

Pós-graduação *stricto sensu* e educação básica: que relação é essa?

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Ellen Michelle Barbosa de Moura

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender como as ações governamentais têm materializado a articulação entre pós-graduação em educação *Stricto Sensu* e educação básica no que diz respeito à formação de professores através da discussão acerca da relação entre a formação *stricto sensu* e a formação continuada de professores que atuam na educação básica. As inquietações que levaram à escrita deste artigo foram as questões relativas ao papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); aos objetivos dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) em relação à formação dos seus discentes; à compreensão da diferença entre o mestrado profissional e acadêmico em termos de proposta para formação *stricto sensu* do professor da educação básica, em relação aos regimentos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Para possibilitar a investigação proposta fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise de documentos do Ministério da Educação (MEC), da CAPES e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Como considerações é possível inferir que existem ações que materializam possíveis articulações entre a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica, bem como instituições que já trazem em seus regimentos essa questão. Porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado na aproximação entre universidade e escola.

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

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Universidade de Brasília - UnB

E-mail: daysekb@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2686-8698>

**Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva**

Universidade de Brasília - UnB

E-mail: katiacurado@unb.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

Ellen Michelle Barbosa de Moura

Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal

E-mail: ellenmou@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6664-6419>

Recebido em: 07/03/2019

Aprovado em: 03/06/2019



Abstract**Postgraduate *stricto sensu* and elementary school: what is relation between them?****Keywords:**

Postgraduate
stricto sensu.
 Elementary
 school.
 Teacher's
 training.

The article aims to understand how governmental actions have materialized the articulation between post-graduation in *stricto sensu* education and elementary school regarding teacher training through the discussion about the relationship between the *stricto sensu* formation and the continued formation of teachers who work in basic education. The concerns that led to the writing of this article were the questions regarding the role of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the objectives of the Postgraduate Education Programs (PPGE) in relation to the training of their students, of the difference between the professional and academic masters in terms of the proposal for *stricto sensu* formation of the teacher of basic education, in relation to the regiments of the *stricto sensu* postgraduate programs in education. In order to make possible the proposed research, a bibliographical research was done on the subject and analysis of documents of the Ministry of Education (MEC), CAPES and the graduate programs *stricto sensu*. As considerations, it is possible to infer that there are actions that materialize possible articulations between the post-graduation *stricto sensu* and elementary school, as well as institutions that already bring in their regiments this question. However, there is still a long way to go in the approximation between university and school.

Resumen**Post-graduación *stricto sensu* y educación básica: ¿qué relación es ésta?****Palabras clave:**

Postgrado
stricto sensu.
 Educación
 básica.
 Formación
 continua.

El artículo tiene como objetivo comprender cómo las acciones gubernamentales han materializado la articulación entre postgrado en educación *Stricto Sensu* y educación básica en lo que se refiere a la formación de profesores a través de la discusión acerca de la relación entre la formación *stricto sensu* y la formación continuada de profesores que actúan en la educación básica. Las inquietudes que llevaron a la escritura de este artículo fueron las cuestiones relativas al papel de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), a los objetivos de los Programas de Postgrado en Educación (PPGE) en relación a la formación de sus discentes, a la comprensión de la diferencia entre el máster profesional y académico en términos de propuesta para la formación *stricto sensu* del profesor de la educación básica, en relación a los regimientos de los programas de postgrado *stricto sensu* en educación. Para posibilitar la investigación propuesta se hizo una investigación bibliográfica sobre la temática y análisis de documentos del Ministerio de Educación (MEC), de la CAPES y de los programas de postgrado *stricto sensu*. Como consideraciones es posible inferir que existen acciones que materializan posibles articulaciones entre el postgrado *stricto sensu* y la educación básica, así como instituciones que ya traen en sus regimientos esa cuestión. Sin embargo, todavía hay un largo camino por recorrer en la aproximación entre universidad y escuela.

Para início de conversa

O artigo tem como objetivo compreender como e se as ações governamentais e os programas de pós-graduação em Educação (PPGE) têm materializado a articulação entre a pós-graduação *stricto sensu* (PG) e a educação básica (EB) no que diz respeito à formação de professores. Para essa compreensão, seguem os principais questionamentos: Quais são os motivos da criação da formação em PG? Quais são as ações do órgão regulador – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – em relação à formação de professores da EB? De que maneira os PPGE têm considerado o mestrado/doutorado como formação continuada de professores da educação básica?

Em todos os âmbitos, as ações governamentais têm grande impacto na educação. Em relação aos programas de pós-graduação no Brasil, o órgão que a regula é a CAPES – fundação do Ministério da Educação (MEC) –, criada em 1951, cuja proposta é desempenhar papel importante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, essa Instituição também passou a considerar as questões de formação de professores da educação básica.

A atuação da CAPES foi ampliada pelo fato de que a EB brasileira não tem alcançado o êxito esperado, conforme aponta dados recentes – tanto internacionais, por exemplo, o PISA-2015 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) como nacionais, por exemplo, a ANA-2016 (Avaliação Nacional da Alfabetização). Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referentes ao ano de 2017, demonstraram dois fatores: o primeiro versa sobre a qualidade de educação básica no Brasil e o segundo escancara a disparidade entre o ensino público e o privado. Ou seja, ainda não garantimos a qualidade e equidade de condições na formação da EB brasileira. A articulação entre a PG *stricto sensu* e a EB pode ser um dos modos de materializar ações para o aumento da qualidade e condições formativas.

Isso significa que tal articulação ainda está distante das metas propostas, ou seja, a EB não tem garantido a alfabetização e a compreensão dos conteúdos por ela ensinados. Esse fator abre as portas para a necessidade de compreensão sobre qual seria o papel da PG – tanto *lato* quanto *stricto sensu* –, mas, por questões de limitação, o foco do presente artigo está centrado no mestrado/doutorado.

