

## PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E EDUCAÇÃO BÁSICA: QUE RELAÇÃO É ESSA?

**Ms. Dayse Kelly Barreiros de Oliveira**  0000-0002-2686-8698  
Universidade de Brasília

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**Ellen Michelle Barbosa de Moura**  0000-0001-6664-6419

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**  0000-0002-9808-4577  
Universidade de Brasília

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo compreender como as ações governamentais têm materializado a articulação entre Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PG) e Educação Básica (EB) no que diz respeito à formação de professores e sua formação continuada. 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 em relação a formação dos seus discentes, da compreensão da diferença entre o mestrado profissional e acadêmico em termos de proposta para formação *stricto sensu* do

professor da educação básica, análise dos regimentos dos programas de pós-graduação em Educação. Para possibilitar a investigação fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise de documentos do Ministério da Educação, da CAPES e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Como considerações é possível inferir que existem ações que materializam possíveis articulações entre a PG *stricto sensu* e a EB, bem como instituições que já trazem em seus regimentos essa questão. Porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado na busca da unidade entre Universidade e Escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-graduação *stricto sensu*; Educação básica; Formação continuada.

## POSTGRADUATION STRICTO SENSU AND ELEMENTARY SCHOOL: WHAT'S RELATION BETWEEN THEM?

**ABSTRACT:** The article aims to understand how governmental actions have materialized the articulation between Post-Graduation (PG) and Elementary School (ES). The concerns that led to the writing of this article were questions related to the role of CAPES, the objectives of the Graduate Programs in Education in relation to the training of their students, understanding of the difference between the professional and academic master's degree in terms of proposal for *stricto sensu* formation of the elementary school teacher's , and analysis of the regulations of the graduate programs in

education. To facilitate the research, the authors of this article completed an investigation of bibliographical resources on the subject and analyzed documents of the Ministry of Education, CAPES, and the graduate programs *stricto sensu*. Thorough this research it's possible to infer that there are actions that materialize possible articulations between the PG *stricto sensu* and the ES, as well as institutions that already bring in their regiments this question. However, there's still a long way to go in the quest for unity between University and School.

**KEYWORDS:** Postgraduation *stricto sensu*; Elementary school; Continuous teacher training.



## 1 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) tem materializado a articulação entre Pós-Graduação *stricto sensu* (PG) e Educação Básica (EB) no que diz respeito à formação de professores. Para isso, tem-se como principais questionamentos: Quais os motivos da criação da formação em PG, quais as ações do órgão regulador (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES) em relação a formação de professores da EB? De que maneira os PPGE estão considerando o mestrado/doutorado como formação continuada de professores da educação básica?

As ações governamentais têm grande impacto na educação em todos os âmbitos, em relação à Pós-graduação o órgão que a regula é a CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), criada em 1951, que se propõe a desempenhar papel importante na expansão e consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, a instituição também passou a considerar as questões de formação de professores da educação básica.

A CAPES ampliou sua atuação pelo fato de que a EB brasileira não vem obtendo êxito esperado, como aponta dados recentes, tanto internacionais como PISA-2015 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) quanto nacionais, como a ANA (2016) (Avaliação Nacional da Alfabetização). Dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), referente a 2017 demonstram dois fatores: o primeiro versa sobre a qualidade de educação básica no Brasil e o segundo escancara a disparidade entre o ensino público e privado. Ou seja, ainda não garantimos a qualidade e equidade de condições. A articulação entre a PG *stricto sensu* e a EB pode ser um dos modos de materializar buscas pelo aumento da qualidade.



Isso significa que estamos distantes das metas propostas, ou seja, a EB não vem garantindo alfabetização e compreensão dos conteúdos por ela ensinados, esse fator abre portas para a necessidade de compreensão de qual é o papel da PG, tanto lato quanto *stricto sensu*, mas por questões de limitação, nesse artigo o foco é no mestrado/doutorado.

Para isso, faremos uma discussão acerca da criação da PG e seus motivos, da CAPES que é o órgão que regula esse nível de ensino, do papel do Plano Nacional de Educação (PNE) nesse processo de busca e fomento da articulação entre PG e EB, e levantamento analítico de como os cursos *stricto sensu* (acadêmicos e profissionais) tem explicitado suas propostas via regimentos em relação à EB.

