UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: REVERBERAÇÕES, TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PONTA GROSSA
2026

TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: REVERBERAÇÕES, TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), na linha de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para o título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

PONTA GROSSA

2026

Santos, Tuany Cristina Carvalho
S237 Desenvolvimento profissional docente e a pós-graduação *stricto sensu* : reverberações, trajetórias e resistências na Educação Básica / Tuany Cristina Carvalho Santos. Ponta Grossa, 2026.
223 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Formação continuada de professores. 3. Pós-graduação em educação (stricto sensu). 4. Educação básica. I. Peroza, Marilúcia Antônia de Resende. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.71

Ficha catalográfica elaborada por Vera Lucia Braga da Silva- CRB9/1026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - https://uepg.br

TERMO

TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: REVERBERAÇÕES, TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ponta Grossa, 30 de março de 2026.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof.ª Dr.ª Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof.ª Dr.ª Bernardete Angelina Gatti - USP

Profª Drª Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez - UFMS

Prof.ª Dr.ª Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG

Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG

Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza**, **Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 14/04/2026, às 19:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Bernardete Angelina Gatti**, **Usuário Externo**, em 15/04/2026, às 19:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Silmara de Oliveira Gomes Papi**, **Professor(a)**, em 16/04/2026, às 09:04, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Nevio de Campos**, **Professor(a)**, em 16/04/2026, às 09:04, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez**, **Usuário Externo**, em 22/04/2026, às 09:51, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.uepg.br/autenticidade informando o código verificador **3072798** e o código CRC **302590B6**.

Dedico à minha mãe, professora da educação pública, que me ensinou
a ler e a acreditar na educação.
Ao meu pai, pelo trabalho que também tornou este caminho possível.
A todas e todos os docentes da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

A travessia do doutorado está longe de ser um caminho simples. Entre leituras, escritas, dúvidas e desafios que atravessam a vida acadêmica e pessoal, há momentos em que é preciso reunir forças para seguir adiante. Ao olhar para esse percurso, reconheço que não o percorri sozinha. Se hoje posso dizer que atravessei essa caminhada de forma sã, salva e forte, é porque tive ao meu lado pessoas que, de diferentes maneiras, sustentaram, encorajaram e tornaram possível chegar até aqui. É a elas que dedico, com profunda gratidão, as palavras que seguem.

A Deus, pelas bênçãos e por iluminar sempre o meu caminho, e à Nossa Senhora Aparecida, pela intercessão.

À minha mãe, Clarice, pelo amor incondicional e por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Você é uma grande inspiração para mim. Ao meu pai, Carlos, pelos esforços e pelo auxílio ao longo da minha trajetória. À minha irmã, Eduarda, pela escuta atenta e pelo apoio constante.

Ao meu marido, Diego, por sempre apoiar os meus sonhos e me encorajar a segui-los. Sem você, este percurso não seria possível; você foi e continua sendo o meu porto seguro. Às minhas meninas: Agnes, minha fiel companheira em tantos momentos de estudo, e Margot, que chegou para me lembrar que as pausas para respirar também são necessárias. A vocês, todo o meu amor.

À Prof.ª Dr.ª Marilúcia Antonia de Resende Peroza, ou melhor, Malu. Acredito que há encontros na vida que não se explicam, apenas estavam destinados a acontecer. Sua orientação foi um deles. Leve, humana e dedicada, ela tornou este percurso mais possível e significativo. Sou imensamente grata por nossos caminhos terem se cruzado, pelos ensinamentos e pelos incentivos.

Aos professores Dr.ª Bernardete Angelina Gatti, Dr.ª Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Dr.ª Silmara de Oliveira Papi e Dr. Névio de Campos, por aceitarem gentilmente o convite para compor esta banca e pelas contribuições fundamentais para este trabalho.

Às amigas da Educação Básica, Jéssica, Zuleica e Elaine Kerek (em memória). Vocês foram companheiras de trabalho inestimáveis, que me apoiaram, vibraram e acompanharam esta trajetória.

À querida amiga da graduação, Luana Santos, que desde a formação acadêmico-profissional em Pedagogia esteve ao meu lado e permaneceu ao longo deste percurso.

Às amigas que chegaram ao longo dessa caminhada e trouxeram leveza para os estudos, para a docência e para a vida: Priscila Kailer, Luana Pieckhardt e Natalia Bellascuza.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), especialmente ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

Aos participantes desta pesquisa, docentes da Educação Básica, sem os quais este trabalho não seria possível. Agradeço pela confiança e pela disposição em caminharem comigo nesta investigação. Meu sincero agradecimento e admiração.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa.

O conhecimento exerce, por si mesmo, um efeito – que me parece libertador.

(Pierre Bourdieu)

RESUMO

SANTOS, T. C. C. **Desenvolvimento profissional docente e a pós-graduação *stricto sensu***: reverberações, trajetórias e resistências na Educação Básica. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

O desenvolvimento profissional docente (DPD), objeto de estudo desta pesquisa, é compreendido como um processo relacional que se produz na interação entre trajetórias formativas, disposições incorporadas (*habitus*), capitais acumulados e posições ocupadas pelos docentes nos campos educacional e acadêmico, sob determinadas condições estruturais e políticas. Portanto, encontra-se imbricado à formação de professores e às trajetórias de vida, embora dependa também de condições de trabalho adequadas e justas. Assim, tem-se como problema de pesquisa: Como a pós-graduação *stricto sensu* em Educação reverbera no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, egressos dessa etapa de formação? O objetivo geral é compreender como a pós-graduação *stricto sensu* em Educação reverbera no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, que são egressos dessa etapa de formação. Tendo por objetivos específicos: a) identificar aspectos das trajetórias sócio-históricas de docentes da Educação Básica, egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, que incidem no desenvolvimento profissional; b) desvelar possibilidades e limites no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica a partir da pós-graduação *stricto sensu*. A tese defendida é de que a pós-graduação *stricto sensu* em Educação constitui um espaço relevante de ampliação do DPD da Educação Básica ao favorecer a incorporação de disposições investigativas, a ampliação de capitais culturais e científicos e a constituição do professor-pesquisador. Contudo, as reverberações dessa formação não se produzem de forma linear ou automática, pois são condicionadas pelas trajetórias sócio-históricas dos docentes e pelas estruturas dos campos acadêmico e escolar. Assim, o DPD configura-se como um processo relacional, resultante da interação entre trajetórias, capitais e condições estruturais que possibilitam e/ou limitam a mobilização dos conhecimentos produzidos na pós-graduação no contexto da escola. O aporte teórico-epistemológico se fundamenta na praxiologia de Pierre Bourdieu (1996, 2003, 2004, 2009a). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza explicativa e analítica, realizada com egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa que atuam na Educação Básica após a titulação. A produção de dados ocorreu por meio de três momentos: questionários respondidos por 67 egressos, cartas (auto)biográficas elaboradas por 12 participantes e grupo de discussão com 9 docentes. Os dados foram analisados a partir dos níveis metodológicos de Bourdieu (2022) por meio da análise temática (Braun; Clarke, 2006). Os resultados indicam que a pós-graduação *stricto sensu* tem sido progressivamente ocupada por docentes da Educação Básica, constituindo-se como espaço relevante de formação continuada. A experiência formativa contribui para ampliar o capital cultural e científico dos docentes, fortalecer disposições investigativas e ressignificar a relação com o conhecimento e com a prática pedagógica. Contudo, os dados evidenciam que tais reverberações se realizam, em grande medida, de forma individualizada, em razão de limites relacionados às condições de trabalho, à valorização profissional e às fragilidades na articulação entre universidade e escola. Nesse contexto, observa-se que, embora a formação amplie possibilidades de reflexão e atuação docente, suas contribuições são mediadas pelas trajetórias sociais dos docentes e pelas condições institucionais que configuram os campos educacional e acadêmico.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada de professores. Pós-graduação *stricto sensu*. Educação Básica.

ABSTRACT

SANTOS, T. C. C. **Teacher Professional Development and Stricto Sensu Graduate Programs: Reverberations, Trajectories, and Resistances in Basic Education**. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Teacher professional development (TPD), the object of study of this research, is understood as a relational process produced through the interaction between educational trajectories, embodied dispositions (habitus), accumulated forms of capital, and the positions occupied by teachers within the educational and academic fields, under specific structural and political conditions. Therefore, it is intertwined with teacher education and life trajectories, although it also depends on adequate and fair working conditions. The research problem is thus formulated as follows: How does stricto sensu graduate education in Education reverberate in the professional development of Basic Education teachers who are graduates of this stage of education? The general objective is to understand how stricto sensu graduate education in Education reverberates in the professional development of Basic Education teachers who have completed this stage of education. The specific objectives are: (a) to identify aspects of the socio-historical trajectories of Basic Education teachers, graduates of stricto sensu graduate programs in Education, that impact their professional development; and (b) to unveil possibilities and limitations in the professional development of Basic Education teachers stemming from stricto sensu graduate education. The thesis defended is that stricto sensu graduate education in Education constitutes a relevant space for expanding the professional development of Basic Education teachers, as it fosters the incorporation of investigative dispositions, the expansion of cultural and scientific capital, and the constitution of the teacher-researcher. However, the reverberations of this educational experience do not occur in a linear or automatic manner, as they are conditioned by the socio-historical trajectories of teachers and by the structures of the academic and school fields. Thus, teacher professional development is configured as a relational process resulting from the interaction between trajectories, forms of capital, and structural conditions that enable and/or constrain the mobilization of knowledge produced in graduate education within the school context. The theoretical-epistemological framework is grounded in the praxiology of Pierre Bourdieu (1996, 2003, 2004, 2009a). This is a qualitative research study of an explanatory and analytical nature, conducted with graduates of the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa who work in Basic Education after completing their degrees. Data production occurred in three stages: questionnaires answered by 67 graduates, (auto)biographical letters written by 12 participants, and a discussion group with 9 teachers. Data were analyzed based on Bourdieu's methodological levels (2022) through thematic analysis (Braun; Clarke, 2006). The results indicate that stricto sensu graduate education has been increasingly occupied by Basic Education teachers, constituting a relevant space for continuing education. The formative experience contributes to expanding teachers' cultural and scientific capital, strengthening investigative dispositions, and re-signifying their relationship with knowledge and pedagogical practice. However, the data also reveal that such reverberations largely occur at an individual level, due to limitations related to working conditions, professional recognition, and weaknesses in the articulation between university and school. In this context, it is observed that, although this form of education expands possibilities for reflection and professional practice, its contributions are mediated by teachers' social trajectories and by the institutional conditions that shape the educational and academic fields.

Keywords: Teacher professional development. Continuing teacher education. Stricto sensu graduate education. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Relação de número de trabalhos encontrados nas bibliotecas digitais plataformas 33

FIGURA 1 – Modelo de ficha de extração de dados 35

QUADRO 2 – Categoria de teses e dissertações sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e pós-graduação *stricto sensu* (PGSS) – Bloco 1 38

QUADRO 3 – Categorias de teses e dissertações sobre formação continuada e demais aspectos vinculados à pós-graduação *stricto sensu* (PGSS) – Bloco 2 38

QUADRO 4 – Categorias de teses e dissertações inclusas a partir de outras pesquisas – Bloco 3 39

QUADRO 5 – Categorias de artigos em periódicos, trabalhos de eventos e outros (2011-2024) 41

QUADRO 6 – Coerência interna da pesquisa 52

FIGURA 2 – Destino de egressos PPGE/UEPG no período de 2016 a 2024..... 55

GRÁFICO 1 – Atuação de titulados PPGE/UEPG no período de 2021 – 2024 55

FIGURA 3 – Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa 60

FIGURA 4 – Etapas da Análise Temática 61

FIGURA 5 – Processo de análise e organização dos dados 62

QUADRO 7 – Eixos temáticos emergentes da análise dos dados 63

GRÁFICO 2 – Pirâmide etária de egressos do PPGE/UEPG respondentes do questionário, por sexo 65

GRÁFICO 4 – Esfera de atuação no contexto educacional de egressos respondentes do questionário, por nível de titulação..... 68

GRÁFICO 5 – Tipo de contrato no contexto educacional de egressos respondentes do questionário, por nível de titulação..... 68

GRÁFICO 6 – Carga horária de trabalho no contexto educacional de egressos respondentes do questionário, por nível de titulação 69

GRÁFICO 7 – Graduações cursadas pelos egressos respondentes do questionário, por nível de titulação 71

GRÁFICO 8 – Instituições de origem de egressos respondentes do questionário, por nível acadêmico 72

GRÁFICO 9 – Vínculos empregatícios dos egressos respondentes do questionário ao longo da pós-graduação *stricto sensu*, por nível acadêmico..... 73

GRÁFICO 10 – Atuação dos egressos, respondentes do questionário, em relação ao nível de ensino e às etapas da Educação Básica, por titulação 74

FIGURA 6 – Síntese do perfil dos egressos do PPGE/UEPG a partir dos respondentes do questionário 76

QUADRO 8 – Dados dos egressos do PPGE/UEPG, atuantes na Educação Básica, que participaram das cartas e grupo de discussão 77

FIGURA 7 – Síntese dos desafios, diretriz estruturante e objetivos do PNPG para a articulação entre Pós-Graduação e Educação Básica 108

QUADRO 9 – Relação de Integrantes da Coordenação PPGE ao longo dos anos (1993 – 2026) 121

QUADRO 10 – Síntese das concepções de Desenvolvimento Profissional Docente 154

FIGURA 8 – Modelo relacional do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) a partir da perspectiva bourdieusiana 159

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Total de produções acadêmicas selecionadas no levantamento de produções científicas, realizado em 2023-2024 34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
FASF	Faculdade Sagrada Família
FORPREd	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FORPREd-Sul	Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGU	Lei Geral das Universidades
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA 16

INTRODUÇÃO 23

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 30

1.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA PRODUÇÃO ACADÊMICA 30
1.1.1 Teses e dissertações 37
1.1.2 Artigos científicos e outros trabalhos 40
1.2 A PERSPECTIVA RELACIONAL E A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: FERRAMENTAS DO PENSAR NA PESQUISA 44
1.3 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS AO PERCURSO METODOLÓGICO 49
1.3.1 O contexto investigado 53
1.3.2 Os instrumentos de produção de dados 56
1.3.3 Metodologia de análise e organização dos dados 60
1.3.4 Os agentes: participantes da pesquisa 64
1.3.5 Perfil dos egressos que responderam ao questionário 65
1.3.6 Egressos participantes das cartas e grupo de discussão 77
1.4 DA ORIGEM SOCIAL À CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE: TRAJETÓRIAS, DISPOSIÇÕES E ESCOLHAS PROFISSIONAIS 79
1.4.1 Origens sociais e capital cultural familiar 80
1.4.2 A escolha pela docência entre disposições incorporadas e possibilidades objetivas 86
1.4.4 Relação com a escola e com o saber 91

CAPÍTULO 2 – O CAMPO ACADÊMICO E A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTITUIÇÃO, APROXIMAÇÕES E TRAVESSIAS DOCENTES 96
2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS HISTÓRICOS 96
2.2 PNPG E PNE: DIRETRIZES ATUAIS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL 104
2.4 ENTRE A DOCÊNCIA E O CAMPO ACADÊMICO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO 124
2.4.1 APROXIMAÇÃO AO CAMPO ACADÊMICO: MOTIVAÇÕES, DISPOSIÇÕES E ESTRATÉGIAS DE INGRESSO 125
2.4.2 A TRAVESSIA NO CAMPO: CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA, DESIGUALDADES E ESTRATÉGIAS 131

CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM PERSPECTIVA RELACIONAL: REVERBERAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO 142
3.1 PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM FOCO: APORTES E TENSIONAMENTOS 142
3.2 UMA COMPREENSÃO RELACIONAL ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 155
3.4 REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 159
3.4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO E O DPD: *HABITUS* EM MOVIMENTO E AQUISIÇÃO DE CAPITAIS 160

CONSIDERAÇÕES FINAIS 177

REFERÊNCIAS 182

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PPGE/UEPG..... 200

APÊNDICE B – TÓPICOS PARA ESCRITA DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS..... 210

APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS PARA GRUPO DE DISCUSSÃO... 212

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GRUPO DE DISCUSSÃO) 215

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA 218

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA[1]

Ponta Grossa, 06 de dezembro de 2025.

