos técnicos **voltados para o desempenho e atualização profissional** com rigor metodológico e fundamentos científicos (CAPES, 2009). Surge como uma alternativa de formação, guardando coerência com a ideia originária de trazer o diferencial em **agregar a experiência dos professores**, a dedicação à pesquisa e através dela a **intervenção direta na prática docente contribuindo para a melhoria de ensino** (Texto cód. 8, p. 65, grifos nossos).

Assim, sobre a importância do Mestrado para o Professor de Educação Básica, destacaram a importância do mestrado profissional para o professor do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, que através deste é possível fazer a diferença na sala de aula e que possibilita a reflexão diária, **rever a prática e transformá-la para melhorar a qualidade da educação brasileira** (Texto cód. 13, p. 153, grifos nossos).

A aproximação com os professores e seu contexto de trabalho mostrou que a formação em pesquisa no Mestrado traz **mudanças para o trabalho do professor**, mesmo em instituições onde não há condições propícias ao desenvolvimento de pesquisa. O incentivo, o reconhecimento e o investimento no professor pelas instituições e Poder Público o incentivariam e estimulariam, decerto, a experimentar um processo de pesquisa e **aperfeiçoamento de sua prática, para a melhoria do ensino** e da educação (Texto cód. 18, p. 175, grifos nossos).

A relação estabelecida com o ensino coloca o sucesso da formação com o bom desempenho profissional ao contribuir com a melhoria do ensino na relação com a transformação da realidade do ambiente profissional, afetando os pares e as instituições escolares e transformação das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa desenvolvida por esses profissionais passa a ser instrumento de ensino e aprendizagem, além de meio para capacitação técnica dos professores para o ensino. Isso se alia às condições de estímulo e aumento da capacidade reflexiva permanente.

Essas querelas da formação de professores tornam a formação em nível *stricto sensu* finalísticas, em especial no mestrado. Trata a formação como um dever individual profissional, bem como uma missão de que aumenta a responsabilidade com o desenvolvimento qualificado do ensino. Essa tomada de reflexão permanente, com o viés pragmático da formação, responsabiliza a formação pelas mudanças necessárias para o ensino e para a profissão e para a escola.

A discussão acerca da formação continuada de professores, por esses vieses, está alinhada ao cenário histórico e político que se apropriou dos ideários acerca da formação, numa estreita relação com a perspectiva do professor reflexivo e professor pesquisador, expresso nos PNPG V (2005-2010) e VI (2011-2020), de modo que consolida as matrizes praticista calcadas nos pilares de habilidades e competências para a formação dos professores da educação básica. Podemos afirmar que os debates nos textos, embora enfatizem a importância da formação na relação com o ensino, a toma como instrumento, como mecanismo que faça a formação funcionar dentro dos consensos políticos do que é formação e qualidade de ensino na educação básica. Como reflexão a esse respeito, Silva (2008) aponta que:

[...] a relação entre a proposta do professor pesquisador/reflexivo e o ideário neoliberal não é percebida ou tem sido minimizada pelos autores que defendem essa forma de atuação docente. Assim, torna-se central a discussão de algumas questões que podem revelar quais concepções e projetos desociedade e de formação estão em discussão: que pesquisa se defende? Trata-se de investigação sobre o quê e para quê? Que tipo de relação teoria e prática se busca estabelecer? Qual a perspectiva de emancipação e transformação está contida na teoria do professor pesquisador/reflexivo? (SILVA, 2008, p.90).

Por mais que os textos tragam as possibilidades de transformação pela via da pós-graduação, isso deve ser atrelada à racionalidade defendida para que a mesma aconteça. Se ensino, qual ensino? Qual profissionalidade?

Astori (2021), ao investigar a produção acadêmica acerca da formação continuada de professores pelos GTs da Anped, analisou 165 textos e concluiu que os mesmos apontavam para o predomínio da racionalidade prática, valorizando a formação pela reflexão e pela valorização da experiência profissional com críticas contundentes ao neotecnicismo pedagógico e às pedagogias das competências, resistindo aos pacotes de formação originados de políticas globais (ASTORI, 2021) e organizações empresariais (FREITAS, 2018).

De acordo com Astori (2021), os estudos apontaram que a presença de pressupostos que se relacionam com a epistemologia da prática

[...] reconhece a capacidade reflexiva dos professores e concebe o professor como sujeito epistêmico, que produz conhecimentos a partir dos desafios que a prática lhe impõe, por meio da reflexão e da investigação. Os estudos de revisão identificaram esses pressupostos nos textos analisados, em tematizações que investigaram a participação do professor em pesquisa sobre a própria prática, discutiram as relações entre pesquisa e ensino na integração de saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições, relacionaram a pesquisa à melhoria da prática e da produção de conhecimentos sobre o ensino e evidenciaram a pesquisa na formação e na prática do professor como possível e potencializadora do desenvolvimento profissional (ASTORI, 2021, p.143).

Parece-nos que apesar de os textos valorizarem a epistemologia da prática nesse nível de ensino, uma parte significativa da produção analisada, toma a formação continuada, como caminho diferente daquele onde a racionalidade prática não instrumentaliza a formação, onde a concepção de formação se afasta da ideia instrumentalizadora e capacitista na formação *stricto sensu*.

Por outro lado, esses textos apresentam contradições internas nas suas defesas quando insistem em afirmar qual não se trata de pragmatismo. A finalidade, de modo

geral, ao tratar do ensino, está alinhada com o mesmo discurso do PNPG (2011-2020) que assume apenas dados de avaliações em larga escala para justificar a criação e ampliação da oferta da formação em nível *stricto sensu* aos professores da educação básica. Nesse sentido, a busca é por assumir rigor nos procedimentos e resultados aplicáveis para promover mudanças no ensino, conforme é passível de observação nos excertos destacados:

A busca por esse perfil diferenciado, em que a formação em pesquisa é o elemento-chave para a adoção de uma **prática pedagógica mais contextualizada, crítica e reflexiva**, justifica-se pela necessidade de **superar o caráter técnico do ensino e de se buscar a mudança que o processo formativo em pesquisa trouxe para a atuação profissional dos professores que estão no dia a dia da Educação Básica**. De acordo com essa prerrogativa, Azevedo (2011, p.58) defende a ideia de que a pesquisa é um “elemento **indispensável para a melhoria da prática, contribuindo para a criação de um novo professor, agente de sua própria ação**” (Texto cód. 18, p.28, grifos nossos).