Outro ponto a se destacar é 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, através do Relatório do 1º Ciclo de monitoramento do PNE do ano de 2016, tem-se uma realidade preocupante que demonstra: 67% dos docentes da educação básica não têm formação em nenhum tipo de pós-graduação. Dos 33% que possuem 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 assim, que a participação de professores com formação *stricto sensu* nesse nível de ensino 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 como se dá a relação 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 e 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. Como demonstrado acima, um número ínfimo de professores da EB tem acesso aos cursos de PG e isso pode influenciar negativamente nas questões da: a) qualidade na educação ofertada aos estudantes dessa etapa de ensino, b) formação continuada do profissional da educação, já que esse número poderia ser aumentado via políticas de incentivo à formação continuada, uma das hipóteses é que essa porcentagem também se deve ao fato de que a oferta é muito menor que a procura, ou ainda ao distanciamento entre Escola e Universidade, que é tão vivo, que impede ou dificulta que esse professor almeje a continuidade de sua formação.

## 2 CONTEXTO E CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

A Pós-Graduação foi instituída no Brasil em meados da década de 60, 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 tem sido procurado como importante investimento da progressão na carreira e qualificação profissional de diferentes áreas, e não para de crescer. Em um período de 42 anos, a PG brasileira passou de 699 cursos em 1976, para mais de 3.400 em 2018, um crescimento considerável (BRASIL, s.d.).

A PG se destina aos egressos de diferentes graduações, conta com duas modalidades: a *lato sensu*, que corresponde aos cursos de especialização, voltada para o aperfeiçoamento e qualificação do profissional; e a *stricto sensu*, com cursos voltados para pesquisa de uma determinada área, contribuindo para a formação científica e acadêmica, em que se encaixam os cursos de mestrado, com duração média de dois anos e os de doutorado, com cerca de quatro anos. É sobre essa segunda modalidade que esse estudo discute, pois entendemos a



formação *stricto sensu* como uma opção de continuidade da formação superior, e levamos em conta que o objeto do estudo envolve a educação básica, por isso nos pautamos exclusivamente nos cursos de mestrado e doutorado em Educação.

Os mestrados e doutorados acadêmicos foram instituídos pelo Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira (BRASIL, 1965), que regulamentou a Pós-Graduação brasileira. No final de 1965 foi aprovado o primeiro mestrado acadêmico na área de educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Na atualidade tem-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 (BRASIL, 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, mestrado e doutorados). E na área da educação essa realidade não é diferente, o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduandos é importante eixo formativo, destacando-se problemáticas, especialmente em relação à formação de professores.

Diferente da modalidade acadêmica que foi efetivada desde 1965, o Mestrado profissional tem seu primeiro programa em 2009, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora com um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Assim, os Mestrados Profissionais em Educação vão se caracterizando e se constituindo como espaços de aplicação e investigação, propondo-se a criar pontes para aproximar a educação superior e a educação básica (FIALHO e HETKOWSKI, 2017).

Percebemos a pós-graduação se constituindo como uma opção de formação continuada dos professores da educação básica. Porém, com 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, e o acadêmico o trabalho final é a defesa da dissertação; d) o acadêmico se preocupar mais da formação do professor para o ES e pesquisador, 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 e o acadêmico a formação do docente do Ensino superior e pesquisa. Segundo Fialho e Hetkowski (2017) o surgimento do MP contribui para uma mudança de cenário em que os mestrados e doutorados passam a contemplar outras ações além do perfil essencialmente acadêmico.

O órgão que regula esses programas é a CAPES que, desde sua criação, se ocupava exclusivamente de tratar da Pós-Graduação, porém com o passar dos anos e pela necessidade exposta pelos índices da EB, já citados, passou a articular ações com esse nível de ensino. A análise dessa Coordenação fornece importantes pistas de como a Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu* vem sendo pensada, ou não, em articulação com a educação básica. 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 e LIMA, 2012).