Olá,

A você, que se junta a mim nesta escrita!

Escrevo esta carta como parte do processo de produção de dados da minha pesquisa de doutorado, que busca compreender as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, egressos e egressas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Nesse percurso investigativo, esta carta representa um convite ao diálogo reflexivo, à memória e à partilha de experiências que atravessam e constituem nossas histórias de vida.

Por isso, inicio compartilhando com você a minha história...

Me chamo Tuany. Sou mulher, cisgênero, parda, heterossexual, filha, irmã, esposa, amiga e professora-pesquisadora (utilizo este termo porque acredito e defendo que docência e pesquisa não se opõem, não são antagônicas ou dissociadas, mas imbricadas e sustentadas reciprocamente). Minha história de vida, inicia antes mesmo do meu nascimento, nas minhas origens sociais e familiares, marcadas pela simplicidade e pela luta da classe trabalhadora. Meus pais (Clarice e Carlos), nascidos no interior do Paraná, são filhos de trabalhadores braçais e de mulheres que se dedicaram exclusivamente ao trabalho doméstico e de cuidado. Ambos vêm de família numerosa com muitos irmãos/irmãs.

Meu pai morava na área urbana de Reserva/PR. Conta que a escola nunca foi fácil para ele, tinha dificuldades e a animação que tinha em ir, era por causa da merenda, dada a escassez que havia em casa. Estudava pela manhã e após o almoço, trabalhava com serviços braçais desde os 12 anos para ajudar na renda familiar. Motivado a ganhar mais, deixou a escola na 7ª série para poder trabalhar o dia todo. Aos 16 anos, o cenário ficou ainda mais precário, pois ele não conseguia emprego fixo, vagou por algumas cidades até começar a trabalhar em um posto de combustível em Ponta Grossa/PR, como enxugador de carros. Ali permaneceu por aproximadamente 23 anos assumindo diversas funções. Em meio a isso, concluiu o Ensino

[1] O texto é apresentado em formato de carta por se tratar da carta escrita pela pesquisadora e enviada aos participantes da pesquisa, como convite à produção de cartas (auto)biográficas. A opção por manter esse formato, articula-se ao percurso metodológico da investigação e à compreensão da escrita de si como dispositivo de produção de narrativas que compõem o corpus da pesquisa.

Médio e buscou realizar alguns concursos, mas sem sucesso. Segundo ele, não prosseguiu para o Ensino Superior porque não tinha objetivos definidos e não sabia que profissão gostaria de ter. Atualmente, é trabalhador autônomo.

Minha mãe morava na parte rural de Prudentópolis/PR, frequentou a escola do campo com classe multisseriada. Lembra que percorria, diariamente, aproximadamente 3 km a pé para chegar à escola. Estudava pela manhã e ajudava o pai na roça à tarde. Quando concluiu a 4ª série, pediu para entrar no convento da cidade. O objetivo de se tornar freira era interpelado pelo interesse em estudar, pois sua irmã mais velha já havia feito este percurso para acessar 'bons' colégios – algo que era distante da realidade vivida marcada pela escassez de recursos. Assim, foi enviada aos 12 anos para estudar em um colégio interno em Canoas/RS. Ela recorda que a ala que ficavam era precária e que 'pagavam' a oportunidade com serviços braçais no colégio. Chegou até a 8ª série e retornou para a casa dos pais, soube que havia oportunidade de trabalho na casa de uma família em Ponta Grossa/PR. Trabalhou cuidando dos filhos de um casal de médicos (meus padrinhos), enquanto conciliava os estudos no período da manhã. Posteriormente, mudou os estudos para o período noturno, para poder aumentar a remuneração.

Nesse contexto, além de conhecer meu pai - que trabalhava próximo do emprego dela – minha mãe realizou o magistério e foi aprovada no primeiro vestibular para Pedagogia na UEPG. Durante o curso, trabalhou no comércio e ao concluir a graduação, foi aprovada no concurso para professora na rede municipal de Ponta Grossa, onde atuou por 28 anos. Hoje, é professora aposentada. Percebo que sua persistência em relação aos estudos influenciou fortemente na minha história de vida (e na de tantas outras pessoas), pois foi a primeira pessoa da família a conseguir um diploma de Ensino Superior, o que mudou significativamente as possibilidades de vida.

Quanto a mim, percebo que a educação sempre esteve presente em minha vida, mesmo antes das minhas próprias escolhas. Nasci em agosto de 1995, período em que minha mãe estava no último ano do curso de Pedagogia. Conforme relatos dela, para assistir a algumas aulas me levava junto, ainda bebê, ou me deixava com padrinhos e familiares. Logo que nasci, precisei ficar internada devido à problemas de saúde, chamo a atenção para isso, porque os relatos da minha mãe e de familiares, mostram as condições limitadas que tínhamos e como esse período foi difícil para nós: a locomoção da casa ao hospital e a outros locais era feita por transporte público, a rede de apoio era restrita, e minha mãe se desdobrava na função mãe (de primeira viagem), dona de casa, mulher e professora.

Como meus pais trabalhavam 40h (e até mais), minha trajetória escolar começou muito cedo, aos seis meses de idade. Logo que completei 1 ano, adoeci e passei a ficar com minha tia

Rosa, guardo lembranças muito afetuosas desse período: o cuidado, amor e brincadeira, se faziam sempre presentes. Aos três anos, voltei a frequentar a Educação Infantil, a instituição chamava-se Anjinho Peralta. Apesar do nome sugestivo, pouco tinha a ver com a criança que fui, conforme relatos de minha mãe, o único trabalho que dava era para retirar toda a areia que vinha no tênis, após um dia de brincadeira no parque da escola. A imagem da professora Kelly e o cheiro do papel bobina, ainda são muito presentes na minha memória.

Após a Educação Infantil, entrei na primeira série como aluna ouvinte (o que indicava que, no ano seguinte, cursaria novamente a série com a idade regular), na mesma escola em que minha mãe trabalhava. Inclusive, ela foi minha professora, mas lembro que permitia que a chamasse apenas de professora, não de mãe. No ano seguinte, a cobrança pela alfabetização era intensa, mas lembro que aprendi a ler em casa, com minha mãe, por meio de tarefas extras e fichas de leitura. O momento em que consegui juntar sílabas e compreender o que estava escrito me marcou profundamente: passei a ler tudo ao meu redor e o mundo adquiriu novos sentidos. Já a matemática nunca foi meu forte (rsrs). Meu pai sempre me ajudava, explicava de várias formas, mas eu chorava porque não entendia.

Acompanhei minha mãe em muitas atividades docentes: finais de semana preparando materiais, livros em casa, cursos e formações, idas e vindas da escola. A escola tornou-se um ambiente familiar, onde eu me sentia à vontade e compreendia suas dinâmicas, o que contribuía para que eu fosse vista como uma boa aluna. Essas vivências influenciaram profundamente minhas brincadeiras favoritas (ser professora), minha memória afetiva das docentes (Kelly, Clarice, Lucimara, Fabiana, Karla e tantas outras) e, claro, a escolha da profissão.

Apesar do desejo da minha mãe de que eu realizasse o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), escolhi ingressar no curso de Formação de Docentes integrado ao Ensino Médio. Foi ali que me descobri professora. Esse período, embora proveitoso, também foi marcado por um momento delicado: o grave acidente que minha mãe sofreu e sua recuperação. Na sequência, repeti seu caminho: passei no vestibular de Pedagogia na UEPG e, no segundo ano do curso, fui aprovada e convocada no concurso para professora da rede municipal de Ponta Grossa. Já atuava anteriormente como auxiliar e professora na Educação Infantil em uma instituição filantrópica da cidade.

Ao longo da formação no Ensino Superior sempre estudei no período noturno, o que me permitia trabalhar 40 horas. Não era uma necessidade absoluta, pois nossa condição de vida já era mais confortável, mas desejava ter autonomia financeira para não sobrecarregar meus pais. Antes de prosseguir, faço um adendo: algo que me chama a atenção são os contrastes entre as fotografias de formatura de Pedagogia da minha mãe e as minhas, revelando as condições

distintas vividas por ela e por mim — especialmente a maternidade. Escolhi não ser mãe durante os estudos, para me dedicar inteiramente a cada etapa. Talvez minha mãe não tenha tido a mesma possibilidade de escolha.

Fotografia 1 – Formatura da minha mãe em 1995

Fonte: A autora.

Fotografia 2 – Minha formatura em 2018

Fonte: A autora.

Mas, diferentemente dela, que anos depois teve acesso a uma especialização, tanto pelas condições que possuía quanto pelo cenário educacional da época (em que a graduação já era muito para professores), ingressei diretamente na pós-graduação *stricto sensu*. Comecei o mestrado no mesmo ano em que me formei. Desde o segundo ano da graduação, eu já sabia que queria pesquisar; busquei o PPGE/UEPG por entender que era o horizonte mais provável e possível para mim. Junto ao ingresso no mestrado, mantive a conciliação entre estudos e trabalho na Educação Básica (40h). Mas também enfrentei novidades: casamento, mudança de casa e troca de instituição escolar.

A conciliação foi difícil - sempre é - e marcada por desafios impostos justamente por quem eu esperava receber apoio: a gestão escolar e a Secretaria Municipal de Educação (SME). A gestão da instituição em que atuava dizia que eu não conseguiria liberação para assistir às aulas do mestrado e que deveria permanecer como professora regente. No âmbito municipal, consegui liberação parcial para sair da escola dentro da carga horária de hora-atividade. Porém,

após um período de adoecimento, ao retornar às atividades, fui surpreendida com a suspensão da liberação, sob a justificativa de que estaria atrapalhando o andamento da instituição. Também lembro que colegas questionavam a coordenação sobre os momentos de hora-atividade, visto que eu me ausentava semanalmente.

Nesse período, o apoio de algumas pessoas foi crucial para que eu permanecesse no mestrado: o olhar acolhedor da coordenadora do PPGE; a orientação empática e humana de minha orientadora; o apoio da gestão e de colegas que realizavam trocas para cobrir minhas ausências; e o respaldo do sindicato de servidores municipais. Quando consegui retomar a liberação, já estava no final da última disciplina obrigatória. Poucos meses depois, enfrentamos a pandemia de COVID-19. Em meio ao medo, incertezas e perdas, encontrei tempo para participar das atividades remotas e finalizar a pesquisa.

Em abril de 2021, realizei minha defesa de mestrado, um momento de grande celebração. Celebrava ser a primeira da família a conquistar o título e, ao mesmo tempo, a superação de tantos obstáculos. Em meio à retomada das atividades presenciais na Educação Infantil (com álcool gel, distanciamento, *face shield*, máscara etc.), minhas colegas e a equipe gestora da instituição celebraram muito essa conquista, pois acompanharam de perto as dores e delícias desse percurso. No entanto, esse reconhecimento ficou restrito àquele contexto.

Segundo as normas da SME, após usufruir da liberação parcial, docentes precisam permanecer dois anos na Educação Básica, como forma de 'retorno' à rede. Porém, em nenhum momento pude apresentar minha pesquisa, tampouco os dados provenientes da própria rede. A valorização também não veio: esperei dois anos para receber a remuneração de mestre (aumento inferior a duzentos reais). Além disso, cargos de gestão eram ocupados por pessoas de 'confiança', silenciando e invisibilizando profissionais com formação de maior aprofundamento. Havia ainda a sensação de estar 'marcada': a exigência de presença integral na escola era constante, com descontos na pontuação do processo de elevação horizontal por participar de eventos ou ir ao médico, por exemplo.

Apesar disso, e muito em razão da resistência, permaneci como professora da Educação Básica na Educação Infantil. A permanência não era apenas pela condição imposta, mas porque eu me encontrava ali... fazia sentido para mim. Lembro que a equipe da instituição onde atuava frequentemente dizia: "Você sabe que seu lugar não é aqui, não é? Aqui é muito pequeno para você", ou "Você tem potencial para alçar voos maiores". Também ouvi: "Você tem mestrado e está na Educação Infantil? Não faz sentido" - como se ser professora de crianças não exigisse formação sólida e qualificada.

Em um desses dias, na sala dos professores, encontrei a professora responsável pelos estágios dos acadêmicos da UEPG na instituição, a Prof. Malu. Durante nossa conversa, ela perguntou: “Você não tem vontade de fazer doutorado?”. Respondi que sim, mas acreditava que não seria possível estando na rede 40h, considerando as experiências anteriores.

Em 2022, um novo concurso foi aberto no município, com vagas para 20 horas. Decidi me inscrever pensando justamente na possibilidade de conciliar a Educação Básica e o doutorado. Fui aprovada e convocada naquele mesmo ano. Deixei as 40 horas, mas continuei fazendo dobras para complementar o salário reduzido. Também precisei deixar a Educação Infantil sob a justificativa de que atuava em turno parcial, embora, curiosamente, ao assumir vaga nos Anos Iniciais, a escola também funcionasse em período integral.

Esse processo de transição foi difícil, pois não me identificava com a docência no Ensino Fundamental. Em meio a isso, realizei a inscrição para o doutorado no PPGE, de modo despretensioso, apenas para conhecer o processo. O projeto foi escrito em horários de almoço na sala da Educação Infantil e enviado da sala da minha colega Jéssica (que sempre me apoiou). Escolhi o PPGE novamente por considerar minhas condições de vida e trabalho, embora desejasse vivenciar experiências em outra instituição. Para minha surpresa, fui aprovada. No ano seguinte, estava mais tranquila, sabendo que teria 20 horas para me dedicar à pesquisa.

Porém, a tranquilidade durou pouco. Para cursar uma disciplina, eu precisava me ausentar da escola no período da tarde. Dentro da instituição escolar, encontrei acolhimento e apoio da gestão e da colega com quem dividia a turma integral, possibilitando a troca nos dias de aula. No entanto, a SME não autorizou, afirmando que eu não teria direito ao doutorado, pois atrapalharia o relógio-ponto.

As aulas do programa já haviam iniciado e, para cursá-las, passei a utilizar folgas acumuladas. Paralelamente, participei do processo seletivo de bolsas e fui contemplada. Mas outra surpresa chegou: numa sexta-feira de hora-atividade, informaram que a pró-reitoria não autorizaria a implementação da bolsa por eu ser professora, embora docentes da Educação Básica com carga de até 20 horas pudessem conciliar bolsa e trabalho.

Recordo-me de que saí da escola e voltei para a casa desnorteada com a informação, sem saber o que faria, precisava decidir entre a bolsa e o trabalho na escola até segunda-feira. Busquei acordos e caminhos com a SME, mas nada foi possível, ao chegar em casa e conversar com meu esposo (Diego), ele disse: “Olha o quanto você sofreu no mestrado com essa rede. Saia e se dedique ao doutorado. Vai ser difícil, mas nós damos um jeito”. Ter o apoio dele para ir em busca do meu sonho – ser doutora – mesmo diante do cenário de insegurança e incerteza, foi crucial. Na segunda-feira, fui até a SME e pedi exoneração. O que mais me surpreendeu é

que ninguém me perguntou o motivo, apenas assinei os papéis e fui informada de que estava desligada. Muitas perguntas passaram pela minha cabeça: e meus alunos? E os planos que fiz? E a equipe, que ficaria desfalcada? Eu teria condições financeiras? Conseguiria emprego após o doutorado? Retornaria para a Educação Básica um dia?