[...] os Mestrados Profissionais em Ensino trazem **o desafio de integrar com rigor científico a pesquisa com a prática e conseguir resultados aplicáveis que transformem a realidade estudada**. De forma que se espera, em princípio, tanto durante o percurso do mestrado como no término deste haja reflexos positivos nos mestres, em suas formas de **planejar e avaliar o processo ensino e de aprendizagem**. Além disso, espera-se que o **egresso venha a agir como multiplicador de mudanças na forma de ver e fazer ensino**. Ou seja, espera-se uma mudança interna com reflexos externos nos grupos em que esses docentes atuam (Texto cód. 12, p. 71, grifos nossos).

A formação como pesquisadores para os docentes de Língua Portuguesa levou ao reconhecimento que a **pesquisa é um instrumento privilegiado de ensino e de aprendizagem**. Desta forma, a pesquisa para os entrevistados, de um modo particular, teve um papel formador, quando se compreende formação numa dimensão reflexiva e permanente. Seu sentido pedagógico situa-se na capacidade de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender e qualificá-los para intervir no seu meio de forma mais responsável e competente (Texto cód. 6, p. 74, grifos nossos).

É elencado, com naturalidade que os cursos de natureza profissional, assumem essa missão de submeterem-se ao princípio de capacitação para desempenhar melhor as funções:

Dessa forma estabelece-se o regulamento interno da política de capacitação que assume o compromisso de dar condições a todos os servidores de continuar investindo em sua formação desde o ensino fundamental e médio (formação básica) até a graduação e pós-graduação, **além da capacitação e qualificação técnica para o desempenho de funções específicas de cada ocupação**. Essa política está oficializada no Regulamento de Política de Capacitação e Qualificação dos Servidores do CEFET-RN, aprovado através da Resolução nº 20/2005-CD, de 26/10/2005 (Texto cód. 12, p. 37-38, grifos nossos).

PPGE aparece como mecanismo potencializador da qualificação profissional, com a conseqüente elevação da escolaridade, que emergem em um contexto marcado por mudanças e transformações na vida pessoal e social do egresso. **Esse cenário imprime responsabilidades e comprometimento com a Educação Básica como fator de melhoria do ensino** (Texto cód. 21, resumo, grifos nossos).

Esses excertos revelam a teleologia da formação em pós-graduação. Esse sentido atribuído nos coloca a refletir acerca de um vínculo pragmático que pode levar a cabo a desresponsabilização com o desenvolvimento do conhecimento do campo educacional, se o objetivo de melhorar a prática de ensino se estabelecer. É importante compreender que a questão da melhoria está vinculada aos índices apontados pelos mecanismos de controle governamental, que no caso do Brasil, é submetido aos organismos internacionais e que na atualidade, está intimamente ligado à mercadorização da educação, portanto, a formação de professores é mais uma dimensão que pode se cooptada para objetivos que não seja o desenvolvimento do campo educacional, profissional e do ensino.

Neste capítulo, procuramos enfatizar os principais debates, por via de Unidade de Sentidos Temáticos, nas quais a formação de professores está estreitamente vinculada para a produção acadêmica. Observamos esse vínculo com os debates acerca dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, na institucionalização desses Planos. A formação foi evidenciada na relação com a pesquisa do professor relacionada à produção *stricto sensu*. Outro elemento imprescindível foi a identificação da predominância da finalidade numa perspectiva de pesquisa e formação ao ensino, impondo limites ao percurso formativo. Também, salientou-se que existe um alinhamento do debate acadêmico com a racionalidade dos PNPG's, força de trabalho altamente qualificada, acesso como mérito, acesso à pós-graduação como oportunidade, formação, fortemente, instrumental em busca da eficiência e "bons" resultados no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou a pós-graduação *stricto sensu*, como espaço institucionalizado para a formação de professores da educação básica que cria pelos desvios de sua natureza, e pelos consensos no campo das políticas educacionais, a ocasião para o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991, 2002, 2017; CONTRERAS, 2012).

Nesse sentido, discuti a pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espaço para formação continuada de professores da educação básica nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG's) (1975-2020), nos documentos de área e avaliações (Educação e Ensino) trienais e quadrienais (2009-2019), disponíveis online e, na produção acadêmica expressa nas teses e dissertações, produzidas entre os anos 2005 e 2021, do Banco Digital Brasileiro de Tese e Dissertações (BDTD) e da Plataforma Sucupira. Os documentos selecionados foram desdobrados em seus sentidos, combinado em suas semantizações, ordenando numa inteligibilidade ao criar uma normatividade, compondo uma maquinaria escriturística (aplicativo, planilhas, fichamentos e escrita) que resultou na produção de um outro.

Sustentamos as análises na epistemologia desenvolvida por Michel de Certeau (1994, 2012, 2015) que afirma a ciência como expressão de operações que envolvem as autorizações institucionais e históricas para produzir efeitos de verdade, agenciados pelas práticas. Essa epistemologia não se desenvolve por exclusão do pensamento, pois atua na ocasião, produzindo inteligibilidade quer seja pela conflitualidade ou contratualidade. Desse modo, evidencia que o mesmo é uma produção que se dá ao operar com o pensamento, daquilo que é próprio, estratégico, já sabido, demarcado, lugar, mapas, instituídos, mas também é ventre para os interditos, as táticas, o implicado, os percursos, os móveis, o espaço e as muitas posições instituintes (de sujeitos, de história, de institucionalidades, de operações e circulação do conhecimento).