Em busca de articulação entre PG e educação básica, a Lei nº 11.502, de julho de 2007, modifica a estrutura organizacional da CAPES no estabelecimento de uma nova missão: a atuação desta instituição deve direcionar-se também para a educação básica, visto que, este 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 elo entre a Pós-Graduação e a educação básica, de forma a, respectivamente, promover a qualidade destes dois níveis. Para que ocorra a materialização destas propostas foram criadas duas novas diretorias na



CAPES, uma delas direciona-se para a formação presencial de professores para a Educação Básica (DEB), a outra diretoria trata da formação a distância (DED).

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 cursos serem a distância. Isso, por um lado pode facilitar o acesso, encurtar distâncias e aumentar número de vagas; porém pode deixar de proporcionar aos discentes propostas mais dialógicas e problematizadoras, bem como relações mais subjetivas que fomentam, ainda mais, o processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com esse inciso o CNE aprovou a Portaria Normativa MEC nº 11/2017 que normatiza a questão da educação a distância nos cursos de mestrado e doutorado. Já o parágrafo terceiro, enfatiza a valorização do professor, contudo a direção das políticas públicas em relação a valorização da docência precisa ser questionada a medida que leis como a Emenda Constitucional n.º 95 de 15/12/2016 se contrapõe com a ideia da valorização a medida que altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, o que reduz 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 articulação entre a Pós-Graduação e a educação básica, buscando a promoção da qualidade nestes dois níveis.

Nesse contexto, foi criado um conjunto de programas com vistas a atender as novas demandas da CAPES, que são os seguintes: 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).

Através da análise dessas ações da CAPES, em termos de programas, é possível inferir que dos cinco programas apresentados, quatro estabelecem



relação entre a graduação e a EB e somente um incorpora essa articulação com a PG *stricto sensu*. Uma triste constatação é que desses programas, somente um ainda está ativo, 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, os mesmos não têm continuidade e isso deve ser pauta de reivindicação e luta. Outro elemento que vale problematizar é o papel da CAPES, enquanto órgão que regula a PG, implementar mais programas relativos a 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 a Pós-Graduação, formação de professores e escola básica; 3) A produção e disseminação de conhecimento. Porém, como ressaltamos acima, os programas têm suas limitações que 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, a qual define que o PNPG é um apontamento que traz as diretrizes que dão norte às políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. O mesmo é revisitado a cada seis anos, revelando um diagnóstico da Pós-Graduação brasileira. A partir desta avaliação, apresentam-se propostas de diretrizes, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações.

A quinta edição do Plano (V PNPG 2011 – 2020) tem como objetivo central deliberar novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de Pós-Graduação e pesquisa no Brasil. Diferentemente dos outros, este 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 a outros níveis e



modalidades de ensino, observa-se que o documento dedicou parte significativa de seu texto para estabelecer uma discussão sobre a Pós-Graduação e a educação básica, discorrendo sobre essa importante temática que vem ganhando espaço nos debates acadêmicos atuais.

De forma a melhorar a situação em que se encontra a educação brasileira é apontado no PNPG algumas orientações e contribuições que o SNPG precisou organizar, como exemplo podemos citar que através de uma equipe multidisciplinar, deve desenvolver um programa que possibilite o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação, não ficando restrito somente aos programas em educação. Há 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 que podem contribuir com a identificação de caminhos alternativos que abrem a possibilidade de melhorar a qualidade social da educação básica (BRASIL, 2010, p. 164). Nesse sentido, busca-se em caráter de urgência, elaborar e colocar em prática ações que oportunizem a articulação entre a Pós-Graduação e a melhoria da qualidade na educação básica. “Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação, definida no Plano de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2010, p. 165).

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

Essa lei é importante e por isso não pode deixar de ser considerada nessa discussão, existem autores que fazem uma importante leitura crítica do PNE



(MOTTA, 2014), considerando, em linhas gerais, que desde a sua escrita ele é tendencioso e atende aos anseios de uma minoria, de qualquer modo, ele traz metas referentes à formação do professor da EB, as quais interessam a esse trabalho, que são a 14 e a 16.