Para alguns desses questionamentos tive respostas e para outros, ainda busco. Por isso, a realização desta pesquisa: para visibilizar as possibilidades e desafios vividos por colegas docentes, mestres e doutores, da Educação Básica ao buscar pela formação, pela pesquisa e pela contribuição com uma educação pública e de qualidade. Algo que me orgulho em dizer é que sou filha da educação pública - do Ensino Fundamental à pós-graduação - minha mãe como professora da escola pública acreditou e confiou na força desse espaço!

Para finalizar, partilho que tenho muitos sonhos pessoais e profissionais, alguns deles já alcançados ou prestes a acontecer, como a titulação de doutora. Desejo alcançar condições de vida ainda melhores, usufruí-las com minha família e, futuramente, me tornar mãe. Não sei dizer se retornarei à Educação Básica: sinto falta de estar com as crianças e de viver o cotidiano da escola, mas tenho consciência das condições de trabalho e da desvalorização enfrentada por quem investe em formação aprofundada. Desde a graduação, queria atuar no Ensino Superior e hoje vivo essa experiência (ainda que com prazo determinado), inclusive como professora de estágio na Educação Infantil, na mesma instituição que me motivou a buscar o doutorado. Isso me mostra que continuo ligada à Educação Básica, embora de forma distinta.

Espero que, por meio desta carta, seja possível que você me conheça para além da formalidade da pesquisa, pois entendo que nossas perguntas acadêmicas se entrelaçam às posições que ocupamos e às experiências que nos atravessam. Como professoras-pesquisadoras e professores-pesquisadores, somos constituídos por nossas histórias pessoais, profissionais e acadêmicas e revisitá-las é também parte do processo formativo e investigativo. Por isso, convido você a juntos, (re)visitar, (re)contar, (re)interpretar e (re)pensar nossas histórias, reconhecendo nas narrativas um espaço fecundo de produção de sentidos.

Despeço-me com profunda gratidão por escutar minha história e por abrir espaço para que eu conheça a sua, encontro que aguardo com alegria!

Abraço,

Tuany Carvalho

INTRODUÇÃO

A educação, como elemento constituinte e constitutivo das relações sociais, traz consigo a formação de docentes para o centro de debates e reformas educacionais. Nesse movimento, a formação docente tem se configurado como uma área de interesse público, ora movida pelas pressões do mundo do trabalho, ora pela melhoria da qualidade educacional. Nesse contexto, o campo da formação de professores[2] é marcado por uma diversidade de concepções e paradigmas que envolvem aspectos políticos, culturais e profissionais.

Entendemos a formação docente como um processo contínuo, dinâmico, complexo e reflexivo, que se refere às aprendizagens da docência ao longo da vida. Trata-se de um movimento que se inicia antes mesmo do ingresso no Ensino Superior, envolvendo experiências pessoais e profissionais que incidem na constituição do sujeito docente. Em termos institucionais, podemos dizer que a formação se organiza em dois momentos: a formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008) e a formação continuada.

Conforme pontuado por Gatti (2008) a formação continuada abrange diversas iniciativas, podendo corresponder a cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no magistério, como também, ser tomada de modo mais amplo e genérico, por meio de atividades que contribuam para o desempenho profissional, como: horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas oferecidos pelas mantenedoras ou outras instituições, dentre outras.

Independente da modalidade, entendemos que a formação docente deve favorecer o aprofundamento, o conhecimento, a reflexão e a discussão, constituindo-se um instrumento crítico-reflexivo de práticas sociais e laborais. Deve apoiar, criar e potencializar reflexões sobre práticas sociais, educativas e pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada exige mais do que modalidades e formas de trabalho, requer atenção ao desenvolvimento profissional e pessoal de docentes, enquanto processo evolutivo e continuado (Romanowski, 2012).

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), imbrica-se à formação de professores, abrangendo a formação acadêmico-profissional e continuada, sendo compreendido enquanto processo situado de aprimoramento contínuo e inacabado, individual e/ou coletivo, que perpassa toda a trajetória pessoal e profissional de docentes e visa melhorar as práticas, as

[2] Nesta pesquisa, adotamos o termo docentes para nos referirmos aos profissionais que atuam no magistério da Educação Básica, em consonância com parte da literatura da área e como forma de garantir maior fluidez textual. Ressaltamos que, em diálogo com determinados autores e documentos oficiais que constituem o campo de estudo, mantém-se o uso da expressão formação de professores, conforme a nomenclatura por eles empregada.

crenças e os conhecimentos profissionais. Ao mesmo tempo, é influenciado pelas condições de trabalho, que permitem ou impedem o desenvolvimento de uma carreira docente. Assim, a formação continuada é um dos elementos que compõe e pode favorecer o DPD, afinal, há outros aspectos que incidem neste processo, como: a vida pessoal e profissional, as políticas, os contextos de atuação, condições de trabalho docente, valorização, carreira entre outros.

A política educacional brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), prevê e assegura a formação continuada aos docentes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A qual pode ocorrer no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013). Ademais, o PNE estabelece como uma de suas metas, a formação, em nível de pós-graduação, para cinquenta por cento dos professores da Educação Básica. Cumpre assinalar que a pós-graduação no Brasil, é composta por cursos de especialização (*latu sensu*) e cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais (*stricto sensu*).

Embora a formação continuada seja assumida pelo Estado enquanto direito e responsabilidade públicas, é válido ponderar que sua atuação no campo educacional, especialmente, por meio de políticas públicas, não é neutra ou homogênea. Nessa perspectiva, o Estado produz classificações, relações de força, sentidos e legitima determinadas formas de organização e concretização desse direito. Desse modo, a formação docente é transpassada pela flexibilização e diversificação de arranjos formativos, em que ações pontuais e fragmentadas prevalecem, incluindo parcerias e relações público-privadas. Ao mesmo tempo em que se cumpre a obrigatoriedade, o Estado também legitima modelos de formação atrelados ao interesse capitalista, por meio de cursos de curta duração, com ênfase no treinamento de competências e habilidades, orientados por agenda externa e que pouco (ou nada) vão ao encontro das necessidades da escola e do trabalho docente.

A despeito das contradições que têm marcado o processo formativo de professores da Educação Básica, tomamos a formação de professores enquanto campo, que nos possibilita "apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade" (Bourdieu, 2004, p. 171). Assim, é possível compreendermos as relações de poder, o jogo de linguagem que nele se joga e crenças que o sustentam, materializados por meio de políticas e discursos, mas também, com aspectos subliminares, a partir de *habitus* imbuídos e reproduzidos. Portanto, a noção de campo permite que se desvelem aspectos que permeiam a formação de professores, a qual se apresenta como campo de forças, lutas e tensões.

Assim, observamos que na atualidade, o paradigma da racionalidade técnica[3] tem assolado a formação de docentes, que tem sido fortemente delineada por interesses mercadológicos, pela fragmentação teórica, pela descontinuidade de políticas, pela implementação de normativas de caráter neoliberal e pelo recorrente discurso da atualização docente. Tais elementos incidem em uma concepção de docente enquanto profissional (Charlot, 2021), frequentemente reduzido à condição de técnico, executor de currículos e métodos e responsabilizado pelas mudanças educacionais, especialmente, pela elevação de índices que, geralmente, são mascarados pelo discurso do protagonismo na qualidade educacional[4]. Em consonância, o DPD ao ser atravessado por esses projetos de formação, passa a ser orientado por um paradigma derivado da racionalidade neoliberal, associado à produtividade, performatividade, regulação e responsabilização individual.

Em meio a esse conjunto de condições, nota-se um movimento crescente de docentes da Educação Básica ingressando na pós-graduação *stricto sensu*, fato que demarca uma nova fase na história da pós-graduação e da educação brasileira. Haja vista que, os cursos de mestrado e doutorado não foram pensados, inicialmente, para esses docentes, mas sim, para aqueles que atuavam ou buscavam atuar no Ensino Superior. Esse movimento é acompanhado pela(s) política(s) educacional(is) que visam fortalecer o vínculo entre a pós-graduação e a Educação Básica, como é o caso dos mestrados e doutorados profissionais e do Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2025-2029 (Brasil, 2025).

A ampliação do ingresso desses docentes em cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e/ou profissionais, contribui para reposicionar a pós-graduação *stricto sensu* no interior do campo da formação de professores, atribuindo-lhe centralidade enquanto espaço de formação continuada para docentes da Educação Básica, especialmente, frente aos paradigmas vigentes. Salientamos que a formação *stricto sensu* vai além da aquisição de conhecimentos científicos e de sua aplicabilidade na docência (Cruz; Ferreira, 2023).

A formação *stricto sensu* promove ampliação do capital cultural, autonomia intelectual, reflexão, postura investigativa e tensionamento de modelos hegemônicos na educação por meio da pesquisa, compreendida como componente necessário à formação e atuação docente, para além da ideia de professor-reflexivo (Curado, 2008; Lüdke, 2012; André,

---

[3] De acordo com Schön (2000, p. 15) a racionalidade técnica "[...] é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista [...] [no ponto de vista da racionalidade técnica] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos".

[4] Diferentemente do sentido mercantilista de qualidade da educação esboçado em discursos e documentos, atrelados a uma concepção de qualidade total, nesta pesquisa, tomamos o sentido de qualidade social da educação, pautada na defesa de alguns princípios, como melhoria das condições de trabalho, qualificação e valorização docente. Para melhor compreensão, consultar Flach (2005) e Gentili (2015).

2012). Assim, tanto a formação como o desenvolvimento profissional, podem propiciar aos docentes, saberes que foram desapossados, autonomia e poder, a partir da reflexividade (Bourdieu, 2017).

Desse modo, os aspectos supracitados podem incidir no desenvolvimento profissional desses docentes, mestres e doutores, que permanecem atuando na Educação Básica. No entanto, cabe relembrarmos que, para que o DPD ocorra de maneira efetiva, é necessário um contexto que o favoreça, especialmente no âmbito das condições de formação e trabalho docente. Isso implica no fato de que as políticas educacionais devem contemplar, de forma integrada, a formação acadêmico-profissional e continuada, além de garantir condições de trabalho dignas, carreira valorizada e salários justos (ANFOPE, 2023). Quando esses aspectos estão adequados e alinhados, eles potencializam e favorecem o processo de DPD.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa tem como temática a formação continuada e como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação. A revisão de literatura realizada evidencia que, embora haja produções, sobretudo nos últimos 16 anos, que abordem relações entre formação de professores e a pós-graduação *stricto sensu*, são ainda incipientes os estudos que estabelecem uma articulação mais direta entre a pós-graduação *stricto sensu* e o DPD (Cruz, 2022; Souza, 2022; Diogo, 2022; Fidelis, 2019).

Além disso, é apontada a necessidade de investigações que aprofundem a compreensão das motivações que levam docentes da Educação Básica a buscar a formação *stricto sensu* e a permanecerem nesse nível de ensino, bem como que tomem programas de pós-graduação em Educação como campos privilegiados de análise, considerando suas possíveis repercussões no desenvolvimento profissional docente.

Diante do exposto, o **problema** de pesquisa que orienta este estudo é: Como a pós-graduação *stricto sensu* em Educação reverbera[5] no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, egressos dessa etapa de formação? Ainda, destacam-se as seguintes questões complementares:

- Quais aspectos da trajetória sócio-histórica de docentes da Educação Básica, egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, podem incidir no desenvolvimento profissional?

[5] Origem etimológica do latim *reverberatio*. Consiste no ato ou efeito de reverberar, termo utilizado na física como reflexo da luz ou do calor, ou ainda, como prolongamento de um som por efeito do eco nas paredes de um recinto. Assim como nas Ciências Humanas, nesta pesquisa, o termo reverberações é utilizado para se referir aos desdobramentos ou influências que determinado fenômeno, ação, evento ou ideia provoca em diferentes contextos, buscando explorar consequências diretas e indiretas que um evento ou fenômeno provoca em outros âmbitos.

- Em que aspectos a formação *stricto sensu* enquanto formação continuada possibilita e/ou limita o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica?

O **objetivo geral** desta pesquisa é compreender como a pós-graduação *stricto sensu* em Educação reverbera no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, que são egressos dessa etapa de formação. Com base no objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar aspectos da trajetória sócio-histórica de docentes da Educação Básica, egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, que incidem no desenvolvimento profissional;

b) Desvelar possibilidades e limites no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica a partir da pós-graduação *stricto sensu*.

O interesse pela temática emergiu a partir de três pontos. O primeiro, decorrente da vivência da pesquisadora, somada aos relatos de colegas de trabalho, que enquanto docentes da Educação Básica, cursaram o mestrado vinculados à rede municipal de ensino, enfrentando muitos obstáculos e até coações para conquistar a titulação e, após, permaneceram atuando neste nível de ensino. Daí emergiram questionamentos acerca do DPD, incluindo as políticas de acesso e permanência à pós-graduação voltada aos docentes da Educação Básica e a respeito da valorização docente e das reverberações que as titulações podem possibilitar.

O segundo ponto, relaciona-se a dados[6], sobre o aumento de matrículas nos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*), evidenciando um crescimento no número de docentes da Educação Básica, que buscam o ingresso em programas de pós-graduação. No entanto, também é crescente o número de docentes da Educação Básica que adquirem suas titulações de mestres ou doutores e deixam de atuar neste nível. Por isso, Lima e Cunha (2022) destacam que o contexto da pós-graduação *stricto sensu* deve receber mais atenção e as discussões acerca dessa temática precisam ser ampliadas, devido à alta procura pelo DPD nessa esfera.

Assim, o terceiro ponto, refere-se à constatação de escassez de pesquisas que se dediquem à análise de egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação que atuam na Educação Básica, especialmente, que tomem os próprios programas como contextos de investigação. Estudos dessa natureza possibilitam abarcar a diversidade de trajetórias formativas, contextos de atuação e realidades institucionais, bem como, desvelar possibilidades e limites inerentes aos programas. As demais pesquisas localizadas, concentram-se em docentes

[6] Informações disponibilizadas por meio dos Microdados do Ensino Superior. Para mais informações consultar: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados.

de redes municipais e/ou estaduais que possuem formação *stricto sensu*, sem, contudo, problematizar as especificidades dos programas de pós-graduação. Além disso, destaca-se a inexistência de pesquisas que tratem especificamente sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e seus egressos, lacuna que a presente pesquisa se propõe a enfrentar.

Nesse sentido, cabe denotarmos o potencial de pesquisas realizadas com egressos de mestrado e/ou doutorado, da Educação e de outras áreas, pois a partir disso, torna-se possível identificarmos mudanças na trajetória dos egressos que foram propiciadas pelo percurso formativo. Ademais, Mesquita e Fortunato (2022) elencam que pesquisas com egressos adquirem importância à medida que contribuem para aprofundar saberes acerca de políticas e práticas na educação e no segmento da pós-graduação.

No que concerne à caracterização epistemológica da pesquisa, optamos pela praxiologia de Bourdieu (2003, 2004, 2009a), que parte do pressuposto de que ao analisar um objeto, é preciso relacioná-lo às condições objetivas e subjetivas que o envolvem, a fim de entender o fenômeno com uma perspectiva relacional. Assim, entendemos que para compreender as possíveis reverberações da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no DPD da Educação Básica a partir dos egressos, é preciso apreender os elementos que permeiam o DPD, de forma mais profunda e analítica. Esta abordagem permite articular o agente e o espaço social, pois compreende que o agente social e as relações que o compõem, estão atrelados à posição que ocupa neste espaço.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza explicativa e analítica, uma vez que busca compreender as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica. Conforme Gil (2017), pesquisas explicativas visam identificar aspectos que contribuem para a ocorrência de fenômenos, enquanto, a abordagem qualitativa possibilita o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas (Minayo, 2009).