Para isso, será apresentada uma discussão acerca da criação da PG, incluindo seus motivos; da CAPES – na condição de reguladora desse nível de ensino; do papel do Plano Nacional de Educação (PNE) no que se refere ao processo de busca e fomento da articulação

entre PG e EB; e, por último, o levantamento analítico sobre como os cursos *stricto sensu* (acadêmicos e profissionais) têm explicitado suas propostas via regimentos em relação à EB.

Outro ponto a ser destacado se refere ao fato de que o acesso do professor da EB à PG ainda é um desafio de grandes proporções, pois segundo dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – através do Relatório do 1º Ciclo de monitoramento do PNE do ano de 2016 –, a realidade acerca da questão é preocupante, pois demonstra que: 67% dos docentes da educação básica não têm formação em nenhum tipo de pós-graduação. Dos 33% que possuem pós-graduação, 31,6% têm formação *lato sensu*, 1,3% *stricto sensu* – com mestrado – e somente 0,1% com doutorado. Como exemplo da incipiente formação *stricto sensu* do professor da EB, Curado Silva (2008) apontou, segundo dados levantados, que apenas 1,53% de professores com mestrado e doutorado atuam na educação básica de Goiânia. Já no Distrito Federal, segundo pesquisa realizada em 2011 por Barreiros (2013), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem 2,75% dos professores com formação *stricto sensu*, comprovando que, nesse nível de ensino, a participação de professores com formação *stricto sensu* ainda é muito pequena. Contudo, as autoras supracitadas percebem que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor de educação básica e, portanto, instiga os programas de pós-graduação a pensarem as possibilidades e relações entre formação *stricto sensu* e docência na educação básica.

Esses dados deixam claro que a formação continuada dos professores de EB, pelo viés da PG, ainda é um desafio pungente, evidenciando que a expansão de oferta e meios de garantir esse acesso precisam ser considerados com urgência. Destarte, existe a necessidade de aumento da oferta de pós-graduação gratuita em suas subdivisões. Conforme já citado, os dados divulgados pelo INEP demonstram que um número ínfimo de professores da EB têm acesso aos cursos de PG, além de influenciarem negativamente nas questões da: a) qualidade na educação ofertada aos estudantes dessa etapa de ensino; b) formação continuada do profissional da educação, já que esse número poderia ser aumentado via políticas de incentivo à formação continuada. Nesse contexto, uma das hipóteses é que essa porcentagem também se deva ao fato de que a oferta é menor que a procura, ou, ainda acerca do distanciamento entre escola e universidade – que é tão vivo – e que impede ou dificulta que esse professor almeje a continuidade de sua formação.

Para aprofundar a compreensão a respeito de tais questões, faz-se necessário entender o surgimento da pós-graduação e seus meandros, pois o acesso a essa formação continuada ainda se constitui como privilégio.

Contexto e cenário da pós-graduação *stricto sensu*

No Brasil, a pós-graduação foi instituída em meados da década de 1960, com o objetivo de qualificar os professores da rede federal de universidades, pois essas passavam por uma forte expansão naqueles anos. Atualmente, esse nível de ensino não para de crescer, pois tem sido procurado como importante investimento de progressão na carreira e qualificação profissional – em diferentes áreas. Em um período de 42 anos, a pós-graduação brasileira passou por um crescimento considerável (GEOCAPES, 2017), pois de 699 cursos, em 1976, passou para mais de 3.400, em 2018.

Direcionada aos egressos de diferentes graduações, a PG conta com duas modalidades: a *lato sensu*, correspondente aos cursos de especialização – com foco no aperfeiçoamento e qualificação profissional –, e a *stricto sensu* – com cursos voltados para pesquisa de uma determinada área –, contribuindo para a formação científica e acadêmica. Nessa última, se encaixam os cursos de mestrado – com duração média de dois anos – e os de doutorado, com média de quatro anos para conclusão. O foco do presente estudo recaí sobre essa segunda modalidade, visto que a discussão aqui deflagrada entende a formação *stricto sensu* como uma opção de continuidade da formação superior e, portanto, considera que o objeto do estudo envolve a educação básica, justificando a escolha pela análise da articulação entre os cursos de mestrado e doutorado em Educação e a educação básica.

Os mestrados e doutorados acadêmicos foram instituídos pelo Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira (BRASIL, 1965), cujo texto regulamentou a pós-graduação brasileira. A aprovação do primeiro mestrado acadêmico na área de Educação deu-se no final de 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Na atualidade, somam-se cento e trinta programas acadêmicos reconhecidos.

Outra importante modalidade criada como alternativa à formação *stricto sensu* é o mestrado profissional (MP). A Portaria nº 80/1998 (CAPES, 1998) marcou o reconhecimento dos mestrados profissionais, os quais pretendem responder pela formação de alto nível para profissionais de todas as áreas do saber, não necessariamente interessados na carreira acadêmica (ênfase assumida pelos programas acadêmicos de mestrado e doutorado). Na área da Educação essa realidade não é diferente, pois o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduandos constitui-se em um importante eixo formativo, com destaque para as problemáticas relativas a esse contexto, especialmente em relação à formação de professores.

Diferente da modalidade acadêmica – efetivada desde o ano de 1965 –, o mestrado profissional teve seu primeiro programa aprovado no ano de 2009, com a oferta de um

Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora. Assim, os mestrados profissionais em Educação vão se caracterizando e se constituindo como espaços de aplicação e investigação, com a proposta de criar pontes para aproximar a educação superior e a educação básica, assim como enfatiza Fialho e Hetkowski (2017).

