

FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CONTINUING FORMATION IN PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAMS IN EDUCATION

Tânia Maria Hetkowski 1
Chistian Miranda Jaña 2

Resumo: Este ensaio tem como pretensão discutir o texto do PNPG 2011-2020, em especial quando aborda sobre a formação, em nível stricto sensu, e a valorização do profissional da Educação Básica e, em destaque ao quando afirma que este é um assunto estratégico para o SNPG e que deverá garantir aos alunos e professores o direito de aprender. Faz-se basilar a formação continuada do professor ao longo de seu fazer pedagógico, uma vez que o exercício da sua profissão se estende em todos os âmbitos da vida dos seus alunos. Nesse sentido, os Programas de Mestrado Profissional em Educação ou áreas afins, têm como premissa a formação dos profissionais da Educação Básica, potencializando o aprofundamento de temas, contextos, epistemologias, metodologias, estratégias e novas linguagens para atender as particularidades, desempenhos e assimetrias escolares conhecidas e não revolvidas em todo território brasileiro.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Básica Mestrado Profissional.

Abstract: This essay aims to discuss the text of the PNPG 2011-2020, especially when it addresses training, at the stricto sensu level, and the valorization of the basic education professional and, in particular, when it states that this is a strategic issue for the SNPG and that it should guarantee students and teachers the right to learn. The teacher's continued training is fundamental throughout his pedagogical practice, since the exercise of his profession extends in all areas of his students' lives. In this sense, the Professional Master's Programs in Education or related areas, have as premise the training of Basic Education professionals, potential to deepen themes, contexts, epistemologies, methodologies, strategies and new languages to meet the particularities, performances and school asymmetries known and not evolved throughout Brazil.

Keywords: Continued Formation. Basic Education. Professional Master.

Pós-Doutoranda em Educação e Informática (UCHILE). PHD em Informática na Educação – (UFRGS). Doutora em Educação (UFBA) e Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI). Professora nos Programas de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8171755375557958>. ORCID: <https://0000-0001-5793-7898>. E-mail: hetk@uol.com.br

Pos-Doctorado em Educación - Universidad de Barcelona. Doutor em Ciencias de la Educación –PUC. Profesor de Educación Básica - ILG. Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad de Chile. Coordinador e Investigador responsable del Proyecto FONDECYT 1181772 que hace parte de este trabajo, financiado por CONICYT-CHILE. ORCID: <http://0000-0001-8318-675X>. E-mail: christian.miranda@u.uchile.cl

Introdução

Em uma era de globalização e informação, o conhecimento dos professores está se tornando mais complexo e dinâmico e, a integração entre pedagogia e componentes curriculares se faz cada vez mais importante. (FENNEMA y FRANKE, 1992), o que demanda uma formação relevante que contribua para o domínio do conhecimento dos professores, tanto para a compreensão das políticas públicas quanto para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Nestas últimas décadas, no sistema educacional brasileiro, houve a criação e a regulamentação de políticas públicas para o desenvolvimento da Educação nos diferentes níveis de ensino, como Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs/98, Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018, Plano Nacional de Educação - PNE/2001-2010 e PNE/2014-2024, Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPg/2011-2020 entre outras normatizações que enfatizam a formação de profissionais professores para atuar na melhoria e qualidade da Educação Básica, em especial das Redes Públicas.

A Educação Básica é um nível de ensino essencial e precioso, pois é responsável pela formação de milhões de sujeitos em toda extensão do território brasileiro e merece atenção devido o significado que exerce na vida e na formação profissional de centenas de alunos e professores.

Nesse sentido, o PNPg 2011-2020 definiu em suas diretrizes, estratégias e metas à política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, contemplando os seguintes eixos: expandir o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG; criar uma agenda nacional de pesquisa; aperfeiçoar a avaliação dos programas; incentivar a interdisciplinaridade e; apoiar outros níveis de ensino em especial a Educação Básica.

Em consonância com as diretrizes deste Plano, a área da Educação, junto à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, teve um crescimento notável de Programas de Pós-Graduação nas cinco regiões brasileiras, com 121 em 2013 para 182 programas em 2018, um crescimento de 50,4%, sendo que 53 desses Programas *stricto sensu* são ofertados na modalidade profissional¹, os quais podem ter uma articulação com as Redes de Educação Básica, garantindo políticas de formação aos profissionais da Educação, empenhadas com a qualidade e melhoria dos fazeres e saberes de alunos e professores.

O Documento da Área de Educação destaca,

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, 2019, p. 17).