O contexto da pesquisa é o PPGE da UEPG, localizada no estado do Paraná. Os participantes são egressos deste PPGE, com titulação de mestres e/ou doutores, que atuam como docentes na Educação Básica. Para a produção de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários *online*, cartas (auto)biográficas e grupo de discussão. Para a análise dos dados, optamos pela análise temática (Braun; Clarke, 2006), articulada à praxiologia de Bourdieu e aos níveis metodológicos por ele propostos (Bourdieu, 1996). A partir disso, lança-se o olhar interpretativo sobre os dados, possibilitando a compreensão das práticas sociais (Bourdieu, 2022), articulando as dimensões linguística, social e histórica. Considerando que a pesquisa

envolve a participação de sujeitos, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), conforme Parecer nº 7.176.409/2024.

Esta pesquisa se estrutura a partir de três capítulos. No primeiro, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos, por meio da síntese sistemática da produção acadêmica sobre DPD, pós-graduação *stricto sensu* e Educação Básica, da explicitação da perspectiva relacional ancorada na praxiologia de Pierre Bourdieu e do delineamento metodológico da investigação, incluindo o contexto pesquisado, os instrumentos de produção de dados, os participantes e seus perfis. Ainda nesse capítulo, analisamos as trajetórias sócio-históricas dos docentes participantes, com destaque para as origens sociais, o capital cultural familiar, a escolha da docência e a relação com a escola e com o saber.

No segundo capítulo, discutimos o campo acadêmico e sua relação com a Educação Básica, abordando o percurso histórico da pós-graduação brasileira, as diretrizes presentes no PNPG e PNE para a articulação entre esses níveis de ensino e as aproximações e distanciamentos que marcam essa relação. Na sequência, focalizamos a experiência formativa da pós-graduação a partir das narrativas dos participantes, analisando as motivações, disposições e estratégias de ingresso no campo acadêmico, bem como as condições de permanência, as desigualdades e as travessias vividas nesse percurso.

No terceiro capítulo, direcionamos o olhar para o DPD a partir de diferentes aportes teóricos, propondo uma compreensão relacional do DPD, que fundamenta sua compreensão e propõe uma leitura articulada entre formação continuada, trajetórias e condições objetivas. Por fim, analisamos as reverberações da formação *stricto sensu* no DPD na Educação Básica, evidenciando como a pós-graduação incide na constituição de disposições investigativas, na aquisição de capitais e no movimento do *habitus* profissional.

A tese desta pesquisa é de que a pós-graduação *stricto sensu* Educação constitui um espaço relevante de ampliação do DPD da Educação Básica ao favorecer a incorporação de disposições investigativas, a ampliação de capitais culturais e científicos e a constituição do professor-pesquisador. Contudo, as reverberações dessa formação não se produzem de forma linear ou automática, pois são condicionadas pelas trajetórias sócio-históricas dos docentes e pelas estruturas dos campos acadêmico e escolar, que ainda apresentam fragilidades institucionais para a efetiva articulação entre universidade e Educação Básica. Assim, o DPD configura-se como um processo relacional, resultante da interação entre trajetórias, capitais e condições estruturais que possibilitam e/ou limitam a mobilização dos conhecimentos produzidos na pós-graduação no contexto da escola.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

> *Ser capaz de apreender a pesquisa como uma atividade relacional – e não como uma espécie de busca mística.*
>
> Bourdieu (2009a, p. 18)

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que nos permitem compreender as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, a partir de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

Inicialmente, por meio da revisão sistemática, situamos a produção acadêmica acerca da relação entre desenvolvimento profissional docente, pós-graduação e a Educação Básica. Em seguida, aprofundamos a perspectiva teórico-epistemológica em que nos respaldamos, a praxiologia de Pierre Bourdieu (1996, 2003, 2004, 2019), a partir da qual compreendemos o real como relacional (Bourdieu, 2009a), o que possibilita analisar a constituição do desenvolvimento profissional na correlação entre trajetórias, formações e condições objetivas.

Por fim, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa, explicitando o contexto do PPGE/UEPG, os instrumentos e etapas de produção de dados, a caracterização dos participantes, os procedimentos de análise e as trajetórias dos docentes que participaram da pesquisa, elementos que sustentam a compreensão do desenvolvimento profissional docente na perspectiva relacional e fundamentam as discussões desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

1.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

O espaço social e sua multiplicidade de campos são vistos, numa perspectiva bourdieusiana, como arenas de disputa, lutas e relações de poder. Evidentemente, o conhecimento científico é um ato não isolado, insere-se em um campo científico, afinal, os agentes e instituições produzem, reproduzem e difundem a ciência de maneira situada.

A partir disso, é preciso adotarmos uma postura crítica no campo científico, afinal, não é possível um ponto de vista desinteressado e neutro sobre a realidade. As preocupações metodológicas e epistemológicas se tornam presentes em todas as análises teóricas, evidenciando que nas produções do campo científico, não há neutralidade (Bonnewitz, 2003).

Bourdieu (2001, p. 7) aponta como fundamental, a reflexão e crítica epistemológica, mas ressalta que "[...] a crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social".

Nesse sentido, a vigilância epistemológica consiste na construção rigorosa do objeto mediante questionamento acerca dos limites e necessidades de adaptação teórico-metodológicas na pesquisa. Desse modo, faz-se necessário um exercício constante de autocrítica e questionamento, adotando postura reflexiva e rigorosa que visa garantir a coerência, validade e confiabilidade do conhecimento produzido.

Por isso, no campo científico se torna necessário que periodicamente se realizem avaliações de campos de pesquisa, para identificar o que se sabe ou não sobre eles. Tais avaliações nos permitem revelar tendências, lacunas, referenciais teórico-epistemológicos que embasam as pesquisas, metodologias mais utilizadas e os achados e conclusões de investigações acadêmicas. Isso se faz possível por meio de estudos caracterizados como de revisão, estado da arte, estado do conhecimento, revisão de literatura ou ainda, síntese sistemática (Diniz-Pereira, 2022; Vosgerau; Romanowski, 2014).

Conforme apontado por Diniz-Pereira (2013, 2022) o campo da formação de professores é relativamente novo no Brasil e no mundo, portanto, estudos dessa natureza se fazem necessários para auxiliar na organização e fortalecimento desse campo. Ao longo dos anos, o campo em questão, vem sendo analisado sistematicamente, a partir das contribuições de alguns estudos, como: Feldens (1983, 1984), Candau (1987), Lüdke (1994), Diniz-Pereira (2000, 2020), André (2006) e Brzezinski (2006, 2014)[7].

Considerando tais preceitos, entendemos como um caminho elementar para a compreensão do objeto da pesquisa, aprofundar a análise acerca das pesquisas já realizadas, que envolvem o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica vinculados à pós-graduação *stricto sensu*. Assim, realizamos uma síntese sistemática (Gough, 2007; Diniz-Pereira, 2022) acerca das seguintes produções: teses, dissertações, artigos, trabalhos em evento e capítulos de livro.

Os estudos de revisão ou síntese sistemática são necessários para se fazer uma utilização produtiva da pesquisa primária (Gough, 2007). Enquanto pesquisa secundária, que elabora uma síntese da pesquisa feita por outros, requer que os procedimentos científicos sejam explícitos, a fim de evitar conclusões incorretas. Dessa forma, para realizarmos a revisão sistemática, pautamo-nos nas etapas propostas por Gough (2007) e utilizadas por Diniz-Pereira

[7] Tais estudos e referenciais são mencionados na pesquisa de Diniz-Pereira (2022). Para consultar as referências das respectivas produções, consultar Diniz-Pereira (2022).

(2022), as quais são: 1) Pergunta da pesquisa; 2) Quadro conceitual; 3) Protocolo de revisão; 4) Critérios de inclusão; 5) Estratégias de busca; 6) Extração de dados; 7) Síntese.

A seguir, estas são descritas:

1) **Pergunta da pesquisa**: a pergunta central desta pesquisa secundária, foi: Como a relação entre desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica e pós-graduação *stricto sensu* tem se apresentado nas pesquisas no Brasil? Dela, ainda derivaram outras questões, como: Quando e em quais regiões essas pesquisas foram desenvolvidas? Quais os principais referenciais teórico-epistemológicos têm subsidiado essas pesquisas? Quais metodologias foram mais utilizadas? Quais foram os principais achados e lacunas?

2) **Quadro conceitual**: o pressuposto que embasa esta síntese sistemática é de que o campo de formação de professores se expandiu nos últimos e tem sido alvo de interesse e debate no contexto social (Diniz-Pereira, 2022; Brzezinski, 2014; André, 2006, Vosgerau; Romanowski, 2014). Além disso, André (2010) indica que há um campo sobre formação de professores se constituindo e avançando para discussões sobre desenvolvimento profissional docente. Portanto, é necessário que se realizem análises para acompanhar, organizar e contribuir para o desenvolvimento deste campo.

3) **Protocolo de revisão**: para construção dessa síntese sistemática, foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento, refinamento, sistematização e análise dos estudos. Esses procedimentos envolveram teses e dissertações, artigos, trabalhos apresentados em eventos e capítulos de livros.

O levantamento foi realizado no período de 08 de novembro de 2023 a 26 de março de 2024, a partir de sete bases de dados, que foram selecionadas devido aos critérios de confiabilidade, ampla difusão e acessibilidade. Dentre elas: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Portal de Periódicos da CAPES; *Scielo*; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); *Google* Acadêmico; *Redalyc*; Educ@. Ademais, ainda priorizamos a busca nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[8] e Anais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)[9], por considerarmos que tais associações possuem papel fundamental na discussão e defesa da formação de professores.

[8] Consulta feita aos anais disponíveis no site da ANPEd, envolvendo os encontros nacionais do ano de 2000 (23º) até o ano de 2023 (41º), nos Grupos de Trabalho (GTs) 08 – Formação de Professores e 11 – Política da Educação Superior. Para mais informações, consultar: https://anped.org.br/reunioes-nacionais/.

[9] Consulta feita aos anais disponíveis no site da ANFOPE, envolvendo os encontros nacionais dos anos de 2017, 2019 e 2022 (11º, 12º 13º) e encontros regionais da região sudeste nos anos de 2016 e 2018 (10º e 11º).

A coleta nas plataformas mencionadas, deu-se por meio da utilização das seguintes palavras-chave[10]: pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvimento profissional docente e Educação Básica. Essas foram definidas devido à sua estreita relação com o objeto de pesquisa. Inicialmente, foram encontrados 1.649 mil trabalhos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1 – Relação de número de trabalhos encontrados nas bibliotecas digitais e plataformas

Plataforma	Palavras-chave	Quantidade
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	desenvolvimento profissional docente; pós-graduação *stricto sensu*; educação básica	22
Banco de Teses e Dissertações do IBICT	desenvolvimento profissional docente; pós-graduação *stricto sensu*; educação básica	93
Educ@	desenvolvimento profissional docente; pós-graduação *stricto sensu*; educação básica	0
Portal de Periódicos da CAPES	desenvolvimento profissional docente; pós-graduação *stricto sensu*; educação básica	0
Redalyc	desenvolvimento profissional docente; pós-graduação *stricto sensu*; educação básica	30
Google Acadêmico	desenvolvimento profissional docente; pós-graduação *stricto sensu*; educação básica	1.500
Anais da ANFOPE	*stricto sensu*	03
Anais da ANPEd	*stricto sensu*	01

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

O segundo passo se deu com o refinamento. Em cada uma das plataformas foi realizada uma seleção inicial com os resultados, com leitura de títulos, palavras-chave e resumos. Destacamos que não foram utilizados filtros para refinar a busca por observarmos que o quantitativo de trabalhos encontrados não era extenso.

4) **Critérios de inclusão:** para selecionar produções acadêmicas que fossem correlatas ao objeto de estudo desta pesquisa, adotamos como critérios de inclusão: a) pertencer à área da Educação; b) referir-se ao mestrado/doutorado acadêmico; c) ter ênfase na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - e Ensino Médio).

Ao longo do refinamento feito, observamos alguns aspectos que chamaram a atenção, como por exemplo, produções que versavam sobre Programas de Pós-Graduação (PPGs) em áreas do direito, saúde e contabilidade. Também, trabalhos que abordam a formação de docentes do Ensino Superior e, ainda, estudos tratando de questões específicas de PPGs, como: avaliação, gestão, inovação, disciplina específica, internacionalização, condições de trabalho, entre outros.

[10] Nos anais da ANPEd e ANFOPE, utilizou-se o atalho Ctrl+F com o termo *stricto sensu* para pesquisar trabalhos que fossem condizentes com as palavras-chave utilizadas na busca.

5) **Estratégias de busca**: foram selecionadas as produções acadêmicas que atenderam aos critérios de inclusão previamente definidos. Consideramos como indicativo para seleção a presença dos termos Educação Básica, desenvolvimento profissional docente e pós-graduação *stricto sensu* nos títulos, palavras-chave e/ou resumos de teses, dissertações, artigos e demais trabalhos científicos.

Durante essa etapa, percebemos a escassez de estudos que abordassem explicitamente o desenvolvimento profissional docente articulado à pós-graduação *stricto sensu* e à Educação Básica. Diante desse cenário, priorizamos a inclusão das produções que contemplassem simultaneamente os três termos. Contudo, optamos por, também, considerar pesquisas que abordassem a pós-graduação *stricto sensu* e Educação Básica, relacionadas à formação continuada neste âmbito.

Essa escolha se fundamenta na compreensão de DPD adotada nesta pesquisa, que entende a formação continuada como elemento essencial, porém não único, uma vez que o DPD se constitui a partir da articulação entre trajetórias sócio-históricas, experiências pessoais e profissionais, condições de trabalho, políticas educacionais, contextos institucionais e dinâmicas próprias do campo educacional.

Assim, chegamos ao quantitativo de 42 produções acadêmicas selecionadas, no entanto, ao longo das leituras de algumas teses e dissertações, pudemos encontrar nas revisões de literatura, alguns estudos que não apareceram ao longo do processo de busca. Primando pela ética e consistência desta síntese sistemática, optamos por incluí-los também. Dessa forma, tivemos o total de 49 trabalhos representados e distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Total de produções acadêmicas selecionadas no levantamento de produções científicas, realizado em 2023-2024

Tipo	Quantidade (nº)	Percentual (%)
Teses	5	10,2%
Dissertações	17	34,7%
Artigos	21	42,9%
Trabalhos em evento	5	10,2%
Livros/Capítulos	1	2,0%
Total	**49**	**100%**

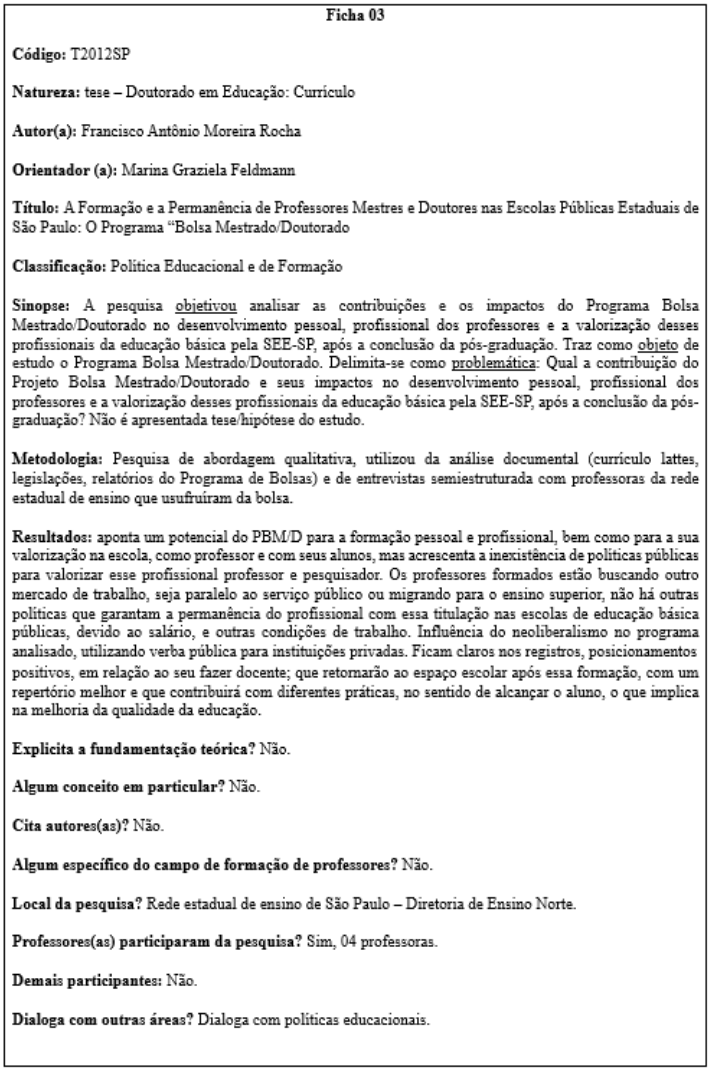
Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

5) **Extração de dados**: A sistematização e análise dos elementos das pesquisas elencadas acima, foram realizadas a partir da leitura dos trabalhos, registro por meio de planilha

do aplicativo *Excel* e produção de fichas de extração de dados (Diniz-Pereira, 2022), com o intuito de obter o máximo de informações sobre os trabalhos, tais como: autoria, tipo de pesquisa, objetivos, palavras-chave, problema, referencial teórico, metodologia, participantes, resultados etc.