Nesse contexto, a pós-graduação se constitui como uma opção de formação continuada de professores da educação básica, porém, em dois formatos que apresentam diferenças entre si. Entre essas diferenças estão: a) o tempo histórico em que está organizado; b) o número de instituições credenciadas, pois o acadêmico tem 130 programas e o profissional 46; c) o fato do MP finalizar o curso com duas ações: a defesa da dissertação e apresentação do produto vinculado ao seu contexto profissional, enquanto que no acadêmico o trabalho final é a defesa da dissertação; d) o acadêmico se preocupar mais com a formação do professor para o ES e a pesquisa, e o profissional ter como foco principal a formação do professor que atua também nos demais níveis de ensino.

Destarte, o mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho profissional, enquanto o acadêmico centra-se na formação do docente do ensino superior e pesquisa. Segundo Fialho e Hetkowski (2017) o surgimento do MP contribui para uma mudança de cenário, possibilitando que os mestrados e doutorados passem a contemplar outras ações além do perfil essencialmente acadêmico.

Conforme já citado, a instituição que regula esses programas é a CAPES, a qual, desde sua criação, se ocupava exclusivamente da pós-graduação, porém, com o passar dos anos e pela necessidade exposta pelos índices da EB, passou a articular ações com esse nível de ensino. A análise dessa Coordenação fornece importantes pistas de como a pós-graduação *lato* e *stricto sensu* vêm sendo pensada, ou não, em articulação com a educação básica. De um lado a pós-graduação – situada num patamar de alta qualidade e reconhecimento social – e do outro lado a educação básica pública em situação de precariedade (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012).

Em busca de articulações entre a PG e a educação básica, a Lei nº 11.502, de julho de 2007, modificou a estrutura organizacional da CAPES no estabelecimento de uma nova missão: direcionar a atuação dessa Instituição, também, para a educação básica, visto que esse nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro. Verhine (2012, p. 17) pondera que da mesma forma que a CAPES tem liderado a consolidação da pós-graduação no Brasil, agora terá também um lugar central no sentido de estabelecer o elo entre a pós-graduação e a educação básica, de forma a, respectivamente, promover a qualidade desses dois níveis. Para que ocorra a materialização das propostas citadas, foram criadas duas

diretorias na CAPES: a Diretoria da Educação Básica (DEB) – direcionada para a formação presencial de professores – e a Diretoria da Educação a Distância (DED) – que trata da formação a distância.

A lei também traz em seu bojo uma questão que merece discussão e problematização por parte dos profissionais de todos os níveis de ensino, principalmente nos que lecionam nos cursos *stricto sensu*, pois abre a possibilidade da oferta desses na modalidade a distância. Isso, por um lado, pode facilitar o acesso, encurtar distâncias e aumentar o número de vagas; porém, pode deixar de proporcionar aos discentes a vivência de propostas mais dialógicas e problematizadoras, bem como de relações mais subjetivas que fomentam, ainda mais, o processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com esse inciso, o CNE aprovou a Portaria Normativa MEC nº 11/2017 que normatiza a questão da modalidade a distância nos cursos de mestrado e doutorado. Já o parágrafo terceiro enfatiza a valorização do professor, contudo, a direção das políticas públicas em relação à valorização da docência precisa ser questionada à medida que leis como a Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016, se contrapõem à ideia da valorização, visto que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, reduzindo as possibilidades de investimento para a área educacional.

Com a finalidade de intervir neste cenário de dificuldades na educação básica, a CAPES lançou propostas que visam estabelecer a articulação entre a pós-graduação e a educação básica, buscando a promoção da qualidade nesses dois níveis.

Nesse contexto, foi criado um conjunto de programas com vistas a atender as novas demandas da CAPES, sendo eles: Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Novos Talentos; Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

Por meio da análise dessas ações da CAPES, em termos de programas, é possível inferir que dos cinco programas apresentados, quatro estabelecem relações entre a graduação e a EB e somente um incorpora essa articulação com a PG *stricto sensu*. Uma triste constatação é que dentre os programas citados, somente um ainda está ativo, pois os demais deixaram de ser renovados depois do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Sendo assim, apesar da CAPES ter a iniciativa de propor programas, muitas vezes, por questões políticas-econômicas-sociais, eles não têm continuidade, devendo ser pauta de reivindicação e luta. Outro elemento que necessita ser problematizado é o papel da CAPES, enquanto

Instituição que regula a PG, como responsável por implementar mais programas relativos à graduação do que seu próprio campo de atuação.

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

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

A quinta edição do Plano (V PNPG 2011-2020) tem como objetivo central deliberar novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Diferentemente das outras edições, essa edição está organizado em duas partes: uma composta pelo próprio PNPG – estruturado em capítulos que enfatizam a situação atual, as diretrizes e as previsões para o futuro da Pós-Graduação brasileira –, destacando os Documentos Setoriais que abrangem os textos produzidos por especialistas convidados; e a outra dispõe acerca do apoio para a EB e para os níveis e modalidades de ensino. Assim, observa-se que o documento dedicou parte significativa de seu texto para estabelecer uma discussão sobre a pós-graduação e a educação básica, discorrendo sobre essa temática importante, cujo foco vem ganhando espaço nos debates acadêmicos atuais.

De forma a melhorar a situação em que se encontra a educação brasileira, foi apontado no PNPG algumas orientações e contribuições que o SNPG precisou organizar, como exemplo, o fato de uma equipe multidisciplinar ter a incumbência de desenvolver um programa que possibilite o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação, não ficando restrito somente aos programas em Educação. Existe a sugestão de que o novo programa deverá aproveitar a força das novas diretorias da CAPES e dialogar com os programas de formação de professores de diferentes áreas. Isso poderá trazer novas ideias para o sistema, ao contribuir para a identificação de caminhos alternativos que abram a possibilidade de melhoria da qualidade social da educação básica (BRASIL, 2010, p. 164). Nesse sentido, busca-se em caráter de urgência elaborar e colocar em prática ações que oportunizem a articulação entre a pós-graduação e a melhoria da qualidade na educação básica, pois: “Essa

articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação, definida no Plano de Desenvolvimento da Educação [...]” (BRASIL, 2010, p. 165).