Essa premissa está contemplada no PNPg 2011-2020 quando se refere a superação das assimetrias regionais, através da formação dos profissionais da Educação, neste caso da Educação Básica, em nível *stricto sensu*. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG (2017)² demonstra um crescimento tímido de profissionais que atuam na Educação titulados com mestrado e doutorado e, contraditoriamente, as Universidades acumulam um elevado número de pesquisas que desenvolvidas, nos programas de pós-graduação, que tratam da Educação Básica.

Porém, a Área 38 ainda encontra muitas dificuldades para proporcionar formação aos profissionais da Educação Básica, em nível *stricto sensu*, sendo que apenas 2,4% dos professores têm mestrado e 0,4% têm doutorado. O Relatório do Plano Nacional de Educação demonstra que o “crescimento do percentual de mestres e doutores entre os professores da Educação Básica revela um ritmo quase imperceptível” (PNE, 2018, p. 271).

Esses dados demonstram a necessidade no atendimento dos eixos elencados no PNPD

1 Em 2009, houve a criação do primeiro Mestrado Profissional em Educação no Brasil, modalidade que abriu novas possibilidades e novas perspectivas para a formação dos profissionais de Educação.

2 <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8969-diretora-da-capes-apresenta-dados-sobre-a-avaliacao-da-pos-graduacao>

2011-2020 quando da expansão da Pós-Graduação; da imersão dos profissionais da Educação Básica no ato de pesquisar; da adequação dos programas às diferentes realidades brasileiras; da interdisciplinaridade no ensino e; da adequação de teorias e práticas direcionadas à Educação Básica.

Nesse sentido, a análise dos textos do PNPG e do SNGP, nos direcionam a um posicionamento acerca do entendimento de educação continuada, deverás distinto das formas que permeiam os cursos oferecidos pelas secretarias municipais, estaduais e/ou nacionais, os quais não demonstram impactos efetivos na melhoria do desempenho dos professores para atuar na melhoria e na qualidade da Educação Básica.

Em geral são programas concebidos com interesses político-governamentais, verticalizados e esvaziados de sentidos para os professores e, inócuos de preceitos epistêmicos e de conteúdos escolares capazes de refletir nas práticas dos profissionais da Educação Básica. Esses programas são, comumente, criticados pelos cursistas da seguinte forma: “o governo finge que faz formação contínua e nós fingimos que fazemos o curso”.

A ideia de formação continuada se tornou uma decisão estratégica e inevitável para organizações e professores que pretendem melhorar a qualidade de seu trabalho, considerando o limiar de qualidade que garantiria sua especialização em seu desempenho profissional (SMITH, 2009). Alvarado (2012) salienta que, apesar do respaldo público unânime à formação continuada, conceitualmente é, em geral, considerado sinônimo de capacitação, reciclagem, entre outros. No entanto, cada afirmação se refere a uma concepção político-ideológica.

A formação continuada de professores é definida como um processo político e ideológico de aprendizagem profissional, voltado para o desenvolvimento profissional de alta qualidade, que torna o protagonismo do professor na contínua ampliação de seu mundo interno e externo e que advém de uma emergência conceitual do adulto como aprendiz, onde o pressuposto básico é a relação envolvente entre todas as formas, expressões e os momentos do ato educativo. (MIRANDA et al., 2016).

Educação continuada, em nível *stricto sensu* através da modalidade profissional, possibilitará ao professor desenvolver sua profissionalidade docente através de processos de aprendizagem em serviço como a formação continuada em Programas de Mestrado Profissional, onde, em princípio, fará sua escolha sobre o seu processo de formação e, em seguida, poderá definir o problema que deseja aprofundar, as epistemologias que poderão iluminar suas práticas, metodologias, estratégias, linguagens e fazeres que dialogam com a realidade da sua escola, de sua localidade e de seus alunos na Educação Básica.

Essa formação possibilitará ao profissional da Educação tomar decisões mais assertivas; resolver os problemas de forma mais consciente; preparar seus alunos com conteúdo e linguagens mais adequadas; ensinar e formar sujeitos críticos e atuantes na escola e na sociedade; bem como ajudar as comunidades a compreender e rebater acerca das discriminações, preconceitos, xenofobias, feminicídios, violências, drogas entre outras mazelas que permeiam as sociedades brasileiras. Isso ocorrerá pelo fato de que esse tipo de nível formativo, possibilita que o professor entenda o trabalho pedagógico para além de atividades, práticas e ações de cunho escolar. Ele entenderá que o seu trabalho se constitui como uma atividade intelectual, uma práxis humana.