Para exemplificarmos a produção de fichas, abaixo consta um modelo utilizado nesta etapa de extração dos dados:

Figura 1 - Modelo de ficha de extração de dados



Ficha 03

Código: T2012SP

Natureza: tese – Doutorado em Educação: Currículo

Autor(a): Francisco Antônio Moreira Rocha

Orientador (a): Marina Graziela Feldmann

Título: A Formação e a Permanência de Professores Mestres e Doutores nas Escolas Públicas Estaduais de São Paulo: O Programa "Bolsa Mestrado/Doutorado

Classificação: Política Educacional e de Formação

Sinopse: A pesquisa objetivou analisar as contribuições e os impactos do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado no desenvolvimento pessoal, profissional dos professores e a valorização desses profissionais da educação básica pela SEE-SP, após a conclusão da pós-graduação. Traz como objeto de estudo o Programa Bolsa Mestrado/Doutorado. Delimita-se como problemática: Qual a contribuição do Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado e seus impactos no desenvolvimento pessoal, profissional dos professores e a valorização desses profissionais da educação básica pela SEE-SP, após a conclusão da pós-graduação? Não é apresentada tese/hipótese do estudo.

Metodologia: Pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou da análise documental (currículo lattes, legislações, relatórios do Programa de Bolsas) e de entrevistas semiestruturada com professoras da rede estadual de ensino que usufruíram da bolsa.

Resultados: aponta um potencial do PBM/D para a formação pessoal e profissional, bem como para a sua valorização na escola, como professor e com seus alunos, mas acrescenta a inexistência de políticas públicas para valorizar esse profissional professor e pesquisador. Os professores formados estão buscando outro mercado de trabalho, seja paralelo ao serviço público ou migrando para o ensino superior, não há outras políticas que garantam a permanência do profissional com essa titulação nas escolas de educação básica públicas, devido ao salário, e outras condições de trabalho. Influência do neoliberalismo no programa analisado, utilizando verba pública para instituições privadas. Ficam claros nos registros, posicionamentos positivos, em relação ao seu fazer docente; que retornarão ao espaço escolar após essa formação, com um repertório melhor e que contribuirá com diferentes práticas, no sentido de alcançar o aluno, o que implica na melhoria da qualidade da educação.

Explicita a fundamentação teórica? Não.

Algum conceito em particular? Não.

Cita autores(as)? Não.

Algum específico do campo de formação de professores? Não.

Local da pesquisa? Rede estadual de ensino de São Paulo – Diretoria de Ensino Norte.

Professores(as) participaram da pesquisa? Sim, 04 professoras.

Demais participantes: Não.

Dialoga com outras áreas? Dialoga com políticas educacionais.

Fonte: Adaptado de DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação conceito 7 capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-29, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19601.032. Acesso em: 16 mar. 2023.

Foram realizadas o total de 40 fichas, pois dentre os 49 trabalhos selecionados anteriormente, uma tese não estava disponível, duas dissertações e dois artigos tratavam sobre mestrado profissional, um artigo tratava de levantamento de produções em um PPG, outro

versava sobre formação de docentes do Ensino Superior, um artigo sobre perfil de aluno de PPGs de diversas áreas (exatas, humanas, saúde etc.) e outro estava duplicado.

Evidentemente, a presença das palavras mencionadas anteriormente (desenvolvimento profissional docente, pós-graduação *stricto sensu*, Educação Básica, formação continuada) no título, palavras-chave ou resumo, não nos eximiu de realizar uma leitura atenta e cuidadosa dos trabalhos que compõem o *corpus* de análise. Em alguns casos, foi necessário realizar a leitura de outros itens do trabalho (introdução, metodologia, referencial teórico, considerações) para podermos ter acesso aos dados pretendidos.

6) **Síntese:** A partir da leitura e análise das produções acadêmicas selecionadas, sintetizamos as informações por meio de quadros, gráficos e tabelas. Para realizar a síntese, os **40 trabalhos** foram categorizados a partir dos enfoques temáticos dados por eles, para que uma análise mais clara pudesse ser realizada. Destacamos que as categorias foram elaboradas com base na identificação de eixos temáticos a partir da leitura das produções acadêmicas.

Com o intuito de responder a alguns dos questionamentos que orientaram esta síntese sistemática, especialmente aqueles relacionados ao período temporal de produção das pesquisas e às regiões do país em que foram desenvolvidas, analisamos o recorte cronológico dos estudos selecionados. Observamos que as produções se concentram no período compreendido entre 2008 e 2024, sendo que o ano de 2008 marca o início desse recorte, com a publicação de uma tese e duas dissertações. No outro extremo do período analisado, identificamos produções até o ano de 2022, com uma tese e três dissertações, e até 2024, com a publicação de um artigo.

A maior concentração de produções acadêmicas está na região Centro-Oeste do país, contabilizando 15 pesquisas, seguida da região Sudeste, em que se concentram 12 pesquisas. Ressaltamos que a região com menor quantidade de produções acadêmicas é a região Norte, com apenas dois trabalhos, seguido da região Sul com cinco e região Nordeste com seis. Desse modo, identificamos uma lacuna de pesquisa, visto que não foram localizados estudos que abordem o objeto desta tese no estado do Paraná. Tal constatação reforça a relevância e a originalidade da pesquisa desenvolvida, ao situá-la no contexto paranaense.

1.1.1 Teses e Dissertações[11]:

A partir da síntese sistemática, constatamos por meio das 19 teses e dissertações que as produções sobre a relação entre pós-graduação *stricto sensu* e docentes da Educação Básica concentram-se no período de 2008 a 2022, com distribuição desigual entre regiões do país. Observamos maior incidência de pesquisas na região Centro-Oeste, seguida pelas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, ao passo que não foram identificadas produções na região Norte e no estado do Paraná, configurando uma lacuna relevante, especialmente considerando a expressiva quantidade de programas de pós-graduação existentes nessas localidades.

De modo geral, as teses e dissertações analisadas priorizam a formação continuada de docentes, sendo ainda incipiente a abordagem explícita do DPD articulado à pós-graduação *stricto sensu*. Apenas quatro pesquisas mobilizam o DPD como categoria central de análise, o que indica que, embora a temática da formação esteja consolidada, o desenvolvimento profissional enquanto processo complexo, situado e atravessado por múltiplas dimensões ainda carece de maior aprofundamento teórico e empírico.

No que se refere aos referenciais teórico-epistemológicos, identificamos que parte significativa das pesquisas não explicita claramente seu referencial, o que pode comprometer a coerência analítica e a vigilância epistemológica. Entre os estudos que apresentam fundamentação teórica, destacam-se abordagens ancoradas no materialismo histórico-dialético, bem como referências do campo da formação de professores, com ênfase em autores, como: Nóvoa, Gatti, Saviani, Marcelo García e Pimenta. Ainda assim, observamos que a discussão conceitual sobre DPD aparece, em muitos casos, de forma tangencial ou diluída em análises mais amplas sobre formação e profissionalização docente.

Quanto aos aspectos metodológicos, prevalecem pesquisas de abordagem qualitativa, com uso combinado de instrumentos como entrevistas, análise documental e questionários, o que favorece a triangulação de dados. Os participantes são majoritariamente docentes da Educação Básica, sobretudo mulheres, reforçando a centralidade da escuta docente nas investigações sobre formação e desenvolvimento profissional.

Os achados são categorizados e apresentados em três blocos, constando no primeiro, as pesquisas que abordam especificamente o DPD relacionado à formação *stricto sensu*. No

[11] A análise completa de teses e dissertações foi sistematizada em artigo científico, atualmente em processo de publicação em periódico da área. Por essa razão, neste subitem apresentamos apenas uma síntese dos principais achados, com vistas a garantir a fluidez da leitura e a articulação com as demais produções analisadas. Os principais resultados do estudo são aqui apresentados de forma sintética, sendo discutidos de maneira ampliada no referido artigo (Santos; Peroza, no prelo).

segundo bloco, os trabalhos que versam sobre formação continuada e demais aspectos vinculados à pós-graduação. E por fim, no terceiro bloco, apresentamos pesquisas que foram citadas em teses e dissertações analisadas. Conforme sistematizações abaixo:

Quadro 2 - Categorias de teses e dissertações sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e pós-graduação *stricto sensu* (PGSS) – Bloco 1

CATEGORIA	NATUREZA	AUTORIA (ANO)
DPD e desdobramentos na docência/atuação pedagógica	tese	CRUZ (2022)
	Dissertação	SOUZA (2022)
DPD e formação continuada	dissertação	DIOGO (2022)
	dissertação	FIDELIS (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste primeiro bloco reúnem-se as pesquisas que abordam diretamente o DPD articulado à pós-graduação *stricto sensu*. Os achados desses estudos apontam que a formação *stricto sensu* pode favorecer processos de reflexão crítica, ressignificação de saberes, autonomia intelectual e amadurecimento profissional. Ao mesmo tempo, evidenciam limites estruturais, como a insuficiência de políticas públicas de incentivo, dificuldades de acesso e permanência, sobrecarga de trabalho e impactos na saúde docente.

Quadro 3 - Categorias de teses e dissertações sobre formação continuada e demais aspectos vinculados à pós-graduação *stricto sensu* (PGSS) – Bloco 2

CATEGORIA	NATUREZA	AUTORIA (ANO)
PGSS como espaço de formação continuada	tese	OLIVEIRA (2019)
PGSS e políticas educacionais e de formação	dissertação	GOMES (2020)
	dissertação	SILVA (2018)
	dissertação	VELLOSO (2018)
Impactos na formação continuada	dissertação	SILVA (2015)
Professor-pesquisador	dissertação	CIDRÃO (2022)
	tese	CURADO (2008)
PGSS e desdobramentos na docência/atuação pedagógica	dissertação	MERCADANTE (2020)
	dissertação	BARREIROS (2013)
Motivações e desafios	dissertação	FORTI (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nota: Para esclarecimento, Barreiros (2013) e Oliveira (2019) se referem a mesma pesquisadora (Dayse Kelly Barreiros de Oliveira).

Neste segundo bloco são contempladas pesquisas que tratam da pós-graduação *stricto sensu* como espaço de formação continuada, bem como suas articulações com políticas educacionais, pesquisa e atuação docente. Nesse conjunto, os resultados indicam que a pós-graduação contribui para a qualificação profissional, para a constituição do professor-pesquisador e para o fortalecimento da identidade docente. Contudo, também se destacam contradições, como a ausência de reconhecimento institucional após a titulação, a fragilidade das políticas de afastamento e valorização e a tendência à individualização dos percursos formativos.

Quadro 4 - Categorias de teses e dissertações inclusas a partir de outras pesquisas – Bloco 3

CATEGORIA	NATUREZA	AUTORIA (ANO)
PGSS e políticas educacionais e de formação	tese	ROCHA (2012)
A pós-graduação e sua atuação no âmbito da Educação Básica: elementos a partir do caso do PPGEDU/UPF	dissertação	BECCARI (2013)
PGSS e desdobramentos na docência/atuação pedagógica	dissertação	SILVEIRA (2012)
PGSS como espaço de formação continuada	dissertação	PORTELLA (2008)
Identidade docente/profissional	dissertação	ROSA (2008)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O terceiro bloco esboça estudos incorporados a partir de outras pesquisas, os quais reforçam achados semelhantes aos tratados anteriormente, ao denotar que a pós-graduação *stricto sensu* é percebida como espaço potente de formação. Especialmente, pela centralidade da pesquisa, pela ampliação do olhar crítico sobre a escola e pela possibilidade de reflexão sobre a própria trajetória docente. Ainda assim, os trabalhos reiteram que, sem condições objetivas de trabalho, políticas de valorização e articulação efetiva entre Educação Básica e pós-graduação, os efeitos formativos tendem a se limitar à dimensão individual.

Em síntese, podemos destacar que as teses e dissertações analisadas revelam que a pós-graduação *stricto sensu* apresenta potencial formativo significativo para docentes da Educação Básica, principalmente no que se refere à reflexão crítica, à pesquisa e à ampliação da profissionalidade docente, aspectos que consideramos que podem contribuir para o DPD. Ao

mesmo tempo, evidenciam lacunas importantes, sobretudo no que tange à abordagem sistemática do DPD, à análise das trajetórias dos egressos e à consideração das condições institucionais e políticas que sustentam e/ou limitam esse processo formativo.

1.1.2 Artigos científicos e outros trabalhos[12]:

A análise empreendida envolveu 15 artigos, cinco trabalhos em evento e um capítulo de livro, totalizando 21 produções. Estas foram produzidas entre 2011 e 2024, de modo geral, observamos que derivam, em grande parte, de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação, o que evidencia a centralidade desse nível formativo na produção do conhecimento sobre o tema.

No conjunto analisado, embora parte das produções não tenha citado autores específicos dessa área e, em alguns casos, não tenha apresentado qualquer referencial explícito, notamos que os referenciais mais mobilizados são do campo da formação de professores, como: Bernardete Gatti (mencionada quatro vezes); e Christopher Day, Carlos Marcelo Garcia e Maurice Tardif (citados duas vezes cada). Algo que nos chama a atenção é que, em diversos casos, há ausência de explicitação mais consistente do referencial epistemológico que sustenta a análise, bem como pouca problematização teórica acerca da própria noção de DPD. Tal aspecto indica certa fragilidade na articulação entre fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos, sugerindo que o conceito de desenvolvimento profissional, embora amplamente mobilizado, nem sempre é tratado em sua complexidade conceitual.

No que concerne aos delineamentos metodológicos, constatamos que em 12 trabalhos a abordagem da pesquisa não foi explicitada, cinco estudos declararam abordagem qualitativa e quatro indicaram abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Quanto aos instrumentos de produção de dados, o questionário foi o mais recorrente, presente em seis trabalhos, seguido por entrevistas, discussões teóricas e levantamentos bibliográficos, o que sugere, em alguns casos, a adoção de procedimentos de triangulação. Em relação aos participantes, sete pesquisas tiveram a participação de docentes, dentre elas, quatro evidenciaram predominância feminina, aspecto que sinaliza a expressiva presença de mulheres tituladas na docência investigada.