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*/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 era 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 2024. Já o de doutorado está mais distante dos 25.000. Segundo Relatório, a formação em mestrado e doutorado foi obtida via instituições públicas, pois 80% dos mestres e 90% dos doutores se formaram nas mesmas, 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/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 2024, e garantindo 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 datam de 2017 e são do Censo Escolar e estão disponíveis no Observatório do PNE. Esses 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, que não precisam de autorização, reconhecimento e devem 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 ofertada, pois na avaliação da CAPES, muitos desses cursos têm notas relativamente baixas, conforme Resultados finais 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 acesso e permanência, bem como qualidade.

### 3 CAMINHOS TRILHADOS

Para o alcance do objetivo do artigo o percurso foi a leitura e análise 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. Além da pesquisa no site da CAPES sobre os programas de Pós-graduação em Educação existentes no Brasil, tanto acadêmicos quanto profissionais, a fim de entender 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, mostra os cursos avaliados e reconhecidos pela CAPES e os números encontrados em outubro de 2018 foram: 176 programas no total, sendo 130 acadêmicos e 46 profissionais.

O segundo documento tem como título “Resultados finais da avaliação quadrienal 2017 – Programas Acadêmicos”<sup>1</sup> mostra que existem 3.471 cursos de Pós-graduação credenciados pela CAPES, dos quais 128 são cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (acadêmico).

**Quadro 1** – Documentos pesquisados

Programa - Educação	Modalidade		Total
	Acadêmico	Profissional	

<sup>1</sup> Este documento gerado pela Capes se refere exclusivamente aos cursos de mestreado/doutorado acadêmicos.



Quadro divulgado na Plataforma Sucupira Curso Avaliados e Reconhecidos por Área	0	13	6	4	176
Resultados finais da Avaliação Quadrienal 2017 - Educação	8	12	1	4	169

**Fonte:** Quadro elaborado a partir de dados compilados no site da Capes

Ao comparar esses dois documentos percebemos diferenças, tais como: o número total de programas no primeiro é de 176 e no segundo 128. Essa diferença se deve ao fato de que o total 176 é a soma dos programas tanto acadêmico quanto profissional; 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 128. Levantamos como hipótese que essa diferença numérica, nesses dois documentos pode ser explicada pela diferença de datas dos levantamentos realizados pela CAPES ao credenciar ou descredenciar programas.

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

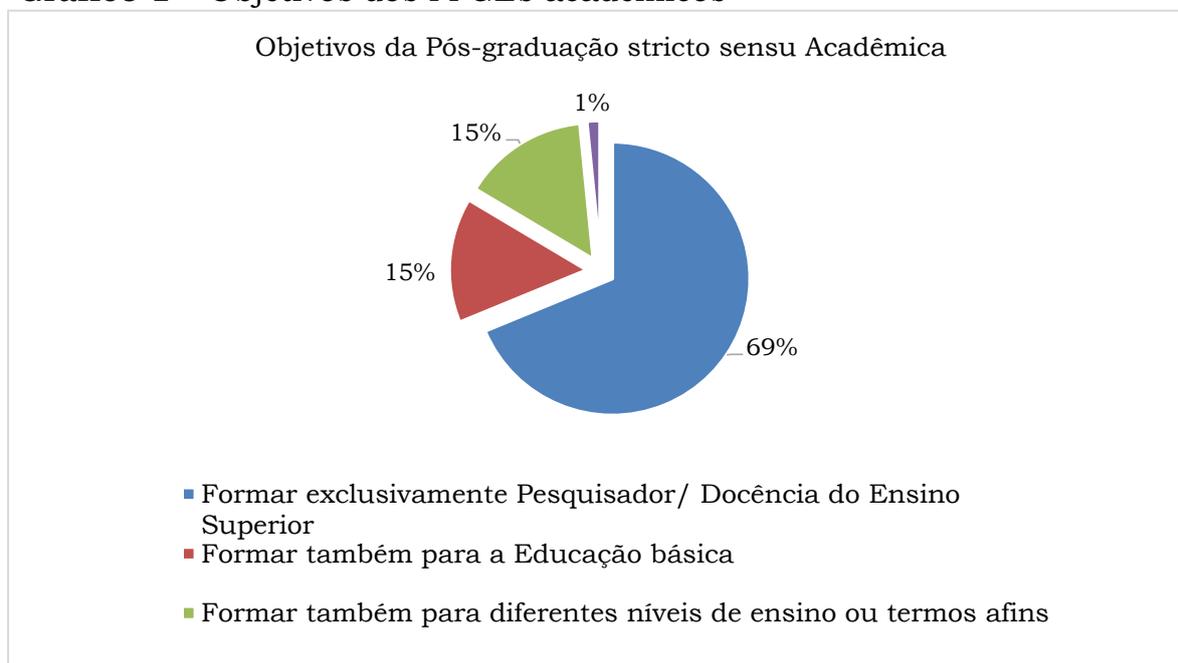
## 4 SOBRE OS PROGRAMAS DE MESTRADO/DOCTORADO ACADÊMICO