Estudos e pesquisas recentes sobre formação de professores em nível *stricto sensu*, em especial sobre os programas na modalidade profissional (LIMA, FERREIRA e VILLARTA-NEDER, 2019; SIGALLA e PLACCO, 2019; ANDRÉ, 2016; SILVA e SÁ, 2016; SOUSA e PLACCO, 2016), nos mobilizam provocar a comunidade acadêmica acerca do compromisso do PNPG 2011-2020, através dos Programas de Pós-graduação em Educação, no que se refere a formação dos profissionais da Educação Básica, prevista no 5º Eixo do Plano em vigência³.

Este ensaio vem inicialmente abordar sobre a profissionalidade do ator da sala de aula e da necessidade desse profissional da Educação ter acesso a formação continuada em nível *stricto sensu*. O professor, nessa tessitura, é o sujeito que possibilita a formação contemporânea para cada geração e, depende de atualizações intensas sobre metodologias, conteúdos, téc-

3 Eixo “5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio”. (p.15).

nicas, estratégias de ensino e uso de diferentes linguagens (tecnológica, artística, simbólica, corpórea, sinais...) para construir um saber-fazer capaz de ajudar a sociedade na superação das alienações presentes em nosso cenário educacional.

Em seguida, faremos uma breve discussão sobre o PNPG 2011-2020 no que se refere a Educação Básica como desafio do SNPG, em destaque a Educação Básica como assunto estratégico para o Plano, a ênfase de que a Pós-Graduação poderá gerar e ressonar na melhoria e qualidade da Educação Básica, a demonstração acerca da necessidade de formação e valorização dos profissionais da Educação Básica em nível *stricto sensu* e, a defesa de que o professor e seus alunos tem o direito de aprender.

Finalmente, teceremos considerações acerca da importância da Pós-Graduação, modalidade profissional, na formação dos profissionais da Educação Básica, seus direitos de atualização permanente e continuada; o compromisso das políticas públicas para formação deste professor; o compromisso das universidades com a Educação Básica e, o acesso, garantia e condições pelos governos municipais, estaduais e federais da estes profissionais indispensáveis na vida e na história das sociedades.

Formação do Profissional da Educação

“Os professores da Educação Básica não precisam de formação em nível *stricto sensu*, pois poderão abandonar seu local de trabalho”. (DAV, 2019)⁴. Esse infeliz posicionamento da Diretoria de Avaliação da CAPES nos mobiliza rememorar as políticas de formação aos profissionais da Educação, com expectativas de que os docentes da Educação Básica possam ter acesso aos saberes e conhecimentos para que uma nação possa construir a criticidade à superação das barreiras da alienação, embasadas no texto do PNPG 2011-2020.

Rememoramos que durante grande parte do século XX, como enfatiza Avalos y Matus (2010), a formação continuada foi concebida a algumas áreas das quais os professores demonstravam mais *déficit*, mas logo ficou evidente uma complexidade maior em relação a compreensão da tarefa docente. Entendida como um processo permanente e dinâmico, configurando um enfoque conceitual para o desenvolvimento profissional, onde a experiência anterior e as expectativas docentes constituem fatores-chave de aprendizagem profissional.

Assim, rememoramos a década de 90 como um período fértil às reflexões, discussões, críticas e proposições acerca dos processos formativos dos profissionais da educação. Dentre elas destacavam-se as ponderações acerca das influências das políticas neoliberais nos contextos de formação para alunos e professores; as críticas sobre o texto e o contexto da LDB/96; os conteúdos e orientações contados nos PCN/98; as discussões sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares e; propositivas para ensinar e aprender a partir de habilidades e competências.

Esse cenário provocou uma comunidade científica: Leher (1998), Saviani (1997), Scheibe (1999), Soares (2000), Santos (2000), Ianni (1996), Gadotti (2000), Corrêa, (2000). Ortiz (2000), Gentili (1998), Silva (1999), Tommasi (2000), Torres (2000), Coraggio (2000), Cunha (1999), Nóvoa (1995), Lüdke (1999) e entre inúmeros outros autores que pesquisaram, criticaram e publicizaram acerca do cenário das políticas educacionais no Brasil e da necessidade de formação para professores e alunos, permanentemente.

As reformas educacionais demonstraram o ritmo das políticas neoliberais acerca das diretrizes e parâmetros à organização dos espaços educacionais e à formação dos profissionais que atuam nos espaços da Educação Básica, movimentos que demonstram a disparidade entre o que o professor tem acesso durante seu percurso formativo e o deveria desempenhar em sala de aula, com seus alunos. Para Lüdke (1999, p. 284) existem dois aspectos polêmicos na formação do profissional da educação, o primeiro se refere a “ausência dos professores na definição de políticas e programas” e, o segundo a “separação entre a reforma ‘despejada’ sobre o sistema escolar e seus professores e a preparação destes”.