A fim de evidenciarmos as tendências temáticas, as produções acadêmicas foram

[12] A revisão das produções do Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores, da ANPEd, que abordam o Desenvolvimento Profissional de docentes da Educação Básica e a pós-graduação *stricto sensu*, resultou em trabalho aceito e apresentado no próprio GT, durante a 42ª Reunião Nacional da ANPEd. Para mais informações, ver Carvalho Santos e Peroza (2025), disponível em: https://bit.ly/45Go7vl.

categorizadas da seguinte forma:

Quadro 5 – Categorias de artigos em periódicos, trabalhos de eventos e outros (2011-2024)

CATEGORIA	TRABALHOS
DPD e desdobramentos na docência/atuação pedagógica	SOUZA; BITTENCOURT (2024) CRUZ; FERREIRA (2023) MERCADANTE; CUNHA; AGUIAR (2022) CLATES; FIGHERA; CAMARGO (2020)
PGSS como espaço de formação continuada	BITENCOURT; VENTORIM; OLIVEIRA (2023) LIMA; OLIVEIRA; MOURA (2022) OLIVEIRA; CURADO; MOURA (2019) OLIVEIRA; MOURA (2019)
Motivações e desafios	PESSOA; FARIAS (2023) ANDRADE (2022) MONTEIRO *ET AL.* (2021)
Perfil do egresso	BITTENCOURT *ET AL.* (2022) ESTEVAM; GUIMARÃES (2011)
DPD e dificuldades e motivações	LIMA; CUNHA (2022)
Políticas educacionais e de formação	LOCATELLI (2021) OLIVEIRA (2017)
Trabalho docente e contexto social	OLIVEIRA (2020) OLIVEIRA; LAGAR; CURADO (2020)
Impactos e contribuições na formação docente	SILVA; PORCIÚNCULA (2017) BRANDÃO; RODRIGUES (2013)
Papel da universidade	SILVA; OLIVEIRA E SILVA; SOUSA (2019)

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Na primeira categoria, que reúne quatro artigos, observamos a convergência quanto à compreensão da pós-graduação *stricto sensu* como espaço de ressignificação da prática docente. Os estudos destacam a ampliação do olhar crítico, o amadurecimento profissional, a interlocução entre teoria e prática e a constituição de postura investigativa na atuação na Educação Básica. O mestrado aparece como instância formativa capaz de produzir deslocamentos na compreensão da docência, situando-a em contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos.

A segunda categoria, composta por dois artigos e dois trabalhos em eventos, enfatiza a pós-graduação como tempo e espaço de formação continuada. Parte das produções problematiza a centralidade da racionalidade instrumental na política e na produção acadêmica, indicando fragilidades na valorização do desenvolvimento profissional como direito docente. Outros estudos ressaltam o potencial emancipatório da formação *stricto sensu*, destacando sua relação com a atuação política, sindical e social dos docentes, bem como as tensões ainda existentes na articulação entre universidade e Educação Básica.

A terceira categoria, formada por um resumo expandido e dois artigos, aborda as motivações e os desafios enfrentados pelos docentes ao ingressarem na pós-graduação. Entre as motivações, destacam-se a busca por aprofundamento teórico, o desejo de atuação no Ensino Superior e a valorização da pesquisa como instrumento de transformação social. Quanto aos desafios, evidenciam-se a sobrecarga decorrente da conciliação entre trabalho e estudo, limitações financeiras, falta de incentivo institucional e desigualdades de gênero, indicando que o acesso e a permanência na formação *stricto sensu* são atravessados por condicionantes estruturais.

Na quarta categoria, composta por dois artigos, os estudos voltam-se ao perfil de egressos de programas de pós-graduação em Educação. Predominam mulheres, com trajetória formativa em instituições públicas, e evidenciam-se avanços na qualificação científica, inserção profissional e continuidade dos estudos. As pesquisas também ressaltam a importância do acompanhamento sistemático de egressos como estratégia de fortalecimento das políticas de formação docente.

A quinta categoria articula DPD, motivações e desafios, indicando que a busca pela carreira no Ensino Superior constitui motivação relevante para o ingresso no mestrado. Ao mesmo tempo, reafirma-se a presença de obstáculos materiais e simbólicos, especialmente relacionados às condições econômicas e às desigualdades de gênero.

Já a sexta categoria reúne estudos que analisam a formação *stricto sensu* para docentes da Educação Básica no contexto das políticas públicas. Evidencia-se a heterogeneidade na implementação dessas políticas nas diferentes unidades federativas e a dependência, muitas vezes, de esforços individuais para sua efetivação. Destaca-se ainda a necessidade de que essa formação seja reconhecida como direito, articulada às condições de carreira, valorização social e condições de trabalho.

A sétima categoria problematiza os fundamentos e as disputas em torno da formação continuada, apontando tanto o potencial emancipatório da pós-graduação *stricto sensu* associado à autonomia, à práxis crítica e à investigação da própria prática, quanto as tensões entre perspectivas pragmatistas e concepções que defendem rigor teórico e científico. Indica-se a fragmentação das políticas públicas decorrente da ausência de unidade entre diferentes instâncias de formulação e defesa da formação docente.

Por fim, a oitava categoria, composta por um artigo e um trabalho em evento, evidencia impactos positivos da pós-graduação na prática pedagógica e na qualificação docente, ao mesmo tempo em que ressaltam a necessidade de ampliar o número de docentes titulados e de fortalecer a articulação entre teoria e prática nos programas de formação. Por fim, o capítulo de

livro alocado na nona categoria, enfatiza a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão na promoção da formação continuada, indicando o papel estratégico das universidades públicas nesse processo.

Diante do exposto, as produções acadêmicas analisadas convergem na identificação de que a pós-graduação *stricto sensu* tem se configurado como um importante espaço de desenvolvimento profissional para docentes da Educação Básica. Entre os principais aspectos evidenciados pelas pesquisas, destacamos impactos na carreira e no DPD, possibilidades de transformação da prática pedagógica e processos de emancipação humana associados à ampliação da formação. Ao mesmo tempo, os estudos também apontam desafios e barreiras vivenciados pelos docentes nesse percurso, bem como a necessidade de políticas públicas e incentivos institucionais que favoreçam o acesso e a permanência desses docentes na pós-graduação.

Retomando o questionamento central desta síntese sistemática: como a relação entre desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica e pós-graduação *stricto sensu* tem se apresentado nas pesquisas no Brasil? Observamos que essa discussão ainda é recente no campo da formação de professores, tendo as primeiras investigações sido produzidas há cerca de 16 anos. Além disso, a abordagem específica do conceito de DPD se mostra ainda incipiente, visto que apenas um número restrito de teses, dissertações e artigos mobiliza explicitamente esse conceito. Tal cenário evidencia a necessidade de aprofundamento teórico-epistemológico nas pesquisas que tratam dessa temática, de modo a consolidar o DPD como uma categoria analítica mais consistente no campo.

A análise das produções também permitiu identificar algumas lacunas no campo acadêmico, às quais esta pesquisa busca contribuir. A primeira referente à escassez de estudos que abordem o DPD a partir de um referencial teórico-epistemológico claramente explicitado. A segunda diz respeito à ausência, nas pesquisas analisadas, de abordagens fundamentadas na perspectiva relacional de Bourdieu, a qual possibilita compreender o DPD em articulação com trajetórias sociais, disposições e condições objetivas. Soma-se a isso, a carência de investigações que analisem as motivações, que levam docentes da Educação Básica a buscarem a pós-graduação, bem como a baixa incidência de estudos desenvolvidos na região Sul, especialmente no estado do Paraná. Nesse contexto, a presente pesquisa se insere no intuito de contribuir para o aprofundamento dessas discussões, analisando as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica.

1.2 A PERSPECTIVA RELACIONAL E A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: FERRAMENTAS DO PENSAR NA PESQUISA

A fundamentação teórico-epistemológica que subsidia esta pesquisa, refere-se à praxiologia de Pierre Bourdieu (1996, 2003, 2004, 2014). Para responder aos questionamentos Bourdieu precisava de uma abordagem teórica que explicitasse uma "[...] atividade híbrida da prática pessoal estratégica moldada socialmente, mas constituída individualmente, que então formava tendências comuns" (Grenfell, 2018, p. 69). Nesse sentido, Bourdieu (2022) denota um olhar relacional e disposicional, ao considerar que as ciências sociais deveriam incluir uma percepção do mundo social, dando importância às relações e às disposições inscritas nos agentes, enfatizando as estruturas objetivas e incorporadas.

Dessa forma, Bourdieu desenvolveu a praxiologia, conhecida também como teoria da prática, que apresenta uma relação dialética entre dimensões objetivas e subjetivas do mundo social, nos possibilitando uma "[...] teoria da prática ou modos de engendramento das práticas" (Bourdieu, 2003, p. 60). A praxiologia é compreendida enquanto um caminho para além, tanto do estruturalismo, considerado como "objetivista", quanto da fenomenologia, tomada como "subjetivista".

A ciência social esteve pautada por muito tempo na disputa entre duas perspectivas antagônicas, estruturalismo e fenomenologia, das quais derivam aspectos opostos (macro e micro; social e individual). O objetivismo parte do pressuposto de fatos como coisas e não considera as representações do indivíduo, em contrapartida, o subjetivismo reduz o mundo social às representações dos agentes.

A partir disso, Bourdieu buscou elaborar seu método, a praxiologia, com o entendimento de que o contexto das práticas é a ontologia do mundo social, possibilitando transcender não apenas o confronto entre objetivismo e subjetivismo, mas toda uma série de outras dicotomias que envolviam a ciência social, como por exemplo, indivíduo/sociedade, consciente/inconsciente, interessado/desinteressado, entre outros. Cabe destacar que Bourdieu tinha o intuito de romper com esses paradigmas, sobressaindo às análises estáticas do objetivismo e às tácitas do subjetivismo, porém, o sociólogo não as nega completamente. Com esse movimento de ruptura busca conciliá-las e integrá-las, pois, ao enfatizar apenas uma dessas perspectivas epistemológicas, significaria desprezar a importância delas para a sua interpretação do mundo social. Dessa forma, Bourdieu (2003, p. 48) evidencia esses aspectos ao afirmar que "o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento

objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las".

No entanto, para compreendermos a ação social não podemos enfatizar apenas o caráter subjetivo, partir apenas do testemunho, sentimentos, explicações ou reações dos indivíduos. É preciso buscar o que incide, influencia, permeia essas manifestações, assim, devemos ter um enfoque na interação entre agentes e instituições que compõe o campo, sob o qual se pretende debruçar os estudos.

Bourdieu (2003, p. 47) evidencia que a praxiologia ou ainda, o conhecimento praxiológico possui como objeto:

> [...] não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação.

A partir da praxiologia, buscamos entender as práticas dentro do seu processo de efetivação, ou seja, como elas acontecem e são reproduzidas no campo pelos agentes. Para isso, é necessário compreender tanto as estruturas externas quanto as disposições interiorizadas. Isso se dá por meio da interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, em que se compreende que as estruturas sociais externas são internalizadas pelas pessoas, constituindo seus modos de ser e pensar. Ao mesmo tempo, as disposições internas são externalizadas quando as pessoas agem no mundo, contribuindo para a manutenção das estruturas sociais.

Portanto, a praxiologia evidencia a relação entre objetividade e subjetividade de forma integrada e dialética, compondo de fato uma teoria que possibilite compreender as práticas sociais atreladas às relações, agentes, campos e contextos. Dessa maneira, a praxiologia significa passagem da análise do *opus operatum* (produto) à compreensão do *modus operandi* (organização da ação), da regularidade estatística (ou da estrutura algébrica) ao princípio de produção da ordem observada (Bourdieu, 2003).

Conforme evidenciado, a praxiologia bourdieusiana precisa articular o agente e o campo, pois compreende que o agente social e as relações que o compõem, estão atreladas à posição que este ocupa neste espaço, como também, às disposições incorporadas. Ao adotar a praxiologia enquanto perspectiva epistemológica que norteia esta pesquisa, utilizaremos as ferramentas de pensar (Bourdieu; Wacquant, 1992): *habitus*, capital e campo. Tal escolha se

respalda na defesa bourdieusiana de que as práticas são resultado das relações entre as disposições (*habitus*) e a posição do agente num campo (capital), dentro do estado atual do jogo na arena social (campo) (Maton, 2018).

O *habitus* se refere a um conjunto de disposições que orientam nossas percepções, práticas, sentimentos e pensamentos, influenciando o modo como agimos em determinadas situações. No entanto, não possui caráter mecânico ou determinístico, pelo contrário, são flexíveis, ao passo que são duráveis e transponíveis, mediando a ação e estrutura, constituindo princípio da ação.

Bourdieu (2003, p. 60) define *habitus* enquanto "[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações". Portanto, adquirem caráter de estrutura, por se constituírem como disposições interiorizadas, como também, estruturantes, pois se configuram como geradores de práticas e representações. Além disso, engendram e são engendrados pelo campo social, denotando certa naturalidade, pois podem ser incorporados de forma explícita ou implícita, portanto, infra consciente.

À vista disso, reafirma-se o conceito de campo entendido como microcosmo dentro de um macrocosmo social, enquanto sistema ou espaço de relações e posições ocupadas. Cabe destacar, que o campo não possui estruturas fixas, tampouco, neutras. Bourdieu (1996) define-o como campo de forças, enquanto estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, e campo de lutas, pois os agentes atuam conforme suas posições, conservando ou transformando a estrutura.

É válido destacar que o campo se estrutura a partir da ação dos indivíduos e dos grupos, imersos nas relações de força, investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo (Bourdieu, 2004). Os campos são microcosmos estruturados com regras, capitais e *habitus* específicos estruturados pelas lutas que nele ocorrem, nos quais os agentes agem de acordo com a posição ocupada, disposições incorporadas e pelo peso de capitais que detém.

Existe uma multiplicidade de campos (científico, literário, artístico, econômico, religioso, educacional etc.) que compõem o espaço social, que podem ser compreendidos como espécie de arena de disputa, por serem espaços de lutas e de força. De acordo com Thomson (2018) pensar um campo social como um campo de futebol pode auxiliar na compreensão conceitual dele, bem como, vai ao encontro da visão bourdieusiana da vida social enquanto um jogo. Afinal, assim como no campo de futebol, o campo social consiste em posições ocupadas por agentes, bem como, há regras no jogo, que existem conforme o jogo que se joga, as quais

limitam o que pode ou não ser feito.

Portanto, não se pode compreender as práticas dos agentes apenas com um olhar para seu *habitus*, mas, o campo em que estão ativos e o peso dos capitais que detém, tornam-se primordiais para tal compreensão. Ao tratarmos de capital, logo se realiza a associação à esfera econômica, no sentido de troca monetária. No entanto, Bourdieu (1996) pretendia fazer o uso mais amplo do termo, empregando-o num sistema mais vasto de trocas, em que bens de diferentes tipos são transformados e trocados em campos diferentes. Portanto, um capital é visto como um bem, espécie de patrimônio ou recurso, possuídos por agentes, grupos e/ou campos, assume a possibilidade de ser estocado ou empregado, além disso, um capital sempre estará acompanhado de outros tipos de capitais. Aqui serão apresentados quatro tipos de capital, dentre eles: capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico.

O capital econômico se refere aos bens e serviços, pode ser exclusivamente voltado ao sentido físico de patrimônios (terras, imóveis, automóveis, equipamentos etc.), convertido em unidade monetária, que produz rendimentos e que pode estar atrelado ao interconhecimento e inter-reconhecimento. O capital social se refere à filiação às redes de relacionamentos sociais (um grupo), tal relação pode considerar outros tipos de capitais para a integração do agente, como também, exerce efeito multiplicador de outros capitais. Cabe salientar que este tipo de capital requer manutenção constante e pode ou não, se modificar ao longo do tempo.

O capital simbólico é um dos termos mais complexos de serem conceituados, sendo um dos primeiros que surgem na obra de Bourdieu, possui base cognitiva e se refere a uma espécie de reconhecimento, existe a partir da percepção e recognição do outro, no entanto, não é qualquer outro. Tal reconhecimento está pautado em categorias de percepção para apreendê-lo, as quais são dotadas de caráter semiótico, penetrando as linguagens. Vale lembrar que qualquer diferença pode se tornar um capital simbólico, favorecendo a distinção. Para Bourdieu (2007, p. 388) citado por Martin (2017, p. 110) capital simbólico é algo "melhor que prestígio [...] melhor que carisma [...] pode ser importante fonte de ganhos. É algo de honra, de posição, da diferença que existe de alguém para alguém que é capaz de fazer diferenças".