Outra ação governamental é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre metas e políticas públicas que devam ser alcançadas pelo Brasil. Ao todo são 20 metas divididas em objetivos comuns com prazo de vigência até o ano 2024. Das 20 metas apresentadas no Relatório do 1º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2016, somente uma foi alcançada e, pela análise dos dados, percebe-se que muitas delas não serão cumpridas, uma vez que no Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, em sua maioria, os dados permanecem os mesmos.

Essa Lei é importante e, por isso, não pode deixar de ser considerada nessa discussão. Motta (2014) faz uma significativa leitura crítica do PNE, considerando, em linhas gerais, que desde a sua escrita ele é tendencioso e atende aos anseios de uma minoria. O autor destaca as metas 14 e 16 – referentes à formação do professor da EB –, as quais interessam à presente análise.

A meta 14, apesar de estar no bloco da educação superior, se relaciona com a meta 16, porquanto tem como tema o acesso à pós-graduação *stricto sensu* – e a ampliação do número de titulados –, elevando gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. Segundo painel da meta, o número de titulados mestres em 2016 foi de 59.614 e de doutores 20.603. Na análise do documento – Observatório do PNE – entre os anos de 2006 e 2016 o número de mestres aumentou de 32.261 para 59.614, se aproximando do proposto para a meta de 2024. Já o número de doutores está mais distante dos 25.000. Segundo dados disponíveis no Relatório, a formação em mestrado e doutorado foi obtida via instituições públicas, pois 80% dos mestres e 90% dos doutores se formaram em universidades públicas. Sendo assim, faz-se urgente continuar a luta pela manutenção e criação de novas vagas para esses sujeitos de modo gratuito e qualitativo.

Sobre a meta 16, o PNE traz a formação – em nível de pós-graduação – dos professores da educação básica e formação continuada na área de atuação, estabelecendo o alvo de formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica até o ano de 2024. Essa meta visa garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Sobre essa meta, os últimos dados encontrados são do Censo Escolar – disponíveis no Observatório do PNE – e datam do ano de 2017. Esses

dados mostram que 36,6% dos docentes da EB tem formação em PG, contudo, a grande maioria é em cursos *lato sensu*. Os cursos *lato sensu* são oferecidos por instituições de ensino superior. Tais cursos não precisam de autorização e reconhecimento, devendo atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. A meta está 14,4 pontos distantes do projetado, ou seja, tem grandes chances de não ser atingida.

Para além das metas, faz-se importante a discussão acerca da qualidade do ensino ofertado, pois na avaliação da CAPES muitos desses cursos têm notas relativamente baixas, conforme Resultados da Avaliação Quadrienal 2017 – Programas Acadêmicos. Outro ponto que merece destaque é o desafio das instituições de ensino superior diante da atual conjuntura política e econômica do Brasil, pois a questão do financiamento público e vontade política é fulcral para garantir a qualidade, bem como o acesso, a permanência e a conclusão.

Caminhos trilhados

Para fins de alcançar o objetivo proposto, no presente artigo, o percurso de análise partiu da leitura de documentos sobre a criação e os motivos da PG no Brasil; a CAPES e ações referentes a articulação entre PG e EB; o PNE e as metas alusivas ao assunto em voga. A pesquisa realizada no site da CAPES sobre os programas de pós-graduação em Educação existentes no Brasil, tanto acadêmicos quanto profissionais, possibilitou conhecer se as propostas dos programas estão buscando ou considerando a questão da formação e discussão sobre a EB.

No que diz respeito aos regimentos, o primeiro documento encontrado – disponível na Plataforma Sucupira – lista os cursos avaliados e reconhecidos pela CAPES. Os números encontrados em outubro de 2018 indicaram o total de 176 programas, sendo 130 acadêmicos e 46 profissionais, conforme pode ser observado no Quadro 1.

O segundo documento, intitulado “Resultados finais da avaliação quadrienal 2017 – Programas Acadêmicos”¹ indica a existência de 3.471 cursos de pós-graduação credenciados pela CAPES, dentre os quais 128 são cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (acadêmico).

¹ Este documento gerado pela CAPES se refere exclusivamente aos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos.

Quadro 1 – Documentos utilizados para coleta dos dados

Programa – Educação	Modalidade		Total
	<i>Acadêmico</i>	<i>Profissional</i>	
Quadro divulgado na Plataforma Sucupira: cursos avaliados e reconhecidos por área	130	46	176
Resultados finais da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação	128	41	169

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir de dados compilados no site da Capes.