Nossa operação tática foi documental bibliográfica (RICHARDSON, 2012) e estudo de revisão (VOSGERAU, ROMANOWISKI, 2014), pela qual reconhecemos o lugar próprio da pós-graduação e da universidade brasileira, com autores como (BALBACHEVSKY, 2005); (SAVIANI, 2000; 2003); (SEVERINO, 2012); (RISTOFF; BIANCHETTI, 2012); (GATTI, 1983; 2001) que ao contextualizar o nível *stricto sensu*

na sua institucionalidade, produziu de modo amplo, e por vezes mais específico, o cenário histórico, crítico e reflexivo do processo instituinte. Reconhecemos esses teóricos como aqueles que se debruçaram a refletir e investigar a complexidade da pós-graduação no nosso país.

A operação teorizante da pós-graduação, alçada como um processo metodológico que consideramos aberto e dinâmico, foi produzido na relação de mapeamento e demarcações como referenciais. Permitiu que fossem identificados os consensos e, dentre eles alguns mortos dos discursos que operaram como próprios, foram sinalizados pela pesquisa como desvios, haja vista que ao acenarem à oferta da pós-graduação aos professores da educação básica, demonstraram uma abertura ao mercado nas políticas e nos seus agenciamentos. Indicamos, ainda, os desvios quando a produção acadêmica, afim de se posicionar favorável à formação *stricto sensu* aos professores da educação básica, faz-se mantendo a mesma racionalidade que aprofunda a relação com o praticismo tendo como finalidade o capacitismo e as competências, firmada no pragmatismo da pesquisa e da formação continuada.

Como desdobramento disso, os planos incentivaram a abertura de mestrados profissionais em Educação e Ensino, e, por último, a abertura de doutorados de mesma natureza. Efeito sentido com o crescimento dos titulados no mestrado profissional. Apontamos como possibilidades de estudos, o levantamento junto aos professores da educação básica, a identificação da natureza da formação *stricto sensu*, visando cruzar os possíveis impactos quantitativos na presença dos certificados nesse nível de ensino.

As teleologias que conduziram as racionalidades das políticas de pós-graduação na relação com a formação de professores da educação básica, ao serem efeitos de verdades, foram em muitas formas transpostas para as teses e dissertações, ainda que essas pesquisas disparassem críticas à essas políticas e seus agenciamentos. De certa maneira, as produções tiveram seus mortos agenciados pelas políticas ao submeter à necessidade de melhorar a qualidade da educação ofertada, conforme indicação dos índices de qualidade da educação básica produzidos em larga escala.

A operação tática realizada diante dos consensos históricos acerca do lugar da formação *stricto sensu*, percebeu que a política da pós-graduação sinaliza com

pequenas autorizações aos professores da educação básica. Sob o leme de Ball (2001, 2011), vê a possibilidade de problematizar os agenciamentos, os movimentos instituintes, os diversos contextos, ou seja, essa perspectiva, além de nos dar um panorama amplo dos movimentos da política, gera a possibilidade de intervenção em seus diversos contextos. Na nossa compreensão a política foi considerada como lugar e espaço, instituído e instituinte por diversos agenciamentos.

Essa operação analítica, ao considerar a política como lugar e espaço, permitiu-nos interpretar que os documentos e as produções acadêmicas apresentam operações discursivas que ora protegem o que é próprio da pós-graduação, ora protegem o que é próprio da educação básica, ora protegem o que são os consensos históricos e suas racionalidades. Entretanto, deixam brechas para que afirmemos a incipiência das institucionalidades políticas, dos agenciamentos políticos e da produção acadêmica ao tratarem da formação continuada de professores da educação básica em pós-graduação.

Na operação com os bancos identificamos que, ainda, é pequena a produção acadêmica que se aproxima da discussão acerca da pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espaço de formação de professores da educação básica. As teses e dissertações analisadas não apresentaram significativas diversidades metodológicas, quer seja na abordagem, tipo de pesquisa, procedimentos ou instrumentos. Há uma predominância da abordagem qualitativa produzida em sua maioria com questionários, entrevistas e pesquisa documental bibliográfica.

Todavia, notamos alguns elementos que merecem atenção nesse debate: i) textos com frágil rigor e/ou clareza metodológicos; ii) pulverização de autores e baixa referência textual nas discussões, de modo a indicar a precariedade de aprofundamento epistemológico para realização do debate; iii) fixação nos consensos acerca da formação continuada, dificultando autorizações para outros debates e criando espaços diferenciados de fundamentação; iv) concentração da produção nas regiões Sul e Sudeste, como reiteração da disparidade regional da pós-graduação desde a sua institucionalização; v) baixa circulação de textos entre as teses e dissertações; vi) reiterações de autores que circularam na discussão da formação de modo amplo para tratar da formação continuada de professores da educação básica

nas décadas de 1990-2010, o que pode demonstrar a baixa capilaridade e renovação autoral do campo; vii) falta de equilíbrio na circulação de documentos referenciados entre as categorias de textos regulatórios, divulgatórios e analíticos, o que indica a opção, ainda que implicada, pela racionalidade dos PNPG's ou reiteração dos grandes consensos acerca da formação continuada.

Ao observar as revisões bibliográficas das teses e dissertações, constatamos que: i) a minoria do quantitativo dos trabalhos apresentou revisão de literatura sistematizada; ii) existe uma predominância de bancos nacionais, com destaque para teses, dissertações e artigos científicos, sem localização da qualidade do periódico; iii) em alguns textos não foi possível identificar as autorias dos estudos de revisão ou a identificação do percurso e/ou as motivações da escolha pelos estudos; iv) quando os estudos utilizados tratavam da educação básica, a etapa desse nível de ensino não era localizada, sendo tratada de forma genérica e homogênea; v) os estudos utilizados limitavam-se relacionar a formação pós-graduada ao ensino, sem debate mais amplo e aprofundados acerca da política de formação continuada na relação com a formação *stricto sensu*; vi) sustentavam-se nos grandes consensos da formação continuada de professores.