4 Posicionamento da Coordenação da Diretoria de Avaliação DAV/CAPES em reuniões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação FOPROP/Nordeste, realizados em Macéio/Al e João Pessoa/Pb e no Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Universidades Estaduais – ENPROP/Nordeste realizado em Salvador, no ano de 2019.

Com as mesmas preocupações, a literatura internacional distingue classificações sobre os tipos e ângulos da educação continuada, o que nos permite considerar de forma mais ampla a problemática em questão. Segundo Imbernón (apud MIRANDA, 2010), quatro enfoques marcaram os estudos e pesquisas sobre a formação continuada aos profissionais da Educação, são os seguintes:

a) Enfoque de formação orientada individualmente: se caracteriza por ser um processo no qual os próprios professores planejam e seguem as atividades de formação que acreditam satisfazer suas necessidades. A concepção de aprendizagem do docente neste modelo é: i) pode, por si só, orientar e direcionar sua própria aprendizagem; ii) aprende de maneira mais eficaz, quando ele mesmo planeja sua própria aprendizagem; iii) está mais motivado para aprender quando seleciona objetivos e modalidades de formação que respondem às suas necessidades e/ou de seus estudantes.

b) Abordagem de observação/avaliação: busca saber como os professores lidam com a prática diária para aprender com ela. As atividades neste modelo incluem: i) reunião antes da observação, onde se decide qual o sistema de observação que vai ser utilizado e de estabelece uma previsão de problemas que podem ser encontrados; ii) a observação pode focalizar um tema particular ou coletivos dos alunos e/ou do professor e; iii) a análise do observado, em que participam tanto o observador como o professor, deve fazer referência aos objetivos de aprendizagem, antecipadamente planejados.

c) Abordagem de desenvolvimento e melhoria: este enfoque se destaca quando os professores estão envolvidos em tarefas de desenvolvimento curricular, elaboração de programas ou na melhoria da escola por meio de projetos didáticos ou organizacionais. As etapas são: i) identificação de uma situação problema específica; ii) resposta formal ou informal à necessidade; iii) andamento do plano de formação e; iv) avaliação do esforço com a finalidade de resultados (formativos e escolares).

d) Abordagem investigativa: essa estratégia exige que os professores identifiquem uma área de interesse para coleta de informações e, com base na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias para o ensino. O desenvolvimento deste modelo é limitado somente pela imaginação e seus passos são: i) identificação de uma situação problemática, a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva; ii) planejamento de diferentes formas para obtenção de informações sobre o problema inicial; iii) análise dos dados individualmente ou em grupos; iv) realização de mudanças pertinentes e; v) análise dos efeitos escolares da intervenção realizada.

Uma das críticas habituais a essas abordagens de formação permanente, é sua ineficácia e falta de articulação sistêmica, por não proporcionar tempo suficiente aos professores para ampliar seus conhecimentos, monitorar a transferência dos conhecimentos adquiridos à sala de aula e não promover uma cultura de desenvolvimento profissional colaborativo entre os atores envolvidos. (AGUERRONDO, 2004).

Assim, há necessidade premente de reafirmar acerca da formação do profissional docente, em especial da Educação Básica, considerando que o processo formativo deste professor se constitui a partir das suas formações, andanças, trocas, vivências, experiências e necessidades do dia a dia, o que acaba possibilitando a formação do “eu” profissional, que vai se consolidando a partir do seu cotidiano, por meio das influências de ordem interior (conceitos, ideologias, crenças e valores) e exterior (direito à aprendizagem contínua, contexto econômico, investimentos do estado à educação e políticas de formação) em nível *stricto sensu*. Nessa perspectiva,

[...] a aprendizagem continua além dos âmbitos educativos, não somente “ao longo”, de nossa vida, devido à demanda de uma aprendizagem contínua no exercício profissional, como também “ao largo” de nossos dias, já que as atividades formativas alcançam – poderíamos dizer que paralelamente às necessidades educativas e de formação profissional – quase todos os âmbitos da vida social (POZO, 2008, p. 31).

A partir de tais reflexões procuramos destacar os desafios presentes no processo formativo do professor, que perpassam diferentes contextos sociais e demandam diferentes experiências e competências para atuar, de forma efetiva, na formação de seus alunos. Essa formação pode se materializar e se organizar através de um aprofundamento formativo nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, modalidade profissional, que contemplam, na sua gênese, a construção de saberes, a reflexão e a reformulação das demandas para a Educação Básica.