Já o capital cultural emerge na teoria de Bourdieu quando ele se debruçava a compreender questões relacionadas ao campo educacional, especialmente, para explicar a desigualdade do sucesso escolar. Está relacionado a bens simbólicos, vincula-se ao *habitus* e é percebido por meio de três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 2015). O primeiro estado é parte fundamental do capital cultural, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se físicas (Nogueira, 2017), como por exemplo: posturas corporais, habilidades linguísticas, preferências

estéticas e competências intelectuais. Este requer um trabalho de inculcação, assimilação e leva tempo para ser incorporado.

Em seu estado objetivado o capital cultural se apresenta enquanto posse de bens materiais que estão vinculados à cultura dominante/legítima, podendo ser comprado, como por exemplo: livros, obras de arte e objetos. O estado institucionalizado se refere ao reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas, expressado por meio de diplomas, certificados escolares e titulações. Cabe ressaltar, que este último é um capital mais valorizado se comparado aos outros dois estados, lembrando que cada campo tem um capital cultural, os que o detém adquirem capital simbólico.

Em cada campo podemos perceber a existência de uma dinâmica de concorrência e dominação, que deriva das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais, desdobrando-se nas disposições incorporadas dos agentes. Desse modo, enfatizamos que a distribuição de capital é desigual, por isso, os campos tendem a viver em conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus interesses e privilégios em face do inconformismo dos demais.

Na perspectiva praxiológica, a investigação tem por objetivo conhecer as estruturas, que determinam as relações internas em determinado contexto social, ou seja, são estruturantes de um campo, como também, as estruturas que são determinadas por estas relações, isto é, são estruturadas. Para tanto, consiste em lançar um olhar para o campo mediado por conceitos, de modo a desvelar os objetos sociais, o conjunto de relações que explicam a lógica interna do campo (Thiry-Cherques, 2006).

Bourdieu (2019) nos propõe um percurso epistemológico que visa explicar variáveis não imediatamente notadas pelos indivíduos, visando o conhecimento e reflexividade. Em suas pesquisas, buscou desenvolver seu trabalho em etapas que se superpõem, mas que podem ser explicitadas separadamente, as quais podem inspirar pesquisadores que desejam utilizar a perspectiva bourdieusiana. As etapas são: a) marcação de um segmento do social com características sistêmicas (campo); b) construção prévia do esquema das relações dos agentes e instituições objeto do estudo (posições); c) decomposição de cada ocorrência significativa, característica do sistema de posições do campo (*doxa, illusio*); d) análise das relações objetivas entre as posições no campo (lógica); e) análise das disposições subjetivas (*habitus*); f) construção de uma matriz relacional corrigida da articulação entre as posições (estrutura); e g) síntese da problemática geral do campo.

As pesquisas fundamentadas na perspectiva praxiológica de Bourdieu partem do pressuposto de que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos isoladamente, mas a

partir das relações entre agentes e os campos nos quais se inserem. Nessa direção, esta tese toma como objeto o Desenvolvimento Profissional de docentes da Educação Básica egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, compreendendo-o como processo que se constitui na intersecção entre trajetórias individuais e estruturas objetivas.

Partimos do pressuposto de que os agentes titulados no PPGE e docentes na Educação Básica, inserem-se em espaços sociais atravessados por disputas simbólicas, exigências institucionais e possibilidades diferenciadas de reconhecimento, de modo que suas práticas não podem ser interpretadas como escolhas isoladas, mas como respostas situadas a condições objetivas e históricas. Desse modo, a análise mantém como interrogação permanente: por que se pensa e se age desta forma? Buscando desnaturalizar evidências, explicitar desafios e compreender as estruturas que orientam o DPD no entrecruzamento dos campos em questão.

Assim, a análise relacional considera tanto as disposições incorporadas ao longo das trajetórias escolares, profissionais e acadêmicas desses docentes, quanto as condições históricas, políticas e institucionais que conformam os campos da Educação Básica e da pós-graduação *stricto sensu*. Portanto, a opção pela praxiologia bourdieusiana enquanto perspectiva epistemológica desta pesquisa, decorre da necessidade de apreender relacionalmente as reverberações da pós-graduação no desenvolvimento profissional, articulando *habitus* e capitais. Bem como, categorias analíticas complementares, tais como estratégias e trajetórias, que permitem compreender os movimentos realizados pelos sujeitos nas posições que ocupam.

1.3 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS AO PERCURSO METODOLÓGICO

Um dos primeiros passos da pesquisa corresponde aos preceitos éticos que devem norteá-la. No Brasil, a revisão ética ocorre por meio do sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), via Plataforma Brasil. Conforme apontado por Mainardes (2017) a revisão ética da pesquisa se configura como um compromisso ético, que supera a preocupação exclusiva com normas e procedimentos.

Diante disso, a presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG, por meio da Plataforma Brasil, em dois momentos. Na primeira versão submetida em março de 2024, tivemos o processo aprovado e após solicitação justificada pela troca de pesquisadora assistente, foi cancelado em agosto de 2024, sendo necessário passarmos por novo processo de submissão. Atualmente, a pesquisa está aprovada pelo Parecer nº 7.176.409 em 22 de outubro de 2024 (Anexo A).

A pesquisa qualitativa oferece uma maneira apropriada para compreender a natureza de um fenômeno social. Minayo (2009) ressalta que as pesquisas qualitativas envolvem questões muito particulares, pois se preocupam com um nível da realidade que não pode ser quantificado, aprofundam-se no mundo dos significados das ações e relações humanas. Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações. Além disso, a pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno pesquisado em termo dos significados que as pessoas conferem a ele, por isso, a competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (Denzin; Lincoln, 2006).

A partir da abordagem qualitativa, entendemos que há uma relação inevitável entre pesquisador e seu objeto de estudo e questões de pesquisa, o que significa que se parte de um espaço social e intelectual específico. Afinal, conforme evidenciado por Bourdieu (2009a), a neutralidade do campo científico, coloca-se em xeque, a partir do reconhecimento de que é um campo como qualquer outro, logo, possui relações de força, lutas e estratégias, as quais somadas às posições do pesquisador no campo científico e espaço social, estruturam seu olhar.

Nesse sentido, a relação entre sujeito e objeto não se dá por um distanciamento ou neutralidade, mas de uma interpretação engajada, que também reflete a subjetividade do pesquisador nesse processo. Assim, toda pesquisa é um ato e compromisso ético-político, pois o que estudamos (e o que ignoramos) reflete poder (Denzin; Lincoln, 2006). Concordamos que não há neutralidade na pesquisa em educação, mas a honestidade intelectual é obrigatória. Por isso, a escolha por ouvir docentes da Educação Básica egressos da pós-graduação *stricto sensu*, reflete não apenas um interesse acadêmico da pesquisadora ou uma lacuna no campo da formação de professores, mas um posicionamento ético-político diante das hierarquias do campo acadêmico e educacional decorrente de sua própria trajetória e vivência de desafios em rede por colegas docentes.

Nesse arcabouço teórico, a abordagem qualitativa se consolida como caminho metodológico indispensável para a pesquisa, permitindo considerar a relação entre a objetividade e a subjetividade e adquire consonância com a perspectiva relacional de Bourdieu (2014). Ao buscarmos compreender como a pós-graduação *stricto sensu* em Educação reverbera no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, egressos desse nível de formação, adentramos em um terreno de significados construídos socialmente (Minayo, 2009), em que as trajetórias individuais se entrelaçam com estruturas do campo social e educacional.

A opção pelo caráter qualitativo, justifica-se não apenas pela natureza do objeto, mas também por seu compromisso com a interpretação densa (Denzin; Lincoln, 2006) das contradições vividas por docentes da Educação Básica. Assim, a pesquisa qualitativa assume dupla função, torna-se tanto delineamento da investigação quanto postura ética-política, ao visibilizar a voz dos agentes e situar suas experiências no jogo de forças que constitui o campo acadêmico e escolar.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza explicativa e analítica, uma vez que busca compreender as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, não se limitando à descrição de trajetórias ou percepções, mas procurando identificar as mediações, condições e disposições que contribuem para a constituição desse processo.

Conforme Gil (2017), as pesquisas explicativas têm como finalidade identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando a análise para além daquilo que é imediatamente observável. Nessa direção, a abordagem qualitativa possibilita o exame do universo dos significados, das práticas e das relações sociais, permitindo compreender como os egressos interpretam suas experiências formativas e como essas experiências se articulam às estruturas objetivas do campo educacional e acadêmico.

Compreendendo que a pesquisa deve assegurar coerência interna (Severino, 2013) entre seus fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos, uma vez que, conforme indicam Bourdieu *et al.* (2000), o método não pode ser dissociado das investigações nas quais é empregado, organizamos um quadro de coerência (Quadro 6) com o objetivo de sistematizar o núcleo teórico-metodológico do estudo e explicitar as articulações entre referencial teórico, abordagem metodológica e contexto investigado. Tal exercício possibilita examinar a configuração da investigação à luz da problemática formulada, garantindo alinhamento entre seus principais elementos. Ressalta-se que esse quadro foi continuamente (re)elaborado ao longo do doutorado, a partir de reflexões sucessivas e das contribuições de docentes e colegas nas disciplinas cursadas, constituindo-se como instrumento processual de construção e amadurecimento da pesquisa.

Quadro 6 – Coerência interna da pesquisa

<table>
<tr><td colspan="3">OBJETO DE ESTUDO: Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica egressos da pós-graduação stricto sensu em Educação.
TÍTULO: “Desenvolvimento profissional docente e a pós-graduação stricto sensu: reverberações, trajetórias e resistências na Educação Básica”</td></tr>
<tr><td colspan="2">TESE DEFENDIDA
Defende-se a tese de que a pós-graduação stricto sensu em Educação constitui um espaço relevante de ampliação do DPD da Educação Básica ao favorecer a incorporação de disposições investigativas, a ampliação de capitais culturais e científicos e a constituição do professor-pesquisador. Contudo, as reverberações dessa formação não se produzem de forma linear ou automática, pois são condicionadas pelas trajetórias sócio-históricas dos docentes e pelas estruturas dos campos acadêmico e escolar, que ainda apresentam fragilidades institucionais para a efetiva articulação entre universidade e Educação Básica. Assim, o desenvolvimento profissional docente configura-se como um processo relacional, resultante da interação entre trajetórias, capitais e condições estruturais que possibilitam e/ou limitam a mobilização dos conhecimentos produzidos na pós-graduação no contexto da escola.</td><td>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
- Sociologia relacional/ Praxiologia: Bourdieu (1996, 1998, 2003, 2004, 2014, 2019).

- Desenvolvimento profissional: Imbernón (2000, 2011, 2016, 2017).

- Formação continuada: Imbernón (2000, 2011).

- Ensino Superior/Campo acadêmico: Bourdieu (2004, 2019).</td></tr>
<tr><td>PROBLEMA</td><td>OBJETIVOS</td><td>METODOLOGIA</td></tr>
<tr><td>PROBLEMA CENTRAL:
Como a pós-graduação stricto sensu em Educação reverbera no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, egressos dessa etapa de formação?

PROBLEMAS DERIVADOS DA QUESTÃO CENTRAL:
- Quais aspectos da trajetória sócio-histórica de docentes da Educação Básica, egressos da pós-graduação stricto sensu em Educação, podem incidir no desenvolvimento profissional?
- Em que aspectos a formação stricto sensu enquanto formação continuada possibilita e/ou limita o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica?</td><td>GERAL:
Compreender como a pós-graduação stricto sensu em Educação reverbera no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, que são egressos dessa etapa de formação.

ESPECÍFICOS:
a) Identificar aspectos das trajetórias sócio-históricas de docentes da Educação Básica, egressos da pós-graduação stricto sensu em Educação, que incidem no desenvolvimento profissional;
b) Desvelar possibilidades e limites no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica a partir da pós-graduação stricto sensu.</td><td>Abordagem qualitativa, natureza explicativa-analítica. Perspectiva teórico-metodológica fundamentada na praxiologia de Pierre Bourdieu.

INSTRUMENTOS:
- Questionário: obter dados acerca do perfil dos egressos; selecionar os que atuam na Educação Básica.
- Cartas (auto)biográficas: identificar aspectos da trajetória pessoal e profissional dos participantes, que incidem sobre o desenvolvimento profissional.
- Grupo de discussão: compreensão de percepções, vivências e opiniões similares ou diferentes, de docentes mestres e/ou doutores atuantes na Educação Básica, sobre repercussões da pós-graduação stricto sensu (PPGE/UEPG) no desenvolvimento profissional destes.

PARTICIPANTES
Discentes egressos do PPGE/UEPG atuantes na Educação Básica.

ANÁLISE DE DADOS
Análise temática (Braun; Clarke, 2006) a partir de preceitos bourdieusianos (Bourdieu, 2022).</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Destacamos que, no processo de elaboração desta pesquisa, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial como apoio à revisão textual e correção ortográfica. Seu uso restringiu-se a aspectos formais da escrita, não incidindo sobre a produção analítica, interpretação dos dados ou elaboração dos resultados, os quais foram integralmente conduzidos

pela pesquisadora. Em consonância com as diretrizes de integridade científica vigentes, ressalta-se que todo o conteúdo foi submetido à revisão crítica e validação pela autora, que assume integral responsabilidade pelo trabalho apresentado.

1.3.1 O contexto investigado

O contexto desta pesquisa é o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizado no interior do Paraná, na Região Sul. O estado paranaense conta com 375 programas de pós-graduação, dentre diversas áreas de concentração e mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais. No que se refere aos PPGEs, encontramos 12 programas no Paraná. Nesse contexto, a UEPG possui 27 programas de pós-graduação, compostos por 45 cursos, desses são 18 doutorados e 27 mestrados[13]. Ressaltamos que a universidade possui grande representatividade no contexto dos Campos Gerais, no estado do Paraná, dado o papel precursor em relação à implantação e implementação de cursos superiores na região.

A escolha do contexto desta pesquisa sustenta-se em três eixos inter-relacionados que articulam experiências empíricas, dados nacionais e lacunas identificadas na produção acadêmica. O primeiro eixo refere-se à atuação de docentes da rede municipal de ensino de Ponta Grossa que cursaram o mestrado enquanto permaneciam vinculados à Educação Básica, enfrentando obstáculos institucionais e, por vezes, situações de desvalorização no processo de titulação.

O segundo eixo se respalda em dados que indicam crescimento na presença de docentes da Educação Básica na pós-graduação *stricto sensu*. Segundo a CAPES (2019), uma parcela significativa de mestres e doutores atua e permanece atuando na Educação Básica após a titulação. A Sinopse Estatística do Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2024c) apontam que aproximadamente 6,07% dos docentes da Educação Básica possuem pós-graduação *stricto sensu*, percentual superior aos 2,85% registrados em 2017.

O terceiro eixo se refere às lacunas identificadas na revisão sistemática realizada. Nela constatamos a escassez de pesquisas voltadas especificamente a egressos de Programas de Pós-Graduação que atuam na Educação Básica, sendo localizada apenas uma investigação com esse

[13] Dados apresentados pela diretora de pós-graduação Simone Flach em reunião do Plano Estratégico do PPGE/UEPG, em 12/09/2025.

recorte (Souza, 2022). Ademais, não foram identificados estudos que abordassem diretamente o PPGE/UEPG e a inserção profissional de seus titulados.

Diante desses elementos, optamos pela definição do PPGE/UEPG, que oferta mestrado e doutorado acadêmicos, enquanto contexto de pesquisa. A escolha por programas acadêmicos, e não profissionais, justifica-se por duas razões principais. Primeiramente, os programas acadêmicos em Educação possuem maior quantitativo no país (139 programas de mestrado e doutorado acadêmicos em Educação / 51 programas de mestrado e doutorado profissionais em Educação[14]), e trajetória histórica mais consolidada, desde 1965.