Essas observações serviram para reiteração de que a investigação da formação continuada de professores em nível de pós-graduação é bastante insipiente, localizando a relevância do nosso estudo, bem como outros estudos vindouros. Além disso, amplia a preocupação com a produção acadêmica, ao passo que elementos importantes para constituição de uma tese e dissertação, como a revisão de literatura, apresenta fragilidades e insuficiências para localizar o campo e as perspectivas teóricas. Entretanto, os estudos sinalizaram, com preocupação, o risco de a formação de natureza profissional venha aligeirar a formação, e despertaram uma desconfiança de uma concepção de formação sob a égide do praticismo, como desdobramento de uma racionalidade disseminada pelo neoliberalismo, estabelecida na política de pós-graduação.

Pelos PNPG's, ficou demonstrado, desde a institucionalização da pós-graduação no país, que a produção da pós-graduação como lugar esteve vinculada a uma relação em que a finalidade de qualificar para o mercado de trabalho e, nos últimos, na relação

com os setores empresariais, e, nos seus primórdios aliados a elite do conhecimento de uma sociedade capitalista, classista, que tem como um dos seus focos a manutenção da desigualdade social na conjuntura de garantir o *apartheid* social, mediado por organismos internacionais.

Na educação, o lugar histórico da pós-graduação *stricto sensu* é formar professores para IES, pesquisadores acadêmicos e gerentes da educação – incluindo para educação básica. Entretanto, com exceção do momento em que foi urgente formar professores para atuar nas universidades, o acesso a esse nível de ensino é marcado pela lógica meritocrática desde a institucionalização da pós-graduação com o Parecer Sucupira.

De um lado, sinalizamos que a institucionalização composta pelos PNPG's i) não desenvolveu, suficientemente, a política para a permanência dos discentes nos programas; ii) não solucionou as disparidades regionais; iii) valorizou o produto em detrimento do processo; iv) ampliou a avaliação quantitativa em detrimento da avaliação qualitativa dos programas; v) incentivou a disputa entre PPGs, linhas de pesquisa e docentes/pesquisadores acadêmicos; vi) tentou homogeneizar os programas, por meio do sistema de avaliação; vii) flexibilizou a natureza dos cursos de formação *stricto sensu*, inclusive com tecnologias da informação, abrindo mais espaço para a mercadorização da pós-graduação e, viii) contribuiu com o aligeiramento da formação nesse nível de ensino.

De outro lado, indicamos que a institucionalização: i) reduziu as disparidades regionais dos programas ampliando Programas de mestrado e doutorado e cursos em distintas áreas; ii) produziu um próprio para a formação de professores da educação básica para que o lugar, ainda que insuficiente em quantidade, pudesse acolher os professores da educação básica para obterem formação continuada com certificação *stricto sensu*, via mestrados profissionais, impactando na maior presença de titulados na educação básica; iii) aumento de docente nas IES, com destaque para o aumento com mestrado nas IES privadas, e com doutorado nas IES públicas.

Todavia, destaca-se que os avanços na relação com os PNPGs foram resultados de participação ativa de entidades de pesquisa e formação como ANPEd e ANFOPE, cujas atuações (a primeira desde o primeiro PNPG e a segunda, no cenário da

discussão daquilo que foi a minuta do IV PNPG e nos Planos Nacionais de Educação), contribuíram no debate para o fortalecimento da formação pós-graduada. Isso equivaleu a criação de condições epistemológicas acerca da importância da formação pós-graduada no campo educacional, no fortalecimento de uma formação pela pesquisa *stricto sensu* e na relação simbiótica entre teoria e prática.

Esse lugar produzido pelas suas estratégias, atravessou as políticas dos PNPG's e chegou no V e VI PNPG (2005-2020) com princípios que visam, pelos seus mortos, produzir uma subjetividade controlada dos discentes (docentes da educação básica, quando a eles é ofertada), intensificando uma formação para uma pesquisa utilitarista capaz de resolver os problemas da educação básica. Esses problemas, indicados pelos documentos de área e pelas avaliações, autorizados pelo lugar, pelo próprio, conforme objetivos mercadológicos do Estado, aliados a interesses empresariais locais e globais. Situação que se distancia, em muito, da defesa da pós-graduação como bem público e como formação continuada por direito aos professores da educação básica. É importante situar que a articulação da pós-graduação como lugar teve alguma demarcação nos objetivos dos Planos Nacionais de Educação (Lei federal nº10.172/2001 e 13.005/2014).

As análises dos documentos e das teses e dissertações evidenciaram que é importante aprofundar as concepções de formação continuada de professores da educação básica na pesquisa pós-graduada no que concerne: i) às suas finalidades; ii) ao desenvolvimento profissional; iii) à relação entre ser pessoa e ser professor; iv) à relação com o ensino; v) à relação com o sistema de avaliação da pós-graduação; vi) à relação com as racionalidades desdobradas nos cursos de pós-graduação a serem ofertados a esses profissionais, numa relação com a experiência profissional como movimento coletivo e individual e na ampliação com a qualidade da educação ofertada na educação básica; vii) à compreensão das diferentes etapas da educação básica para relacioná-las com a formação em nível *stricto sensu*.

Observamos que consensos importantes acerca da formação de professores atravessaram os debates nas teses e dissertações, os quais foram tratados pela importância da pesquisa na formação vinculada ao ensino, na valorização do professor como mecanismo do desenvolvimento profissional, na intensificação da

relação teoria e prática para produção de um sólido conhecimento profissional, a valorização da experiência profissional e a valorização da carreira. Todavia, sinalizamos a necessidade de discussão na produção acadêmica que aponte a formação continuada em pós-graduação como direito dos professores, tornando-se um bem público para a sociedade.

A pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço para a formação continuada deve ser composta como prática de formação capaz de articular ensino e pesquisa na educação básica com a pesquisa na pós-graduação, ou seja, com o compromisso com o avanço do campo. Indicamos que, nessa perspectiva, amplia-se a legitimidade social da pós-graduação, podendo ser vista como alargamento do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Além disso, tem-se a ruptura com a perspectiva de que a formação acadêmica do professor se basta com a graduação ou a especialização, ampliando-se ao mestrado e doutorado.