Neste sentido, o PNPG 2011-2020 destaca o lugar da Educação Básica; a escola como espaço de investigações e de melhorias e; o Sistema Nacional de Programas de Pós-Graduação como potencial à formação continuada aos professores da Educação Básica. Para isso acreditamos que a formação, em nível *stricto sensu*, possibilitará a estes profissionais da Educação, a aproximação e exploração de abordagens investigativas à identificação de problemáticas na escola onde atua; a análise reflexiva para o desenvolvimento de um planejamento estratégico; o diálogo com comunidade escolar à efetivação de mudanças e/ou propositivas ao ensino, a aprendizagem e a gestão escolar. Essa formação não pode ser uma “passagem aligeirada”, mas uma imersão do professor no âmago da sua escola.

PNPG 2011-2020: compromisso com a Educação Básica

Esse diálogo nos remetemos a Barreto e Domingues (2012), que delineiam um breve histórico das intenções dos PNPGs, gerados nos últimos 50 anos, os quais representam políticas públicas educacionais e consolidam o SNPG desde a década de 70; demonstram os desafios sobre a ampliação do sistema de Pós-Graduação em todo território nacional e, afirmam a atenuação das assimetrias regionais sobre a formação dos profissionais da Educação.

Assim, são tivemos seis⁵ PNPGs na história da pós-Graduação no Brasil e, o mais recente (2011-2020) prevê a criação de uma Agenda Nacional de Pesquisa com potencial para colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, no qual considera a melhoria da qualidade da Educação Básica como objeto de dedicado estudo do SNPG. Esse PNPG contempla cinco eixos principais: i) expandir o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); ii) criar uma agenda nacional de pesquisa; iii) aperfeiçoar a avaliação; iv) incentivar a Interdisciplinaridade e; v) apoio à Educação Básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

O Volume I, item 8 do PNPG, trata especialmente da Educação Básica como um novo desafio para o SNPG e destaca, no sub-item 8.1., que esse sistema:

nos últimos anos a CAPES, cuja preocupação inicial se restringia à garantia das condições acadêmicas para que os pesquisadores desenvolvessem as suas pesquisas com eficiência, passou a estimular o princípio de que os programas de pós-graduação tenham maior preocupação com as demandas da sociedade (BRASIL, 2010, p. 156).

Isso nos coloca diante de um desafio circunspeto por dois movimentos: por um lado necessitamos continuar ampliando a base científica para acompanharmos os desenvolvimentos científicos que acontecem no mundo e, por outro “necessitamos fazer com que esses conhecimentos sejam colocados ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país, especialmente às crianças e os jovens”. (BRASIL, 2010, p. 157). O que reforça a necessidade de conhecimentos científicos, críticos e aprofundados à formação contínua dos profissionais da Educação Básica.

Diante do cenário educacional brasileiro e da busca incessante à qualidade do ensino, o PNPG aborda a Educação Básica como assunto estratégico. Segundo o Relatório do PNE (2018) a distribuição da população de alunos, por faixa etária, mostra que o sistema educacional brasileiro perde muitos alunos ao longo da sua trajetória educacional⁶, sendo que o percentual de

5 Primeiro PNPG 1975-1979; Segundo PNPG 1982-1985; Terceiro PNPG 1986-1989; Quarto PNPG 1990-2002; Quinto PNPG 2005-2010 e; Sexto PNPG 2011-2020.

6 Segundo Relatório PNE - Meta 3 quanto à universalização do atendimento dos adolescentes de 15 a 17 anos recai sobre a evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o Ensino

alunos matriculados nas séries iniciais da Educação Básica que concluem a educação superior é insignificante⁷. Ademais, o percentual de alunos de 18 a 24 que conclui o ensino superior, de todas as regiões brasileiras, chega a 10,0%, sendo que no nordeste este percentual deficientemente alcança 0,4% dos jovens em nível de graduação. Assim, “(...) se quisermos ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, temos que melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa da Educação Básica”. (BRASIL, 2010, p. 158).

Isso é constatado em estudos internacionais que indicam que a qualidade dos programas de educação continuada e o grau de especialização profissional, são fortes indicativos da qualidade educacional, evidenciados no desenvolvimento e aprendizado das crianças, no desempenho profissional e na qualidade dos estabelecimentos educativos (BARBER & MOURSHED, 2007; EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION, 2016).

Encontramos sintonia quando o PNPG aborda sobre a formação de professores e a necessidade de novas propositivas, em nível *stricto sensu*, à dinâmica da Educação Básica, pois se constatado que este nível de ensino se configura como um assunto estratégico e digno da atenção do SNPG, significa que o professor, imerso na escola, pode fazer estudos mais apropriados sobre os sistemas de ensino das redes da Educação Básica, compreender a importância das políticas, dos investimentos financeiros, dos recursos humanos e colaborar, efetivamente, na melhoria da qualidade da Educação brasileira.