Dos 128 programas de pós-graduação em educação na modalidade acadêmico, 02 regimentos não foram encontrados, 38 trazem a proposta de formação *stricto sensu* que contempla assuntos relativos à educação básica,



sendo 19 explicitamente utilizando o termo “educação básica” e outros 19 termos afins, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 1** – Objetivos dos PPGEs acadêmicos



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir de dados compilados

Quanto aos programas que expõem explicitamente a educação básica em seus objetivos, ou seja 30%, identificamos que trazem 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 incluem a EB como público alvo. Aparecem termos como: foco no magistério nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ou expressões mais diretas de preparar docentes para atuação na educação básica e superior, em todas as etapas e modalidades de ensino, em outros espaços formativos.

Através da leitura dos regimentos, expomos abaixo uma análise das ideias contidas nos mesmos, em relação ao campo de atuação dos ingressantes, os regimentos consideram que eles podem ser oriundos de instituições educacionais, sociais ou empresariais (ONGs, movimentos sociais), além de



atuar em assessoria e consultoria de assuntos educacionais. Quanto aos sujeitos que ingressam nos programas há destaque para pesquisadores, docentes, gestores e técnicos em todas as esferas de alcance do Sistema Escolar Brasileiro.

Consideram os cursos de mestrado e doutorado como aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, que fortalece a EB, ao formar 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, entendendo a atuação na docência como estratégica, consideram-se capazes de produzir impactos na educação básica e na gestão em diferentes espaços educativos e ambientes não formais.

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

Interessante notar a intenção de formação na região específica, como na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que ressalta a formação de docentes e técnicos para trabalhar nas redes da educação básica e do ensino superior público e privada, principalmente, no Espírito Santo. Ou quando são explicitamente intencionados a dar prioridade a sua localidade, como na UNINOVE que deixa em seu regimento que seu objetivo é atuação estratégica como professor, pesquisador e gestor educacional, prioritariamente, para o seu próprio sistema de ensino.

Há também os que buscam em seus objetivos adotar medidas necessárias à integração da PG com a graduação e a EB, estabelecendo cooperação com



órgãos que desenvolvem a EB e superior como na Universidade Federal do Ceará (UFC), ou contribuindo para a melhoria da qualidade das políticas e das ações educativas, bem como, promovendo a articulação da Universidade/Educação Básica a exemplo da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a integração ensino (PG/G), pesquisa e extensão, mediante a produção e socialização de conhecimentos científicos como na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Uma dificuldade encontrada na análise foi a exposição de objetivos relativamente amplos, tais como da Universidade de Sorocaba (UNISO) que destaca 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).