As teses e dissertações analisadas indicaram que a pós-graduação tomadas como lugar/espço de formação continuada dos professores da educação básica, impactaram a profissionalidade pela ampliação do pensamento crítico-reflexivo, maior qualificação nas práticas de ensino, valorização profissional e melhoria salarial.

Entretanto, alertamos que o desenvolvimento profissional não se faz apenas com a formação, mas com políticas articuladas que preconizam e agenciam o desenvolvimento do professor certificado em pós-graduação, em favor da produção do ensino articulado à pesquisa na atuação profissional. Faz-se na produção de condições de permanência da ligação entre professores certificados e o campo acadêmico. Faz-se na garantia do efeito significativo na carreira do professor para que o mesmo permaneça na educação básica, pois as redes municipais e estaduais de ensino têm papel fundamental para garantir essa valorização e as condições para que essa política se estabeleça. Faz-se no direito em ser remunerado enquanto estiver em formação *stricto sensu*.

Além disso, as análises nos permitiram inferir que a formação continuada em pós-graduação tem realce nas pesquisas como aquela que demarca as concepções de desenvolvimento/valorização profissional na relação com as experiências dos professores, opondo-se à ideia de formação como desenvolvimento de habilidades e

competências, atreladas aos conceitos aperfeiçoamento e capacitação, alinhada à formação a distância e justificada pela precarização da educação a partir de dados de avaliação em larga escala.

Nesse sentido, as análises revelaram a necessidade de assumir os apontamentos não apenas como verdades percebidas, mas como ocasião para evidenciarmos e reposicionarmos os rumos das políticas e da produção acadêmica de pós-graduação direcionadas à formação de professores da educação básica.

Nessa direção, compreendemos que as estratégias escriturísticas acadêmicas e os textos políticos/documentais podem, em muitos sentidos, desfavorecer a defesa da formação como um bem público e direito (pelas políticas normativas, pelo desdobramento nas produções acadêmicas, pelos agenciamentos dos PPGs (documentos internos) ou pelas redes municipais, estaduais ou privadas de ensino) e a presença dos professores com a certificação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, na educação básica.

À guisa de conclusão, destacamos que as teses e dissertações, na compreensão da importância da pós-graduação como lugar privilegiado para a produção de pesquisas *stricto sensu* no país, sinalizaram elementos importantes para a compreensão da pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço para a formação continuada de professores da educação básica. Interpretamos que em seus desvios, àquilo implicado, foi indicada a necessidade de maior aprofundamento epistemológico acerca do tema e demonstrou tensionamentos no campo da formação acerca das concepções de pesquisa, sua utilização e finalidade para a formação. Provocaram para que os agenciamentos e contextos políticos conjunturais (governamentais em diversos níveis e institucionais pelos Programas de pós-graduação e áreas, Educação e Ensino) e contextos da política sejam reposicionados como bem público e direito dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAE** - v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. **A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis- o retorno. In: a bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. (org.) Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, nº 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____. 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: <[file:///C:/Users/Dell/Downloads/8075-Texto%20do%20artigo-28125-1-10-20101218%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/8075-Texto%20do%20artigo-28125-1-10-20101218%20(3).pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____. **Pesquisa sobre Formação de professores**: Tensões e perspectivas do campo. In: Formação de professores, culturas: Desafios à pós-graduação em educação e suas múltiplas dimensões. Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (org.). Rio de Janeiro, Anped Nacional, 2011.

_____. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In: André, M. (org.) O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas, Papius, 2012, pp. 55-69.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Série prática pedagógica. São Paulo: Papius, 2001.

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

_____. **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papius, 2018.

ANPED. **Carta da Direção da ANPED sobre a Portaria que regulamenta os Mestrados Profissionais**. Márcia Angela/Diretoria da ANPEd. 2009. <<http://www.anped11.uerj.br/doc9.htm>> . Acesso em: 27 ago. 2022.

_____. **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.

Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE). **Estatuto social associação nacional pela formação dos profissionais da educação**. Presidente: Iria Brzezinski. Brasília, 27 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Estatuto-Anfope-2012.pdf>> Acesso em: 9 set. 2022.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Pesquisas sobre formação continuada de professores**: apropriações epistemológicas praticadas nos trabalhos da Anped (2008 – 2019). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof. Dr^a Silvana Ventorim. Vitória, 2021.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil**: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2005.

BALL, Steffen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: Políticas educacionais: questões e dilemas. Steffen J. Ball e Jefferson Mainardes (org.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. **O desafio e escrever dissertações e teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos?** In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012. p. 177-195.

BIOJONE, M. R. **Os periódicos científicos na comunicação da ciência**. São Paulo: Educ., Fapesp, 2003.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. **A formação continuada de professores na educação infantil**: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da prof. Dr^a Silvana Ventorim. Vitória, 2017. 384 fls.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BOMFIM, Alexandre Maia do; VIEIRA, Valéria; DECCACHE-MAIA, Eliane. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 245-262, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/94gL6y8gLzqbsLgmvWMPvjQ/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 27 ago. 2022.

BOSCHETTI, Vania Regina. Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília, 1975. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoinst/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. CAPES. **Dados abertos da pós-graduação entre os anos 2008-2018**. Plataforma Capes. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?groups=avaliacao-da-pos-graduacao&organization=diretoria-de-avaliacao>>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer no 77, de 11 de fevereiro de 1969**. Normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 7 set. 2020

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316impresao.htm>. Acesso em: 4 set. 2020.

BRASIL. **Decreto no 67.350, de 06 de outubro de 1970.** Dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1970.

BRASIL. **Decreto no 73.411, de 4 de janeiro de 1974.** Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1970.

BRASIL. **Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974.** Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação do Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Manual de normas do programa institucional de capacitação de docentes.** Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001605.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário oficial da União n. 58, 24 de março de 2017.** Seção 1, pág. 61. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985).** Brasília, 1982. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Inep. **Sinopses estatísticas:** censo da educação superior. Anos 2005-2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2019a.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 8 set. 2020.