É importante enfatizar o quanto a formação e qualificação desse profissional é imprescindível aos impactos positivos na Educação Básica, em especial na aquisição de conhecimentos e proficiências em matemática e língua portuguesa e na criticidade sobre os aspectos éticos, econômicos, sociais, culturais e profissionais, em parceria com a comunidade escolar. O subitem 8.3. do PNPG, afirma que a,

orientação é no sentido de que o desenvolvimento desse novo programa (PNPG) seja levado a cabo por uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação e uma verdadeira ampliação do debate. Não ficando todos os cursos de pós-graduação restrito, portanto, somente aos programas de pós-graduação em educação (BRASIL, 2010, p. 164).

O texto indica que as ações multi e interdisciplinares, entre diferentes áreas da CAPES, podem gerar novas ideias para o sistema de ensino e contribuir com estratégias, ações e caminhos alternativos que possibilitem a melhoria da qualidade da Educação Básica em todos os níveis. Assim, se faz necessário propositivas que demonstrem repercussões em curto, médio e longo prazos às dinâmicas da Educação Básica, em destaque na formação desse profissional que atua em sala de aula.

O Plano destaca alguns temas que devem ser estudados, dentre os quais: a formação e a valorização dos profissionais da educação; a garantia do direito de aprender por alunos e professores; a definição dos objetivos da Educação Básica e as atribuições das escolas; a gestão das escolas e dos sistemas escolares e; as possibilidades de fazer ciência, tecnologia e inovação junto aos alunos e professores da Educação Básica. Temas potenciais e necessários a formação de um sujeito que, cotidianamente, trabalha com centenas de alunos perfazendo incansáveis períodos e rotinas de aulas.

No subitem 8.5., o Plano aborda sobre a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica, o que exige estudos pelo SNPG acerca da qualificação dos professores para o exercício de sua profissão e de sua formação, em nível *stricto sensu*, para que desenvolvam competências que o auxiliem “articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao

Médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão. (PNE, 2018, p. 72).

⁷ Apenas considerando o fator demográfico, é possível compreender porque crescimentos tão díspares no número dos que frequentam cursos de graduação – Norte (31,2%), Nordeste (18,4%), Sudeste (7,8%), Sul (11,1%) e Centro-Oeste (8,1%) – produziram variações na TBM menores ou maiores – Norte (19,1%), Nordeste (17,9%), Sudeste (6,7%), Sul (13,0%) e Centro Oeste (6,2%) – dependendo da variação da população entre 18 e 24 anos. (PNE, 2018, p. 208).

desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010, p. 169), pois a vida na escola e o trabalho docente necessitam ser repensados e, ao se tornarem professores-pesquisadores poderão planejar, redimensionar e agir em seus espaços de atuação.

Para corroborar com o direito de formação do profissional da Educação, o subitem 8.6. enfatiza sobre o “Rendimento da Aprendizagem e o Direito de Aprender” e expõe que se faz necessário ampliar os estudos “sobre novas metodologias, sobre novos conhecimentos desenvolvidos e pesquisas realizadas para que esses resultados possam chegar às nossas salas de aula” (BRASIL, 2010, p. 171) e complementa, que o nível *stricto sensu* está capacitado para essa tarefa, uma vez que as universidades, como lugares de excelência, podem realizar estas formações docentes.

A formação permanente é um componente central para o desenvolvimento profissional dos professores. As políticas de formação no Brasil e as pesquisas assumem como tema central, em programas de nível *stricto sensu*, modelos e tendências orientadas que visam melhorar a condição profissional e da docência na Educação Básica, com interesse central de estimular a excelência do processo pedagógico, fundamentalmente, nestes tempos de mudanças socioculturais, que emergem como determinantes do um devir histórico no mundo, onde há necessidade de formação, especialmente em um contexto “em que as informações chegam até nós com mais facilidade; portanto, isso nos faz ver o quanto desconhecemos e deveríamos, ou gostaríamos, conhecer”. (MARCELO, 1999, p. 13).

Isso revela que a Educação e a própria escola são sentenças inaptas a uma totalidade, generalização ou unicidade, como afirma Souza (2006). Assim, urge a criação e implementação de políticas públicas educacionais que considerem as singularidades dos sujeitos professores em contextos escolares, bem como lhes possibilitem uma sólida formação e a continuidade de sua atuação nos espaços Educação Básica.

Considerações Finais

A formação continuada dos professores é definida como um processo de aprendizagem profissional de caráter político e ideológico, voltado para o desenvolvimento profissional de alta qualidade, que apela o protagonismo do professor em contínua ampliação de seu espaço interno e externo e que provêm de uma emergência conceitual do adulto como aprendiz, onde o pressuposto básico é a relação envolvente entre todas as formas, as expressões e os momentos do ato educativo. (MIRANDA et al, 2014).