Ao considerarmos nas análises os programas que somente expressam as dimensões da formação do pesquisador em educação e a dimensão do exercício da docência universitária: vemos a distinção entre mestrado e doutorado bem estabelecida, um é para formação inicial de pesquisadores no campo educacional, outro já é 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 PPGEs (acadêmicos) têm tendência de priorizar a questão de formar pesquisadores e professores para atuar na docência do ensino superior. E conseqüentemente, podem estar perdendo a oportunidade de propiciar reflexão e mudança de ação do professor que atua na educação básica. Isso possibilita reflexão sobre o fato desse viés de formação dissociar de forma mais clara, a questão da teoria e da prática e muitas vezes, afastar os profissionais da educação básica desse tipo de formação continuada, pois é notório, em pesquisas como Barreiros (2013) e Curado Silva (2008), que



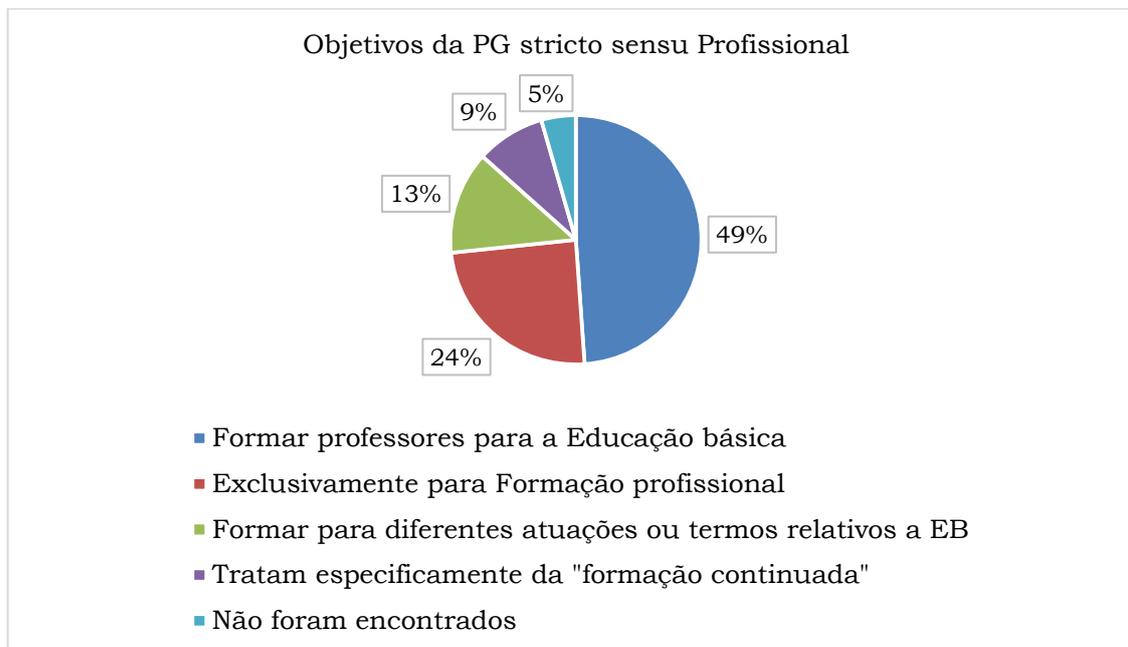
muitos consideram que a formação *stricto sensu* não é para quem está atuando na educação básica.

## 5 SOBRE OS PROGRAMAS DE MESTRADO/DOCTORADO PROFISSIONAL

Quanto aos programas de pós-graduação em educação na modalidade profissional, de acordo com o quadro divulgado na Plataforma Sucupira estão listados 46 programas, porém no relatório de avaliação dos programas, aparecem 41. Essa distorção numérica, provavelmente, é explicada pela diferença de quando os dados foram organizados pela CAPES. Ao realizar a busca e leitura dos documentos, 02 não foram encontrados. Diante disso, realizamos a análise de 39 regimentos/site. E tem-se os seguintes dados:

### **Gráfico 2** – Objetivos dos Mestrados/Doutorados Profissionais





**Fonte:** Gráfico elaborado a partir de dados compilados

Como é possível observar dos 39 regimentos encontrados, 28 programas profissionais falam sobre a EB, sendo 22 explicitamente e 6 com termos afins, tendo como propósito qualificar profissionais que atuam no ensino básico e todos explicitam sobre a questão da qualificação para o trabalho. Há 4 programas que, além de tratar da EB, especificam sobre a formação continuada, entendendo que a pós-graduação é formação continuada. Antes da leitura dos regimentos a premissa era que os mesmos explicitariam a questão da EB, mas para nossa surpresa 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. No programa de Tecnologia e Gestão em Educação à Distância na Universidade Federal Rural de Pernambuco, por exemplo, a formação de profissionais habilitados no desenvolvimento de artefatos, pesquisa e gerência aplicados à Educação a Distância, visando o atendimento das demandas dos setores público, privado ou de outra natureza jurídica. Outros programas, como dos Institutos Federais primam por proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, apontando tanto a produção de conhecimento como o



desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. Outros priorizam a produção do conhecimento, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a capacitação e o aperfeiçoamento de profissionais da área de gestão educacional e processos tecnológicos, bem como o desenvolvimento da pesquisa e a inovação no campo da educação.

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

Além disso, encontramos objetivos mais restritos e específicos como formar profissionais com conhecimentos aplicados da Administração e Gestão de Projetos, como por exemplo na UNINOVE, com embasamento prático de fundamentos, metodologias, habilidades e ferramentas ou até mesmo, desenvolver estudos a nível de pesquisa e extensão à comunidade no campo da sexualidade e da educação sexual visando contribuir para a formação de profissionais das áreas de Educação e Saúde do Brasil e do exterior como na UNESP de Araraquara.

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



A respeito dos termos afins à EB, encontramos exemplos que não utilizam propriamente do ensino básico, mas abarcam usando expressões como 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 a pesquisa e promoção do aprimoramento técnico, científico, tecnológico e didático-pedagógico de recursos humanos na área de educação escolar em suas linhas de pesquisa. Também na Universidade de Araraquara (Uniará) que preza pela capacitação de recursos humanos vinculados ou com possibilidades de vinculação aos serviços de Educação, universidades e outras instituições educacionais, em questões de Educação, Ensino e Gestão educacional, considerando a necessidade de estimular a formação de mestres habilitados para desenvolver diversificadas atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse da área da educação.

Os que trazem essa especificação sobre a educação básica, o fazem destacando a diversificação de demandas para atender a essa etapa, bem como a formação de professores e gestores, como no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). Há também aqueles que se destinam a todos os níveis da educação básica, como na Universidade Federal do Paraná (UFPR), visando atender a formação de profissionais que atuam nesse nível de ensino, promovendo o processo de formação complementar em uma perspectiva crítica e reflexiva necessária à atuação do professor na educação básica. Os que trazem a formação de professores nos diferentes níveis de ensino compreendendo a interdisciplinaridade como um desafio prático na pesquisa e nos processos pedagógicos, como na Universidade de Pernambuco (UPE). Há quem defenda a atuação em favor da profissionalização dos educadores para lidarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da educação básica, como na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ou ainda formar profissionais para desenvolverem saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da educação básica, levando em conta a



incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias educacionais, como na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

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

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

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

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



investigando a formação inicial e continuada nos diferentes níveis e espaços de educação, referenciadas pelas relações sócio-políticas, históricas e culturais para o alcance da docência.

Há programas que além de tratar da EB, dão ênfase à formação continuada, apresentando o curso disposto a contribuir com essa formação, ou termos como continuidade da formação de professores da EB, como nos programas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

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

A leitura dos regimentos do MP aponta reflexões que vão desde o foco comum a todos, que tem a ver com a profissionalização, até o fato de alguns programas tratarem de temas muito específicos, o que pode corroborar para a perda da totalidade do campo de conhecimento. A formação voltada para a EB é foco da maioria dos programas e se preocupa em aprimorar a atuação dos professores e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos mesmos em sala de aula. Mas também focam em formar professores para atuar no ES. A formação de profissionais que já atuam nas universidades que ofertam o MP também aparecem em número expressivo e demonstra preocupação em qualificar o trabalho exercido por seus profissionais.

Em relação aos regimentos tanto do MA quanto MP, a análise permite inferir que há uma diferença crucial, pois, o foco principal do acadêmico é formar pesquisador e professor do ensino superior, já o 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, é uma incoerência que cerca da metade dos documentos analisados não explicitem diretamente esse nível de ensino.