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-publicacaoriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 4 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 7 set. 2020

BRASIL. **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/l10172.htm>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. MEC. CAPES. **Documento da área 38**: educação/2019. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf>. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. MEC. CAPES. **Documento de área 46**: ensino/2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Desktop/doutorado%202020/ TESE%202018-2019/TEXTOS%20GERAIS%20P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O/documentos/documento%20de%20%C3%A1rea%20ensino.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. MEC. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. Mec. **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>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. Diretoria do ensino superior. Produzido por Rudolph P. Atcon. **Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira**. Rio de Janeiro, 1966. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001610.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília, 1986. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº182**. Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

BRASIL. Ministério da Educação. **V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/Capes, 2005.

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.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ANPEd: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 71-94, ago.-dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2006.

_____. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Série estado do conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>>. Acesso em: 6 mar. 2016

_____.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set/out/nov/dez de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CARVALHO, J. M. **Do projeto às estratégias/tática dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempo da Escola Pública Brasileira**. In: Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. Janete Magalhães Carvalho (Org). Vitória: Edufes, 2004. p. 9-44

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Pós-graduação de professores da educação básica: uma revisão de literatura**. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. v. 2. 2021. p. 159-194.

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. 2018. p. 1-74.

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

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

CERTEAU, Michel. **Cultura no plural**. 7 ed. Trad Enid Abreu Dobráznsky. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CHAUÍ, M. (1). A UNIVERSIDADE OPERACIONAL. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 4(3). 1999. p. 1-8. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063/1058>>. Acesso em: 6 set. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Centro de memória. **História do CNPq**. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso em: 2 mar. 2020

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. **“Ciência: a Fronteira sem Fim”**, uma apresentação. **Rev. Bras. Inov.**, Campinas (SP), 13 (2), p. 241-280, julho/dezembro

2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/8649079-Texto%20do%20artigo-27065-1-10-20170426%20(1).pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

CUNHA, L.A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Rev. Adm. Emp.* Rio de Janeiro, p.76-70, set./out. 1974.

CUNHA, L. A. **Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior:** Brasil e Argentina. In: O ensino superior e o Mercosul, Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

CUNHA, Myrtes Dias da; MENDES, Olenir Maria. A Pós-Graduação e a pesquisa em Educação: trajetórias percorridas e desafios atuais. Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury e Dalila Andrade de Oliveira. CUNHA, Myrtes Dias da; MENDES, Olenir Maria (Entrevistadores). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 405-413, jul./dez. 2015 Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxis_educativa>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Trinta por trinta:** dimensões da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

DIAS, Ana Maria Lório; THERRIEN, Jacques; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. As áreas da educação e de ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos. *Rev. Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, nº 1, jan./abr. 2017. p. 34-57. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p34-57>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.** In: A pesquisa na formação e no trabalho docente. Org. Júlio Emílio Diniz-Pereira e Kenneth M. Zeichner. 2 ed. BH: Autêntica, 2011. p. 11-37.

DIAS, Evandro Dotto; RORATO, Rodrigo. 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.

DOS REIS SILVA JÚNIOR, João; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, núm. 23, 2013, pp. 119-156. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805007.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2020.

ANPED. **Seminário FORPREd 21/06:** "A EAD na pós-graduação em educação: Desafios e possibilidades". Participação dos professores doutores Maria Luísa Furlan Costa (UEM) e Luiz Dourado (UFG), com moderação de Fabiane Maia Garcia (UFAM), vice-presidente Norte da ANPED. **Vídeo.** Duração de 1h53'13". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Own8CJ51hpo>>. Acesso em: 4 set. 2022.

ENTIDADES REUNIDAS. **Contra a descaracterização da formação de professores.** Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Publicada

em outubro de 2019. Disponível em: < <https://www.anped.org.br/news/contradescaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. 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-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. **Publicar ou morrer**. In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Org. Lucídio Bianchetti e Anna Maria Netto Machado. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A pesquisa em educação e a qualidade da escola básica: desafios para a pós-graduação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31.n.03. p. 407-420. Julho-Setembro 2015.

_____. Avaliação da pós-graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 27 - jan./abr. 2016 - p.173-205.

_____. O novo PNPG e a educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 29; n. 02; jun. 2013; p. 289-295.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de educação (RBE)**. 2005. p. 47-69.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus – AM, maio de 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2020

FRANÇA, Indira Alves. A gestão da Pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: desafios dos gestores de cursos. **Rev. Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 43-67, edição especial, 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/Dell/Downloads/27507-90649-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

FREITAS, Helena de. **Uma base para a formação**: que concepções a informam? – II. Blog destinado a temas sobre formação de professores. 27/09/2019. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2019/09/27/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam-ii/>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FREITAS. Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ed., Expressão Popular, São Paulo, 160p. 2018.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa.** **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, SP, v.4, n.2, p.78-93, jun. 2003.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: **Cad. de Pesquisa**, nº119. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 2003. p. 191-204.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: Novas perspectivas sociais, conhecimento e Poder. **Rev. Brasileira de Educação.** set/out/nov/dez, nº 18, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. DE. Atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e pesquisas educacionais**, São Paulo, v. 1, nº 1, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de Brasília: UNESCO, 2019.** Disponível em: < https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020

GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49, jan./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/175-672-1-PB.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020

GATTI, Bernardeti A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIARD, Lucien. **Prefácio.** in: CERTEAU, Michel de. *Invenção do Cotidiano: Artes do fazer.* Vol. 1. RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo, revista de ciências da educação**, n. 8, jan/abr 09. Pág. 23-36. Disponível em: < <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131/219>> Acesso em: 22 set. 2022.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. 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. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 17 ago. 2022.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de pesquisadores na pós-graduação: embates ontológicos e epistemológicos.** Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr^a Maria Célia Marcondes de Moraes. 2006a. 176fls. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt11-3294-int.pdf>> Acesso em: 7 set. 2020.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guaresch. 13 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

KELEN, Cristina da Cruz Gervásio. Professores-mestres: contribuições do mestrado na Formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. **Dissertação apresentada ao Programa de mestrado acadêmico, da Universidade Federal do Pampa, na linha de pesquisa Ciências Humanas e Linguagens**. Sob orientação do Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica. Bagé, 2019. 184 fls.