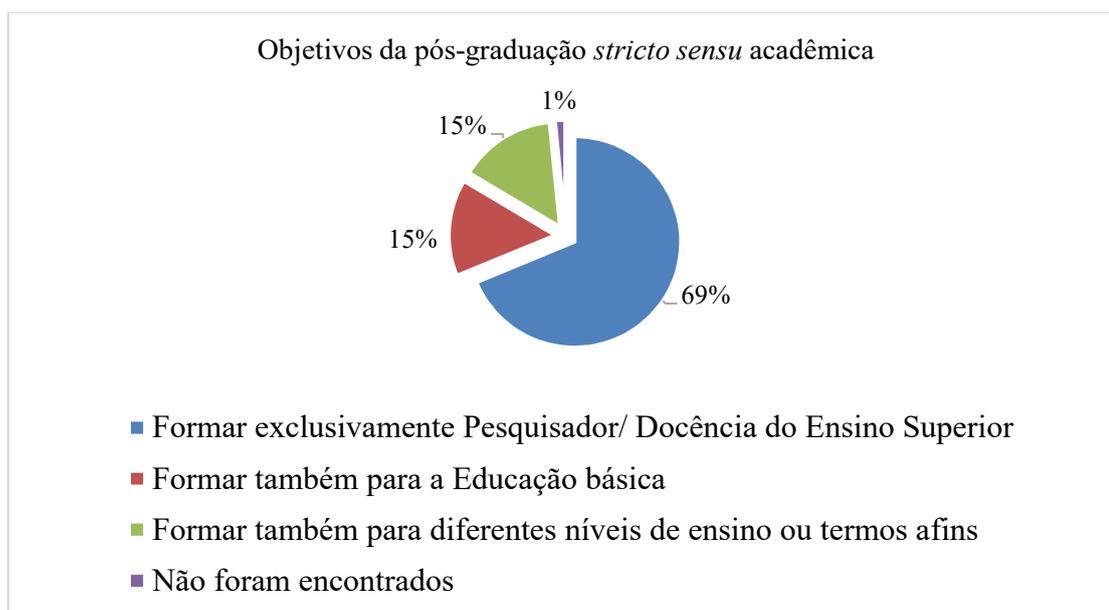
Ao comparar esses dois documentos, foram identificadas diferenças, entre elas: o número total de programas no primeiro é de 176 e no segundo de 128. Essa diferença se deve ao fato de que o total de 176 é a soma dos programas acadêmicos e profissionais; já o 128 diz respeito somente aos programas de pós-graduação acadêmicos. Considerando que existem 46 mestrados profissionais em Educação, restam 130 acadêmicos, porém, no segundo documento o total encontrado foi de 128 programas acadêmicos. Após a análise dos dados, surgiu a hipótese de que essa diferença numérica, entre os dois documentos, pode ser explicada pela diferença de datas nos levantamentos realizados pela CAPES ao credenciar ou descredenciar programas.

Para conhecer a proposta dos programas de pós-graduação, foram analisados 128 regimentos acadêmicos em Educação e os 41 de mestrados profissionais encontrados. A leitura desses regimentos objetivou compreender se a proposta de formação contempla a discussão da educação básica. No contexto do regimento, os filtros de pesquisa considerados para a análise foram: educação básica; ensino básico; diferentes etapas/níveis/modalidades; prática docente; magistério.

Sobre os Programas de mestrado/doutorado acadêmico

Dos 128 programas de pós-graduação em Educação na modalidade acadêmica, dois regimentos não foram encontrados; 38 programas apresentam a proposta de formação *stricto sensu* que contempla assuntos relativos à educação básica, sendo que 19 utilizaram de forma explícita o termo “educação básica” enquanto os outros 19 fizeram uso de termos afins, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Dados sobre os PPGE Acadêmicos



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir de dados compilados.

Quanto aos programas que expõem explicitamente a educação básica em seus objetivos – ou seja, os 30% –, foram identificadas de maneira categórica, e em comum, a dimensão da formação para a pesquisa, bem como a dimensão da docência no ensino superior. No entanto, a diferença é que esses programas incluem a EB como público alvo. Em tais regimentos aparecem expressões com foco no magistério – nos diferentes níveis e modalidades de ensino –, ou expressões mais diretas que indicam a preparação de docentes para atuação na educação básica e superior, em todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo outros espaços formativos.

Através da leitura dos regimentos, em relação ao campo de atuação dos ingressantes, concluiu-se que os regimentos consideram que eles podem ser oriundos de instituições educacionais, sociais ou empresariais (ONGs, movimentos sociais), além de atuarem em assessoria e consultoria de assuntos educacionais. Quanto aos sujeitos que ingressaram nos programas analisados, há destaque para pesquisadores, docentes, gestores e técnicos em todas as esferas de alcance do sistema educacional brasileiro.

Em tais regimentos, os cursos de mestrado e doutorado são considerados espaços de aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, no fortalecimento da EB por meio da formação do docente-pesquisador para as escolas. De maneira semelhante, também aparece a formação de alto nível acadêmico e científico de pessoal para atuar na educação básica. Ao indicarem a atuação na docência como estratégica, consideram-se capazes de produzir impactos na educação básica e na gestão em diferentes espaços educativos e ambientes não formais.

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

É interessante notar a intenção de formação em regiões específicas, como exemplo, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que ressalta a formação de docentes e técnicos para trabalharem nas redes da educação básica e do ensino superior público e privado, principalmente, no Espírito Santo. Ou quando são explicitamente intencionados a dar prioridade a sua localidade, como exemplo, a UNINOVE, ao apresentar em seu regimento o objetivo voltado para a atuação estratégica na formação de professores, pesquisadores e gestores educacionais, prioritariamente, para seu próprio sistema de ensino.

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

Uma dificuldade encontrada na análise dos regimentos foi a identificação de objetivos relativamente amplos, tais como o da Universidade de Sorocaba (UNISO), ao destacar a formação de pesquisadores da temática educacional, professores e gestores para os diferentes graus e tipos de instituições escolares. Ou também, formar pesquisadores e profissionais da educação, bem como desenvolver estudos e pesquisas na área, em âmbito nacional e internacional, como na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

As análises dos regimentos – de programas que somente expressam as dimensões da formação do pesquisador em educação e a dimensão do exercício da docência universitária – demonstraram que a distinção entre mestrado e doutorado está bem estabelecida, pois se um está voltado para a formação inicial de pesquisadores no campo educacional, outro já indica a