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

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

## 6 O QUE A PESQUISA NOS TROUXE: A ANÁLISE

Os dados estão demonstrando 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 tem um alcance restrito e muitas vezes não efetiva a ação almejada pela Coordenação.

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

Há também a evidência de que 30% dos programas acadêmicos e 71,8% dos profissionais consideram em seus regimentos a necessidade de articulação entre *stricto sensu* e a formação na educação básica e 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, o que pode suscitar futuras pesquisas.



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

O fato dos PPGEs pouco discutirem as questões da EB dificulta o processo de unidade entre teoria e prática. O que leva ao distanciamento do que seria ideal para a formação continuada dos professores.

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

Para construir práxis é preciso considerar a teoria e prática como unidade, ou seja, a indissociabilidade desses dois componentes deve ser capaz de transformar a verdade prática em verdade teórica, tomado como pressuposto que a prática é atividade humana que produz o homem, mas dialeticamente o homem a faz a partir da intencionalidade. Diante disso, fica evidente que 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, pois é através desse ato que os profissionais que passarem por esse tipo de formação continuada terão a chance de ter uma ação pedagógica mais significativa em todos os âmbitos de atuação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do artigo que é compreender como e se as ações governamentais têm materializado a articulação entre Pós-Graduação *Stricto*



*Sensu* e educação básica no que diz respeito à formação de professores 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 como vimos através da análise dos documentos da CAPES/MEC e regimentos, pois a maioria ainda faz ligação direta, e muitas vezes unilateral, da PG *stricto sensu* como *locus* para formar docente do ensino superior e pesquisador. O fato dos 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 Universidade e a educação básica, ou seja, a PG não conseguiu se desvencilhar da origem da sua criação que é a formação de professores para lecionar no Ensino Superior, mas vem avançando gradativamente ao considerar outros níveis de ensino.

Já os documentos da CAPES, PNPG e PNE demonstram avanços em relação a essa discussão ao defenderem a articulação desses níveis, pois 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 o artigo demonstra que isso 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 um pensamento e ações conjuntas, entrelaçadas, transdisciplinares de tal modo que não exista mais a diferença, em termos de objetivo, que é a 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, que haja de fato uma unidade teoria e prática e não somente articulação das mesmas.

Também se percebe a falta de ações adicionais como devolutiva para EB das pesquisas que são realizadas no *stricto sensu*, de programas de extensão que



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

A realização desse estudo mostra quão necessário são as pesquisas que tenham como objetivo principal a articulação entre *stricto sensu* e EB, pois muitas são as perguntas levantadas durante a discussão que merecem respostas, tais como: as grades curriculares dos cursos *stricto sensu* propõe discussões acerca da EB? Existem políticas públicas de incentivo aos professores da EB quando os mesmos procuram a formação *stricto sensu*? Os professores que optam pela *stricto sensu*, usufruem de políticas que garantam a formação de modo qualitativo? Os planos de carreira valorizam os professores que têm mestrado/doutorado? As ações já existentes da CAPES fomentam de fato essa articulação entre PG e EB? Os programas que oferecem a *stricto sensu* tem ações de devolutiva de suas produções? Por que a formação *stricto sensu* continua 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) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília. Disponível

---

Revista Educere Et Educare, Vol. 16, N. 39, (2021) mai./ago.2021. *Ahead of Print.*

DOI: 10.17648/educare.v16i39.21910



em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13587>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES**. Brasília [s.d]. Disponível em:

<<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em 01 de nov 2018

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](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. 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 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **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.

CLÍMACO, João Carlos Teatini. de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; 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, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **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. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1190>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **ENDIPE** (Simpósio Eixo 2), 2016, Cuiabá, MT, Anais. Cuiabá: UFMT, 2016.

FIALHO, Nádia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **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](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100019&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

MOTTA, Vania Cardos da. Et all. Plano nacional de educação 2014: notas críticas. **VII Jornada Internacional Políticas públicas**. São Luiz, MA, 2014. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014\\_notas-criticas.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf)>

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.

Resultado da Avaliação Quadrienal 2017. CAPES. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

Resultado do PISA 2015 - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 30 out 2018.

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

Recebido em: 12-03-2019

Aprovado em: 25-03-2021