KUENZER, A. Z., MORAES, M. C. M., (2005). Temas e tramas da pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2020.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas**: aplicação na prática. Trad. Estephania Matousek. RJ: Vozes, 2016.

LINDEN, R. Técnica de agrupamento. **Revista de Sistemas de informação da FSMA**. n. 4. 2009. p. 18-36.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; Rodrigues; Priscila Andrade Magalhães; Portella, Vanessa Cristina Máximo. 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. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/277/264>>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARIA, Lina Faria; COSTA, Conceição da Cooperação. Científica Internacional: Estilos de Atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. **Dados, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 1, 2006, pp. 159-191. Acesso em: 07 set. 2020. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/dados/v49n1/a07v49n1.pdf>>

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte. **Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre**, sob Orientação da Prof.^a Dra. Ednacelí Abreu Damasceno. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017. 240 fls. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016/dissertacao-maria-do-rosario-guedes-monteiro.pdf>>

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Avaliação na pós-graduação brasileira**: novos paradigmas e antigas controvérsias. In: A bússola do escrever: desafios e

estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. SP: Cortez, 2012. p. 196-222.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento”: implicações para avaliação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-45, nov. 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Rev. Educação**. Santa Maria, v. 40, nº 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MORTIZ, Gilberto de Oliveira et al. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **Future Studies Research Journal**. São Paulo, v.5, n.2, pp. 03 – 34, Jul./Dez. 2013. Acesso em: 07 set. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Moritz_Moritz_Pereira_Maccari_2013_A-pos-graduacao-brasileira--ev_21108.pdf>

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. Evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, Vol. 3, n.º 2, p. 18-30. (2017). Editora CEUNES/DETEC. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/BJPE>>. Acesso em: 3 set. 2022.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. P 177-203. Acesso em: 07 set. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a13v15n43.pdf>>.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, nº 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2020.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Acesso em: 08 set. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. *Correio da Educação*, n. 47, 16 de fevereiro de 2004.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **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), da linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Brasília, 2019. 254fls.

OLIVEIRA et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais comparativas**. RJ: vozes, 2019.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <<http://www.dche.ufscar.br/extensao/Aextensouniversitriahistriaconceitoepropostas1.pdf>> Acesso em: 7 set. 2020.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>> Acesso em: 7 set. 2020

PIZZI, Maria de Lourdes Bontempi; SANTOS, Marcos Antônio Gonçalves dos. Alguns indicadores sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação da UFISCAR nos anos de 2008 a 2016. **Rev. Eletrônica de educação**, v. 11, p. 407-428, jun./ago., 2017.

PRADO, Maria Raimunda Matos. A formação pós-graduada em ensino de ciências naturais e matemática de docentes do IFRN: implicações na atuação docente. **Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Orientadora: Dra. Márcia Gorette Lima da Silva. 2011. 156 fls.

Relatório. Educação no Brasil: Uma Perspectiva Internacional. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Relatório**. trad. Todos pela educação. Título original: *Education in Brazil: an international perspective*. 2021. 337 p. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf Acesso em: 7 jul. 2022.

REINERT, M. **Une méthode de classification descendante hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte**. *Cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198. 1983.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et al.). SP: Atlas, 2012.

RISTOFF, Dilvo I.; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des) encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, nº 3, p. 787-824, nov. 2012.

ROCHA, Francisco Antônio Moreira. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marina Graziela Feldmann. 2012. 182 fls.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, nº 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, nº 4, out./dez. 2018.

ROSA, Marli Aparecida. Contribuições do Mestrado em Educação para a Formação de Professores de Língua Portuguesa. **Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos**. Orientador: Profa. Dra. Sueli Mazzilli. Santos: 2008. 92 fls.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 7 de set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 4^a ed. SP: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. v. 1. 7^a ed. SP: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. v. 4. 3^a ed. SP: Cortez, 2010.

SANTOS, CÁSSIO MIRANDA DOS. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SAVIANI, Demerval. **A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas**. **Rev. Diálogo Educacional** - v. 1 - nº1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

SANTOS, Wagner dos. A constituição do campo epistemológico do currículo: estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na ANPEd. **Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo**, sob orientação da Professora Doutora 2011. Regina Helena Silva Simões. 2011. 426 f.

SAVIANI, Demerval. Política e gestão da pós-graduação em educação no Brasil. **Exposição na Mesa Redonda de Políticas e gestão da educação na pós-graduação brasileira no âmbito do Simpósio comemorativo dos 30 anos do PPGE/UNIMEP**. Piracicaba, 27/12/2002. Caderno do programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, nº 2, dezembro de 2003. p. 93-103.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional**. In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

SGUISSARDI, Valdemar. **Pós-graduação em educação no Brasil: Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade**. In: Reforma e políticas: Educação Superior e pós-graduação no Brasil (Org. Deise Machado; João dos Reis Silva Jr.; João Ferreira de Oliveira. São Paulo: Alínea/Anped, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda? **Estudos Avançados**. v. 36 (104), 2022. P. 227-254. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/mM4ZbvgxfKYSjWv6bwL7fMg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 3 set. 2022.

SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. **Rev. Educ. pesquisa**, São Paulo, v. 43. N. 3, p. 6229-646, jul./set. 2017. Acesso em: 08 set. 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016005003101>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Tese de doutorado apresentada Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, da linha de pesquisa “Formação e profissionalização docente”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Ivone Garcia Barbosa. Goiás, 2008. 292 fls.

SILVA, Vidiane Casimiro 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. **Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**. Orientadora: Profa. Dra. Lisiane de Oliveira Porciúncula. Porto Alegre, 2015. 85 fls.

SOUSA, Y. S. O. O Uso do Software IRaMuTeQ: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. Dossiê Linguagem, Leitura e Escrita. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21 n. spe p. 1541-1560. 2021.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36 set./dez. 2007. P. 389-409. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LV83pVGd3qbtNpqW6Dd6T5g/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 3 set. 2022.