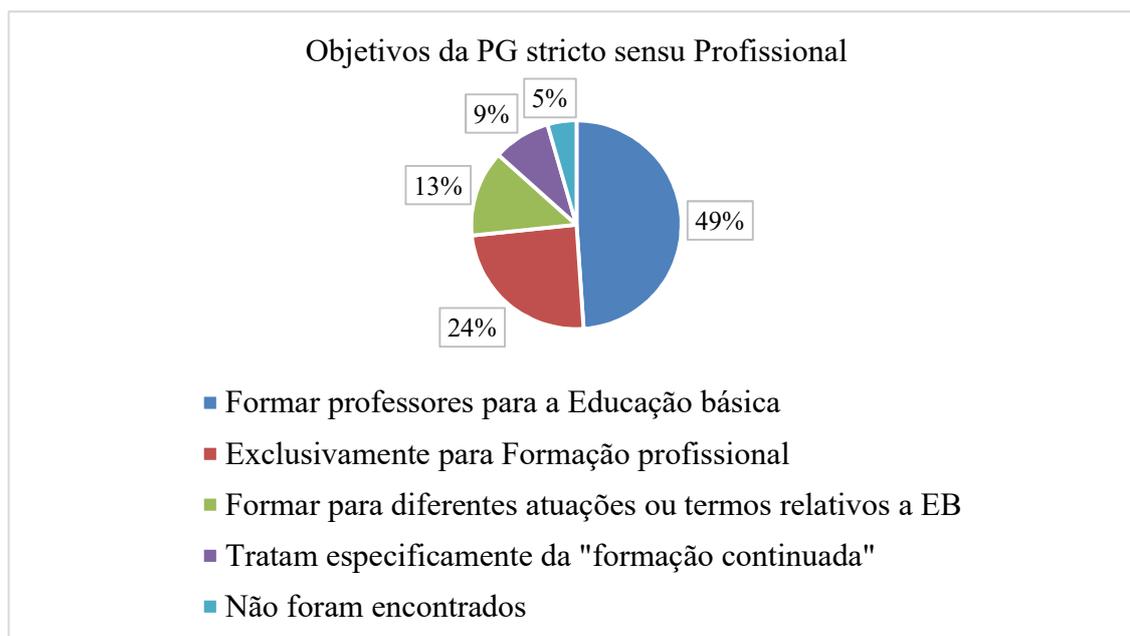
formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área de Educação para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e o exercício do magistério no nível superior.

Contudo, os dados mostram que os PPGE (acadêmicos) tendem a priorizar a questão da formação de pesquisadores e professores com foco de atuação na docência do ensino superior. Nessa perspectiva, podem estar perdendo a oportunidade de propiciar reflexões e mudanças nas ações do professor que atua na educação básica. Isso possibilita a reflexão sobre o fato desse viés de formação dissociar, de forma mais clara, a questão da teoria e da prática e, muitas vezes, afastar os profissionais da educação básica desse tipo de formação continuada, pois é notório, em pesquisas como Barreiros (2013) e Curado Silva (2008), que muitos consideram que a formação *stricto sensu* não seja para quem está atuando na educação básica.

Sobre os Programas de mestrado/doutorado profissional

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

Gráfico 2 – Dados sobre os PPGE Profissionais



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir de dados compilados

Conforme é possível observar, dentre os 39 regimentos encontrados, 28 programas profissionais falam sobre a EB, sendo que 22 abordam essa relação de forma explícita e seis com termos afins, tendo como propósito qualificar profissionais que atuam no ensino básico. Nos regimentos analisados, todos explicitam a questão da qualificação para o trabalho. Existem quatro programas que, além de tratarem da EB, especificam sobre a formação continuada, entendendo que a pós-graduação atende a esse perfil. Antes da leitura dos regimentos, a premissa era a de que eles explicitariam a questão da EB, mas de forma surpreendente os dados demonstraram que um número considerável, 11 de 39, não citam “educação básica” ou termos afins.

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

Existe também uma diversificação no público-alvo quando destinado, por exemplo, aos servidores técnicos administrativos dos IFs, tendo como objetivo a preparação do servidor técnico administrativo com foco na formação teórica sobre políticas públicas de gestão e avaliação da educação superior, de modo a possibilitar oportunidades de reflexão crítica, produção e socialização de projetos inovadores e socialmente relevantes.

Além disso, foram identificados objetivos mais restritos e específicos, entre eles, a formação de profissionais com conhecimentos aplicados à Administração e Gestão de Projetos. Como exemplo, destaca-se a UNINOVE, cuja ênfase é dada ao embasamento prático de fundamentos, metodologias, habilidades e ferramentas ou, até mesmo, ao desenvolvimento de estudos em nível de pesquisa e extensão (com ênfase na comunidade) no campo da sexualidade e da educação sexual, visando contribuir para a formação de profissionais das

áreas de Educação e Saúde do Brasil e do exterior, conforme observado no regimento da UNESP de Araraquara.

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

A respeito dos termos afins à EB, foram identificados exemplos que não utilizam propriamente a expressão “ensino básico”, mas que abarcam expressões do tipo “formação de formadores de professores” para atuação na instituição escolar e nos sistemas de ensino. Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), um dos objetivos passa pelo incentivo à pesquisa e à promoção do aprimoramento técnico, científico, tecnológico e didático-pedagógico de recursos humanos na área de Educação escolar, em suas diferentes linhas de pesquisa. Também, na Universidade de Araraquara (Uniara) a ênfase é dada para a capacitação de recursos humanos vinculados ou com possibilidades de vinculação aos serviços voltados para a educação, universidades e outras instituições educacionais. Em questões de educação, ensino e gestão educacional são consideradas a necessidade de estimular a formação de mestres habilitados para o desenvolvimento de atividades diversificadas e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse da área da Educação.