Ou seja, a formação do profissional da Educação acaba se tornando um alicerce para o processo de afirmação e constituição do fazer pedagógico. Para Gatti e Barretto (2009, p. 203) trata-se de um movimento orientado para responder os diversos desafios que se sucedem em diferentes fases da vida profissional. A formação é um processo de constituição da prática relacionada a fatores mais amplos, complexos e subjetivos da existência e da necessidade de uma inserção social, reflexiva e prática junto a uma comunidade escolar.

Assim, somos em defesa da formação continuada, ao professor da Educação Básica, em nível *stricto sensu*, o qual possibilitará a esse profissional compreender os processos políticos, epistêmicos, históricos e práticos, capazes de potencializar e iluminar suas ações em sala de aula e ampliar a relação da escola com as comunidades, onde vivem as crianças e jovens que, cotidianamente, esses professores encontram nos espaços da escola.

A área 38 da CAPES, que se refere a Educação, deveria ser e estar consciente de que a qualidade da educação superior está associada a qualidade da Educação Básica e que o investimento na formação continuada, para atuar em sala de aula nos anos iniciais, se faz imprescindível. Assim, deve superar seu discurso trivial e efetivar um compromisso na efetivação de políticas e ações que estejam de acordo com as realidades das cinco regiões, que atendam os 5.570 municípios e milhares de estudantes deste imenso Brasil.

Porém, nos últimos três anos assistimos incrédulos as ameaças do Presidente da CAPES, da Coordenação da DAV e de alguns Coordenadores de Áreas acerca do fechamento de programas de pós-graduação com notas 3 e 4, sendo que no Nordeste somamos 81% de programas com notas 3 e 4 e, na Bahia alcançamos um percentual de 89% de programas na mesma con-

dição e, a grande maioria dos programas estão condicionados às áreas de humanidades e/ou relacionados a formação de profissionais da Educação. (CAPES, 2019).

O Nordeste apresenta uma pós-graduação ainda jovem, com algumas exceções nas Universidades mais antigas, com crescimento de programas nos últimos seis ou dez anos, o que significa que muitos destes programas sequer passaram pela primeira ou segunda avaliação, mas demonstram estar comprometidos fazer *stricto sensu* nos “rincões” dos grandes estados nordestinos e, interiorizando a formação profissional através da criação de programas de pós-graduação. Desafio hercúleo de inúmeras universidades.

Não podemos esquecer de enfatizar que é mais “razoável” fazer pós-graduação em grandes universidades, centros de excelência ou cidades com fulcros econômicos potenciais, mas manter pesquisadores, condições de infraestrutura e apoio em programas localizados nos interiores dos estados são desafios incomensuráveis, mas necessários e imprescindíveis para o desenvolvimento de população, região e cenário brasileiro.

Defendemos que “sem reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocritica não há pesquisa” (GATTI, 2011), assim os professores que atuam na Educação Básica carecem de processos reflexivos aprofundados e relacionados às demandas contemporâneas para o futuro de seus alunos.

Referências

ALVARADO, L.E. **Escuelas: ¿espacios colectivos institucionales de la formación de profesores? Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina.** Arriagada (Ed). Escuela de Ciencias de la Educación. Cap. 5, pp. 125-142. México, 2012.

ANDRÉ, M.E.D.A de. A formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. In: **Revista Plurais: Mestrado Profissional em Educação.** Universidade do Estado da Bahia, V.01, N.01, 2016, **ISSN: 2447-9373.** <http://dx.doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.v1.n1>.

AGUERRONDO, I. **Mecanismos de control de calidad de la formación docente.** Montevideo: ICET, 2004.

AVALOS, B. y MATUS, C. La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional. **Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M,** Ministerio de Educación: Santiago, Chile, 2010.

BARRETO, F.C. de S. & DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista.** ISSN 0102-4698, vol. 28, No. 3, Belo Horizonte set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300002>.

BARBER, M & MOURSHED, M. **How the world's most improved school systems keep getting better.** Informe Mackinsey: Paris: UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 /** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010 2 v.: il.; 28 cm. ISBN: 978-85-88468-15-3.

BRASIL. Educação. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). **Documento de Área – 38.** 38.educ@capes.gov.br. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASÍLIA. Comitê Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes. AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO - Considerações do CTC-ES. Educação Básica: **Relatório CTC /2017**. 174ª reunião Conselho Técnico. 25 de outubro de 2018.

BRASÍLIA. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação. **Requisitos para Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) 2017**. Área de Educação. 38.educ@capes.gov.br. 2016.