SOUZA, Maria Antônia. ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. p. 1-25.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. **Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. Práxis Educativa** (Brasil), vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2015. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil.

TIETI, Ana Paula Faustino et al.. **O estado da arte do campo “formação de professores e trabalho docente” no Brasil**. Revista **Formação@docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, janeiro/junho, 2020, pg. 121-138. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/2038-6418-1-PB.pdf>

VELLOSO, Alessandra Fucolo Baptista. Formação continuada de professores: um estudo sobre a política de formação continuada para cursar pós-graduação *stricto sensu* por parte da prefeitura municipal de Florianópolis. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Pós-Graduação em Educação. Orientadores Prof. Dr. Lucídio Bianchetti e Dr. Adriano de Oliveira – Florianópolis, UFSC, 2018. 161 fls.

VENTORIM, Silvana: A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000 (2005). **Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rocha de Lima. 2005. 346 fls.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco; Bitencourt, Juverci Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14. n. 22 de abril de 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71854/40684>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

VIANNA, William Barbosa et al. **A integração sistêmica entre pós-graduação e educação básica no Brasil**: contribuição teórica para um “estado da arte”. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 327-344, abr./jun. 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulina. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, nº 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/2317-3811-1-SM.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

WARDE, Miriam. **A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991)**: avaliação & perspectivas. ANPEd: avaliação & perspectivas na área de educação: 1981-1991. Porto Alegre, set. 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Tradução: Cristina Antunes. **Rev. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40,

ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.
Acesso em: 25 abr. 2022.

ANEXOS

Quadro 4 - Instrumento analítico dos textos

CÓDIGO	TIPO	ANO	AUTORIA	REGIONALIDADE DE PROCEDÊNCIA DOS TEXTOS	INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE PROCEDÊNCIA DOS TEXTOS	NATUREZA DA INSTITUIÇÃO DE PROCEDÊNCIA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PROCEDÊNCIA DOS TEXTOS	LINHA DE PESQUISA	TÍTULOS
1	DISSERTAÇÃO	2015	VIDIANO CASIMIRO DA SILVA	SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	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
2	DISSERTAÇÃO	2018	ZULEMA COSTA DOS SANTOS	NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE NO DISCURSO DOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
3	TESE	2017	PAULO VINÍCIUS DOS SANTOS REBEQUE	SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FÍSICA	QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INVESTIGAÇÕES SOBRE O MESTRADO NACIONAL PROFISSIONAL EM ENSINO DE FÍSICA
4	TESE	2017	JOSÉ VILANI DE FARIAS	SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.	O PROFMAT E AS RELAÇÕES DISTINTIVAS NO CAMPO DA MATEMÁTICA
5	TESE	2017	SUSANA BEATRIS OLIVEIRA SZEWCZYK	SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	O FORMAR E O QUALIFICAR: O PROFMAT E O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO
6	DISSERTAÇÃO	2008	MARLI APARECIDA ROSA	SUDESTE	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	CONFESSIONAL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	NÃO APRESENTA	CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
7	TESE	2018	KARINE SEFRIN SPERONI	SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	CURRÍCULO,	CONSUMO DE SI NAS TRAMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> : COMO OS DISCENTES PRODUZEM-SE NESSE CONTEXTO?
8	TESE	2008	KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA	CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.	PROFESSORES COM FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA: REALIDADE, ENTRAVES E POSSIBILIDADES
9	DISSERTAÇÃO	2013	VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER	CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO: TRÊS ESTUDOS DE CASO

10	DISSERTAÇÃO	2019	KELEN CRISTINA DA CRUZ GERVASIO	SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO	CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	PROFESSORES-MESTRES: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ
11	DISSERTAÇÃO	2005	GISELE ANTUNES ROCHA	SUDESTE	UNIVERSIDADE DE FEDERAL DE SÃO CARLOS	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS	CONSTRUINDO O INÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA DOUTORA EM EDUCAÇÃO VAI-SE TORNANDO PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
12	DISSERTAÇÃO	2011	MARIA RAIMUNDA MATOS PRADO	NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	METODOLOGIA DE ENSINO	A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DE DOCENTES DO IFRN: IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE
13	TESE	2019	DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA	CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	A FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO, PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES
14	TESE	2016	CARINA GOMES MESSIAS ALVES	SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	A ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FRENTE AO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA LEI Nº 11.892/2008
15	TESE	2012	FRANCISCO ANTÔNIO MOREIRA ROCHA	SUDESTE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	CONFESSIONAL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	NÃO APRESENTA	A FORMAÇÃO E A PERMANÊNCIA DE PROFESSORES MESTRES E DOUTORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO: O PROGRAMA "BOLSA MESTRADO/DOUTORADO"
16	TESE	2015	MARLOVA ESTELA CALDATTO	SUDESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA	NÃO APRESENTA	O PROFMAT E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE CURRICULAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E DESCENTRALIZADORA
17	TESE	2017	ANDRÉA MIDORI TAKAI	SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	NÃO APRESENTA	PERSPECTIVAS DO PROFMAT: POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO
18	DISSERTAÇÃO	2012	CLARICE SANTIAGO SILVEIRA	NORDESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
19	TESE	2014	MAURÍCIO MASSARI	SUDESTE	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	PRIVADA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	NÃO APRESENTA	A CONTRIBUIÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNISO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
20	DISSERTAÇÃO	2019	RENATA ALTAIR FIDELIS	SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
21	DISSERTAÇÃO	2020	TAYSA KELLY DA SILVA	NORDESTE	UNIVERSIDADE DO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO	EDUCAÇÃO BÁSICA, LINHA DE PESQUISA: LINHA 2 – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÃO DOS(AS) EGRESSOS(AS) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
22	DISSERTAÇÃO	2020	TATHIANA BARBOZA	SUL	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	PÚBLICA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	PROCESSOS SOCIOCULTURAIS E SUSTENTABILIDADE	EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE SEU RETORNO À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE LAGES/SC.

Fonte: Produção do autor (2022).