Dentre os regimentos que trazem essa especificação sobre a educação básica, são destacadas a diversificação de demandas para o atendimento a essa etapa, bem como a formação de professores e gestores, conforme identificado no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). Existem também aqueles que se destinam a todos os níveis da educação básica, por exemplo, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) que visa atender a formação de profissionais que atuam nesse nível de ensino, promovendo o processo de formação complementar em uma perspectiva crítica e reflexiva, necessária à atuação do professor na educação básica. Os que trazem a formação de professores nos diferentes níveis de ensino indicam a interdisciplinaridade como um desafio prático, tanto na pesquisa como nos processos pedagógicos, assim como identificado na Universidade de Pernambuco (UPE). Nesse contexto, a quem defenda a atuação em favor da profissionalização dos educadores para lidarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da educação

básica, como é o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ou, ainda, os que defendem a formação de profissionais para o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da educação básica, levando em conta a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias educacionais, como na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Nos regimentos, também são destacadas concepções de formação de professores voltadas à epistemologia da prática, como na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), cuja proposta trata da formação de professores reflexivos (pesquisadores das próprias ações), tendo como horizonte o seu aperfeiçoamento e, em contrapartida, a melhoria das práticas docentes envolvidas na educação básica.

Dentre os que dão ênfase ao conhecimento utilitário, como o identificado na Universidade de Pernambuco (UPE), busca-se formar docentes-pesquisadores para a criação de práticas curriculares e/ou produtos de aplicação imediata no desenvolvimento da educação básica. Outros, como na Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), propõem a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a educação básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional. Tais programas consideram a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar.

No Programa de Docência e Gestão Educacional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), foi identificado um dos poucos regimentos cujo objetivo indica a relação teoria e prática, pensando na qualificação de docentes e gestores para uma atuação profissional ética e transformadora de processos aplicados, no âmbito da educação básica.

Assim como no formato acadêmico, foram identificados programas que se propõem a contribuir com a articulação entre universidade e escola, a exemplo da UFMG com o Programa de Integração entre os cursos de graduação e a educação básica. Em outro exemplo, destaca-se o Centro Universitário Internacional com o Programa de Educação e Novas Tecnologias, cuja proposta é formar docentes para atuarem, sistematicamente, na educação básica e superior, visando o desenvolvimento de estudos relativos aos problemas educacionais do mundo contemporâneo, além da investigação da formação inicial e continuada nos diferentes níveis e espaços de educação referenciadas pelas relações sócio-políticas, históricas e culturais para o alcance da docência.

Em outros programas, pode-se identificar que além do foco voltado para a EB, existe a ênfase voltada para a formação continuada, disponibilizando o curso para contribuir com essa

formação, por exemplo, como continuidade da formação de professores da EB. Esse exemplo foi identificado nos programas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Nesse contexto, foram identificados programas que especificam a localidade, por exemplo, os programas voltados para a formação continuada de docentes da rede de educação básica da Bahia e da Região Sul da Bahia, no atendimento ao perfil dos graduados em Pedagogia, Letras e licenciaturas. Tais programas buscam aperfeiçoar sua prática docente; o processo de aprendizagem, de construção de conhecimento e a intervenção dos professores nos cenários local, regional e nacional.

A leitura dos regimentos do MP aponta reflexões que abrangem o foco comum e ampliado voltados para a profissionalização, incluindo o fato de alguns programas tratarem de temas muito específicos, perspectiva que pode corroborar para a perda da totalidade do campo de conhecimento. A formação voltada para a EB foi o foco identificado na maioria dos programas, visto que se preocupam em aprimorar a atuação dos professores e as estratégias pedagógicas utilizadas por eles em sala de aula. Contudo, também foram identificados programas cujo foco está na formação de professores para atuação no ES. A formação de profissionais que já atuam nas universidades que ofertam o MP também aparecem em número expressivo, demonstrando preocupação em qualificar o trabalho exercido por seus profissionais.

Em relação aos regimentos, tanto do MA quanto MP, a análise permitiu inferir que há uma diferença crucial, pois, o foco principal do acadêmico é formar pesquisadores e professores para o ensino superior, enquanto o foco do profissional é a relação entre a formação e o mercado.

O acadêmico considera em menor número a questão da EB em seus regimentos, entretanto, considerando que o MP em Educação tem como pressuposto a formação do professor da EB, trata-se de uma incoerência que cerca da metade dos documentos analisados não explicitem diretamente esse nível de ensino.

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

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

O que a pesquisa nos trouxe: a análise

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

As instituições credenciadas, em sua maioria, não demonstram em seus regimentos/sites a preocupação direta em articular suas ações com a educação básica. Esse fato é preocupante e merece ser alvo de discussão, de alinhamento e de políticas propostas pelo órgão regulador, visto que a CAPES, em seus documentos, trata dessa articulação.

Há também a evidência de que 30% dos programas acadêmicos e 71,8% dos profissionais consideram em seus regimentos a necessidade de articulação entre programas *stricto sensu* e a formação na educação básica. Esse elemento é importante, mas ainda requer um estudo mais aprofundado para entender que tipo de formação e discussão acerca da EB de fato é proposto durante o percurso dos cursos de mestrado/doutorado, questões que podem suscitar futuras pesquisas.

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

O fato de que os programas de pós-graduação em Educação pouco discutam as questões da EB dificulta o processo de unidade entre teoria e prática. Essa abordagem leva ao distanciamento do que seria ideal para a formação continuada dos professores.

Em sua maioria, tais programas têm menosprezado a formação continuada ou pouco têm se apropriado de como a mesma deve ser. É preciso considerar a formação continuada como processo de valorização do profissional da educação, uma vez que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação (CURADO SILVA, 2016).

Para a construção da práxis é preciso considerar teoria e prática como unidade, ou seja, a indissociabilidade desses dois componentes deve ser capaz de transformar a verdade prática em verdade teórica, tomando como pressuposto que a prática é atividade humana que produz o homem, mas que dialeticamente o homem a faz a partir da intencionalidade. Diante disso, fica evidente que a razão dos regimentos não tratarem dessa articulação em sua totalidade

precisa ser repensada, a fim de garantir que a busca pela unidade teoria e prática seja um objetivo comum. Será através desse ato que os profissionais que passarem por esse tipo de formação continuada terão a chance de ter uma ação pedagógica mais significativa em todos os âmbitos de atuação.