CORRÊA, V. **Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CARAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? (trad. Mónica Corullón). In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. (org. Lívia De Tomasi, Mirian J. Ward e Sérgio Haddad) 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, L.A. Reforma Universitária em Crise: gestão, estrutura e território. In: **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. (org. Hélgio Trindade). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. **Annual Report 2015-2016**. Londres: EEF, 2016.

FENNEMA, E. y FRANKE, M.L. El conocimiento de los docentes y su impacto. En DA Grouws (Ed.). **Manual de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas**. p. 147-164. Nueva York: Macmillan, 1992.

GARRITZ, A., LORENZO, M. y DAZA, S. **El conocimiento didáctico del contenido**. Una perspectiva Iberoamericana. Saarbrücke: Editorial Académica Española, 2014.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso: 10 fev. 2016.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso**. São Paulo: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. 2ª Ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, 342p.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o "alívio da pobreza"**. São Paulo. Tese de doutoramento na Universidade de São Paulo – USP, 1998.

LIMA, F., FERREIRA, H. e VILLARTA-NEDER. A Articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior: Contribuições dos Mestrados Profissionais em Educação. In: **Revista Ciências Humanas: Mestrado Profissional: contribuições para o avanço das pesquisas e discussões sobre educação e ensino**. Universidade de Taubaté, V. 12, N2, 2019, ISSN 2179-1120. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a544>

LÜDKE, M., MOREIRA, A. F. e CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação dos nossos professores. In: **Revista Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação – políticas e tendências**. Campinas: CEDES, nº 69, 1999.

MARCELO, C. **Formación de profesores para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

MIRANDA, C., RIVERA, P., SALINAS, S. & MUÑOZ E. ¿Que hace a la Formacion Permanente de Profesores eficaz?: factores que inciden en su impacto. **Estudios Pedagógicos**. 36(2), 135-151, 2010. doi:10.4067/S0718-07052010000200008.

MIRANDA, C. et al. Liderazgo en docentes beneficiarios del programa de postítulos en matemáticas: un estudio evaluativo de la formación permanente de profesores. **Estudios Pedagógicos**, 42(4), 107-126, 2016. doi:10.4067/S0718-07052016000500007.

MOURA, P. A. **Proposta Pedagógica Instituinte: Formação de Professores e Educação Científica no Ensino Fundamental I**. Trabalho de Conclusão do Mestrado no Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Salvador: UNEB, 2017.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 3ª ed., Portugal: Porto, 1995.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PEREIRA, I. B. **Educação geográfica e geotecnologias: construindo estratégias à compreensão do lugar no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Salvador, 2015.

POZO, J. I. **Aprendizagens e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: **Revista Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação – políticas e tendências**. Campinas: CEDES, nº 69, 1999.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. (trad. Mónica Corullón). In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. (org. Livia De Tomasi, Mirian J. Ward e Sérgio Haddad) 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

SIGALLA, L, PLACCO, V. Aprendizagens de Mestradas do Curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Puc-Sp, no Contexto da Tutoria Acadêmica entre Pares. In: **Revista Ciências Humanas: Mestrado Profissional: contribuições para o avanço das pesquisas e discussões sobre educação e ensino**. Universidade de Taubaté, V. 12, N2, 2019, ISSN 2179-1120. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a544>.

SHULMAN, L. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2-30, 2005.

SILVA, A.L. e SÁ, M.R. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. In: **Revista Plurais: Mestrado Profissional em Educação**. Universidade do Estado

da Bahia, V.01, N.01, 2016, **ISSN:** 2447-9373. <http://dx.doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.v1.n1>.

SILVA, F.M.P.C.S. **Metodologias de Avaliação de Impacto Social:** A Aplicabilidade de Getting-toOutcomes em contexto de Responsabilidade Social das Organizações. Instituto Universitário de Lisboa: Dissertação de Mestrado. 2012.

SILVA, T.T. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, M.A. **Políticas para a Educação Pública:** a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. São Paulo. Tese de Doutorado na Universidade de Campinas – UNICAMP, 1999.

SMITH, R.G. **Developing professional identities and knowledge:** becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (4), 377-397. 2009.

SOUSA, C.P. e PLACCO, V.S. Mestrados Profissionais na Área de Educação e Ensino. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V. 25, N. 47, p. 23-35, set./dez. 2016, -**ISSN:** 2358-0194. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2016.v25.n47.p23-35>.

SOUZA, D.T.R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TOMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. (trad. Mónica Corullón). In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. (org. Livia De Tomasi, Mirian J. Ward e Sérgio Haddad) 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R.M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. (trad. Mónica Corullón). In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. (org. Livia De Tomasi, Mirian J. Ward e Sérgio Haddad) 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em 14 de abril de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.