Considerações finais

Ao retomar o objetivo do artigo, cuja proposta foi compreender como e se as ações governamentais têm materializado a articulação entre pós-graduação *stricto sensu* e educação básica, no que diz respeito à formação de professores, é possível inferir que existem movimentos nesse sentido, contudo, as contradições estão presentes em todo o processo. O objetivo da criação da PG ainda se faz muito presente, conforme apresentado através da análise dos documentos da CAPES/MEC e regimentos, pois a maioria ainda faz ligação direta, muitas vezes unilateral, da PG *stricto sensu* como *locus* para formar docente do ensino superior e pesquisador. O fato de os programas evidenciarem o ensino superior em si contribui para a diferenciação entre o professor da EB e o professor do ES, aumentando ainda mais o abismo entre a universidade e a educação básica. A PG não conseguiu se desvencilhar das motivações que deram origem a sua criação, ou seja, a formação de professores para lecionar no ensino superior. Contudo, observa-se sinais de avanços, gradativos, ao considerar outros níveis de ensino.

Os documentos da CAPES, PNPG e PNE demonstram avanços em relação a essa discussão ao defenderem a articulação desses níveis. Uma das funções e obrigações recentes da formação *stricto sensu* em suas políticas e ações é contribuir para a garantia da qualidade na EB, via formação dos professores da EB nesse nível de ensino. Porém, a análise apresentada no presente artigo demonstra que essa perspectiva está em curso, pois existem instituições que já levam em consideração essa importância e outras não.

Diante do exposto, o maior desafio é fomentar ações que garantam a unidade entre *stricto sensu* e EB, ou seja, mais que articular a teoria e a prática – ou esses dois níveis de ensino – é necessário ter pensamentos e ações conjuntas, entrelaçadas e transdisciplinares, de tal modo que não exista mais a diferença, em termos de objetivo, aqui definido pela busca da qualidade na educação. Ou seja, incluir, nas ações cotidianas, práticas em que formação *stricto sensu* e EB estejam indissociadas, de modo tão singular, que o distanciamento deixe de existir, para que haja de fato uma unidade teoria e prática e não somente a tentativa de articulação entre elas.

Nessa análise, também pode-se perceber a falta de ações adicionais, tais como a devolutiva para a EB das pesquisas que são realizadas no *stricto sensu*, por exemplo, com

programas de extensão que articulem parcerias entre os professores da EB e discentes do mestrado/doutorado; de um canal de comunicação direta de artigos (online e impressos) voltados para esse nível de ensino; de uma preocupação por parte dos pesquisadores de procurarem, na escrita dos seus textos, a indissociabilidade entre teoria e prática, para que os professores da EB consigam perceber essa condição ao lerem essas produções; da criação de meios de devolutiva das pesquisas realizadas diretamente no *locus* de investigação, as quais, muitas vezes, são as salas de aula da EB, entre outros.

A realização desse estudo mostra quão necessárias são as pesquisas que tenham como objetivo principal a articulação entre *stricto sensu* e EB, pois muitas são as perguntas levantadas durante a presente análise, as quais merecem respostas, entre elas: Como as grades curriculares dos cursos *stricto sensu* propõem discussões acerca da EB? Existem políticas públicas de incentivo aos professores da EB quando eles procuram a formação *stricto sensu*? Os professores que optam pela formação *stricto sensu* usufruem de políticas que garantam a formação de modo qualitativo? Os planos de carreira valorizam os professores que têm mestrado/doutorado? As ações já existentes da CAPES fomentam essa articulação entre PG e EB? Os programas que oferecem a formação *stricto sensu* tem ações de devolutiva de suas produções? Por que a formação *stricto sensu* continua insistindo prioritariamente na formação de professores para a docência no ES e pesquisa?

Enfim, pensar o tipo de relação entre pós-graduação *stricto sensu* e educação básica se configurou um desafio instigante e demonstrou que essa relação existe com suas contradições e avanços.

Referências

BARREIROS, Dayse. Kelly. *Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da educação básica*. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Câmara de Educação Superior (SESU). *Parecer, n. 977, de 03 de dezembro de 1965*. Brasília, 1995. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 06 out. 2018.

Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2017.

Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes. *Portaria n° 80, de 16 de dezembro de 1998*. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes. *Resultado da Avaliação Quadrienal 2017*. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>. Acesso em: 01 nov. 2018.

CLÍMACO, João Carlos T. de S.; NEVES, Carmen M. de C.; LIMA, Bruno Fernandes de. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/286>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

CURADO SILVA, K. A. P. C. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

A formação contínua docente como questão epistemológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE (Simpósio Eixo 2), 18. 2016, Cuiabá, **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01 de nov. 2018.

GEOCAPES. *Sistema de dados estatísticos da Capes – 2017*. Disponível em <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 01 de nov. 2018.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultado do PISA 2015 - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 30 out 2018.

Resultados da ANA 2016 por estados e municípios. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 30 out 2018.

MOTTA, Vania Cardos da *et al.* Plano nacional de educação 2014: notas críticas. JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2014. São Luiz, **Anais...** São Luiz: UFMA, 2014. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf. Acesso em: 30 out 2018.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. *Acompanhe a situação do plano de educação de cada estado*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br> . Acesso em: 14 nov. 2018.

PLATAFORMA SUCUPIRA. *Dados Quantitativos de Programas Recomendados e Reconhecidos*. Área de Avaliação. Área de Conhecimento. Educação. 2010. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 02 nov. 2018.

Revisores

Língua Portuguesa	Noeli Batista dos Santos E-mail: noelibatista@gmail.com
Língua Inglesa	Noeli Batista dos Santos E-mail: noelibatista@gmail.com
Língua Francesa	Noeli Batista dos Santos E-mail: noelibatista@gmail.com