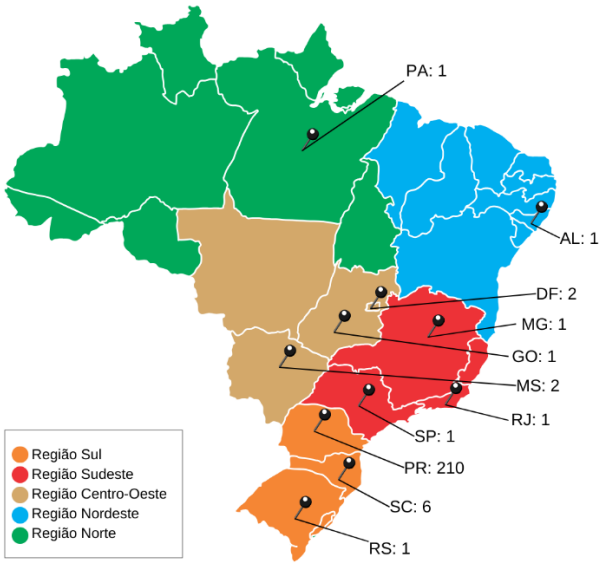
Em segundo lugar, os mestrados e doutorados profissionais apresentam uma relação já estabelecida institucionalmente com a formação de docentes em exercício na Educação Básica. Ao optarmos por um programa acadêmico, buscamos compreender em que medida uma formação orientada prioritariamente à pesquisa reverbera no desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Básica, considerando a pesquisa como dimensão constitutiva da docência, para além da noção de professor reflexivo (Curado, 2008; Lüdke, 2012; André, 2012).

Ao longo de seus 31 anos de existência (1994–2025), o PPGE/UEPG titulou 422 mestres e 137 doutores. No quadriênio mais recente (2021–2024), o Programa titulou 106 pós-graduandos, sendo 60 em nível de mestrado e 46 em nível de doutorado. Conforme definição da CAPES, são considerados egressos os titulados há cinco anos do ano inicial do quadriênio de referência, portanto, na avaliação quadrienal de 2021 a 2024. Com base nesse critério, o recorte adotado nesta pesquisa compreende o período de 2016 a 2024, tomando como referência o quadriênio 2021-2024 e o quantitativo de 234 egressos, focalizando a atuação de mestres e doutores na Educação Básica.

Embora a investigação parta de um programa específico, os dados do último relatório quadrienal 2021-2024 (PPGE-UEPG, 2025) indicam que esses egressos estão distribuídos em 11 estados brasileiros, conforme demonstrado na figura a seguir:

[14] Dados obtidos por meio da Plataforma Sucupira, especificamente, no Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação. Para mais informações, acessar: https://sucupira-v2.capes.gov.br/#busca_observatorio.

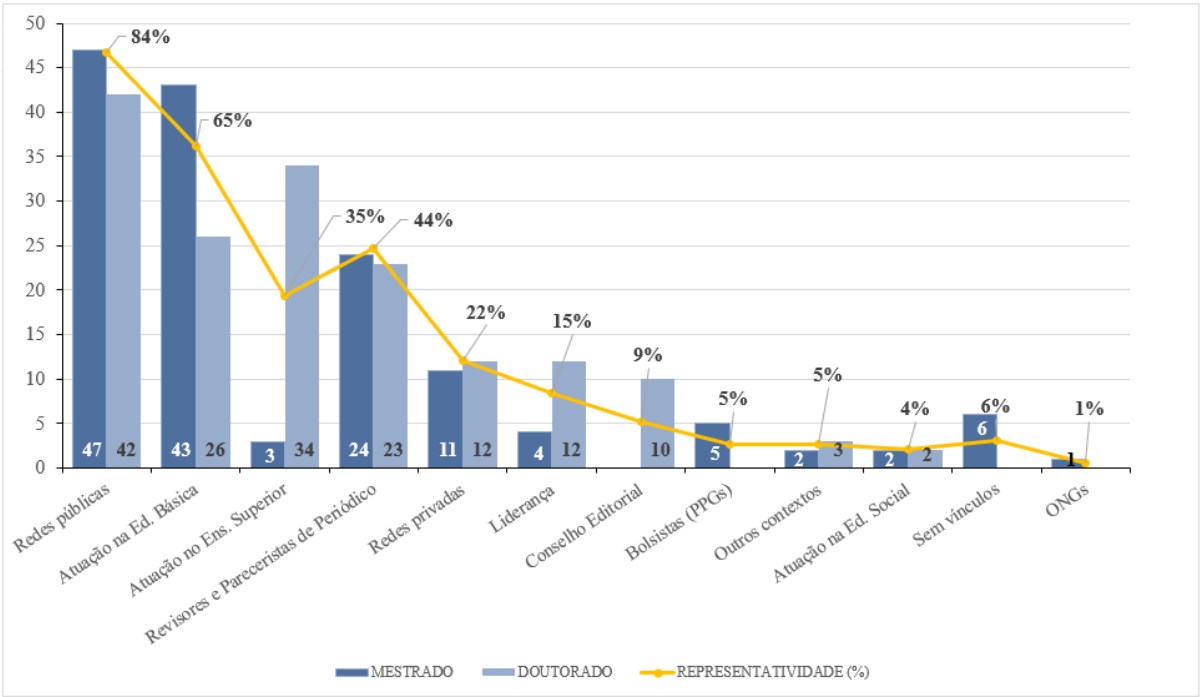
Figura 2 – Destino de egressos PPGE/UEPG no período de 2016 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Há três egressos com destino internacional e cinco egressos sem informações.

Conforme levantamento realizado e apresentado no último relatório quadrienal do referido programa, identificamos forte inserção dos egressos no campo educacional, majoritariamente no setor público, de acordo com dados contidos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Atuação de titulados PPGE/UEPG no período de 2021 – 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico acima, percebemos que entre os 106 titulados no período de 2021 a 2024, há uma parcela significativa que atua na Educação Básica (43 mestres e 26 doutores), enquanto outra parte (3 mestres e 34 doutores) está no Ensino Superior, inclusive em programas de pós-graduação. Observamos ainda a atuação na gestão educacional, coordenação de cursos, grupos de pesquisa, periódicos científicos e outras funções de liderança, o que indica amplitude de inserção profissional.

Esses dados dialogam com a visão institucional do PPGE/UEPG, que se propõe a "formar mestres e doutores em educação num patamar mais elevado de qualidade e relevância social, promovendo, permanentemente, a colaboração com outras instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, em âmbito local, regional e nacional" (PPGE-UEPG, 2021, p. 21). Desse modo, a presença de egressos atuando na Educação Básica, foco desta investigação, revela consonância entre a missão do Programa e a problemática aqui proposta, ao mesmo tempo em que reforça a pertinência de analisar as reverberações da formação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional docente.

1.3.2 Os instrumentos de produção de dados

Para a produção de dados desta pesquisa, optamos pelos seguintes instrumentos: a) questionário composto por questões abertas e fechadas; b) cartas (auto)biográficas para a narrativa das trajetórias individuais; e c) grupo de discussão.

Gil (2019) define o questionário como técnica de investigação constituída por um conjunto de questões destinadas a obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, interesses e expectativas. Corroborando com o autor, justificamos sua escolha pela possibilidade de alcançar um número ampliado de participantes, respeitando o tempo de resposta de cada um e garantindo anonimato.

Na elaboração do instrumento, estruturamos uma primeira versão contendo questões fechadas e abertas relativas ao perfil socioeconômico, à trajetória formativa e a possíveis desafios e motivações relacionados à permanência ou não na Educação Básica após a titulação. O objetivo inicial foi mapear o perfil dos egressos e identificar aqueles que atuavam na Educação Básica, critério fundamental para as etapas subsequentes da pesquisa.

Conforme orienta Manzini (2004), a formulação de questões exige atenção à linguagem, à forma e à sequência das perguntas. À luz dessas orientações, realizamos um estudo piloto com oito participantes: quatro doutorandos do 2º ano do PPGE (três com mestrado

realizado em outro programa/instituição), dois doutorandos do 4º ano, uma mestranda do 2º ano e uma doutora egressa. Entre os convidados, quatro já haviam atuado na Educação Básica (sem estarem em exercício naquele momento), três eram docentes em exercício e uma não possuía experiência nesse nível de ensino. Obtivemos sete respostas e cinco contribuições, que subsidiaram ajustes na versão final.

O questionário definitivo foi composto por 31 questões (15 abertas e 16 fechadas), organizadas em quatro seções: termo de consentimento livre e esclarecido, dados socioeconômicos, dados do perfil do egresso e convite para as próximas etapas (Apêndice A). Após aprovação pelo CEP/UEPG (Parecer nº 7.176.409/2024), entramos em contato com a coordenação do PPGE/UEPG, que replicou o *e-mail* de divulgação aos egressos titulados entre 2016 e 2024, período correspondente à definição de egressos pela CAPES e aos contatos que o programa ainda tinha disponível.

O questionário foi enviado em 28 de outubro de 2024, via *Google Forms*, permanecendo aberto por aproximadamente cinco meses, resultando inicialmente em 17 respostas, as quais foram todas consideradas no corpus da pesquisa. Diante da baixa adesão, realizamos novo convite em 01 de abril de 2025, desta vez encaminhado diretamente do e-mail da pesquisadora. Ressaltamos que, em observância às normas de proteção de dados, não houve acesso a banco institucional de contatos; os endereços eletrônicos foram consultados a partir da cópia do e-mail anteriormente enviado pela coordenação do Programa. O envio foi direcionado a 214 egressos, dos quais 11 possuíam e-mails inválidos, totalizando 203 contatos efetivos.

Após um mês, obtivemos 39 respostas. Buscando ampliar a participação, realizamos contato via *WhatsApp* com 23 egressos que possuíamos o contato telefônico, além do envio de um lembrete por e-mail entre 30 de abril e 02 de maio de 2025. O formulário foi encerrado em 04 de maio de 2025, totalizando 67 respostas.

O uso do questionário *online* apresenta vantagens, como ampliação do alcance geográfico e flexibilidade para os respondentes. Contudo, conforme apontam Batista *et al.* (2021) e Faleiros *et al.* (2016), não há garantia de altas taxas de adesão, especialmente pela natureza voluntária da participação. Ademais, a impessoalidade do contato inicial pode ter contribuído para a baixa resposta, uma vez que ao não se conhecer o pesquisador e a pesquisa, tende-se a não ter interesse em participar, aspecto parcialmente superado com estratégias de pessoalidade, ao estabelecermos contato direto e pessoal com os egressos.

Também é necessário considerar fatores estruturais, como a dificuldade de acompanhamento de egressos, realidade apontada por Silva *et al.* (2016), e as condições de trabalho enfrentadas por docentes da Educação Básica, marcadas por sobrecarga e precarização,

com extensas horas de jornada de trabalho nas escolas, grande parte, em sala de aula, que podem limitar a participação em atividades externas, inclusive em pesquisas acadêmicas.

Portanto, consideramos que o questionário cumpriu duplo objetivo: mapear o perfil socioprofissional dos egressos e selecionar participantes para as etapas seguintes. Os dados obtidos apresentam natureza complementar: quantitativa (perfil, tempo de serviço, faixa salarial) e qualitativa (motivações, desafios e percepções), compondo a base para triangulação com as cartas e o grupo de discussão.

Dos 67 respondentes, 55 manifestaram interesse em participar das etapas posteriores, sendo que 37 atendiam ao critério de atuação na Educação Básica. Entre esses, identificamos dois docentes atuando no exterior (Peru e Colômbia), dois em Santa Catarina e os demais predominantemente no Paraná, com concentração em Ponta Grossa.

Para aprofundar as dimensões subjetivas, formativas e simbólicas das trajetórias dos docentes, optamos pela utilização de cartas (auto)biográficas como instrumento de produção de dados. A escolha por esse instrumento se fundamenta na compreensão de que narrar a própria trajetória consiste em produzir sentidos sobre a experiência vivida, articulando memórias individuais às condições sociais de existência.

Nóvoa (2010) destaca que os dispositivos narrativos se constituem como espaço de formação que possibilita ao sujeito um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. Do mesmo modo, Goodson (2015) argumenta que é neste momento formativo que se criam e se fortalecem, mecanismos de resistência a uma tendência que tende a silenciar docentes, colocando-os para a margem das discussões educacionais.

Assim, ao convidar os egressos a escreverem cartas, buscamos acessar não apenas percursos individuais, mas as condições sociais que atravessaram suas trajetórias escolares, familiares e profissionais. Dessa forma, compreendemos que as cartas apesar de serem instrumentos pouco utilizados, constituem-se como fontes de pesquisas em/com formação, bem como, buscam o diálogo entre experiências nos cotidianos escolares e acadêmicos, reverberando e rememorando cenários históricos, políticos e sociais do desenvolvimento profissional de docentes (Vieira; Bragança, 2020).

O convite para a troca de cartas foi enviado em 03 de dezembro de 2025. Recebemos 14 confirmações iniciais, ampliadas para 22 após contato complementar via *WhatsApp*. Em 10 de dezembro de 2025, enviamos a carta da pesquisadora aos participantes, estabelecendo prazo até 25 de janeiro de 2026. Após lembrete e solicitações de prorrogação, recebemos 12 cartas até 03 de fevereiro de 2026.

Para a escrita foram sugeridos eixos orientadores, como: memórias da infância e escolarização, papel da família, experiências marcantes na formação inicial e continuada, ingresso e permanência na docência e expectativas futuras (Apêndice B). Os eixos não funcionaram como roteiro fechado, mas como disparadores de reflexão, respeitando a autonomia narrativa dos participantes. Além disso, foi ressaltada a possibilidade de tecerem as narrativas acerca da trajetória respondendo à carta da pesquisadora, sem que seguissem o roteiro.

Na sequência, realizamos o grupo de discussão, com o objetivo de compreender percepções coletivas acerca das repercussões da pós-graduação *stricto sensu* no DPD. Conforme Weller (2010), o grupo de discussão se constitui como via de acesso e permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo, sendo fundamental para auxiliar na identificação da importância coletiva de determinado tema, a partir da base comum de experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos.

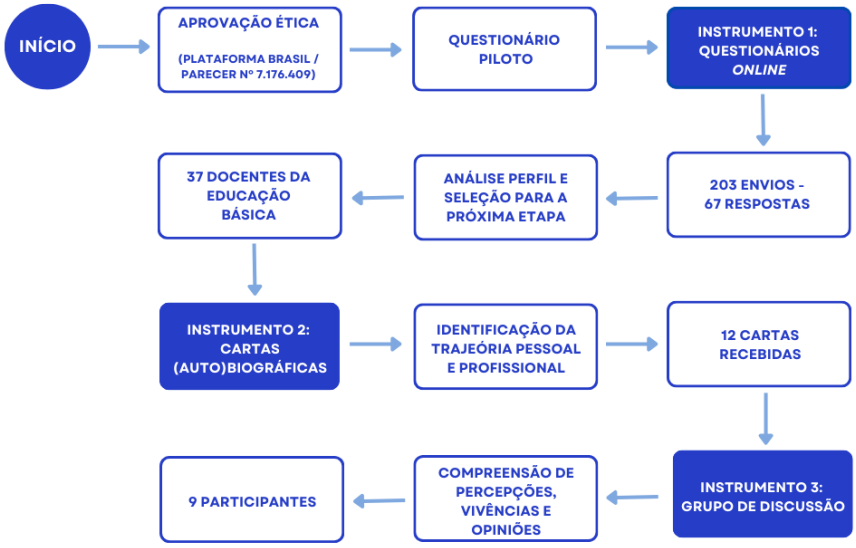
Considerando as orientações de Weller (2010) para a realização do grupo de discussão, elaboramos previamente um tópico-guia (Apêndice C), não tendo como finalidade ser aplicado inteiramente aos participantes, mas servindo de fio condutor para o olhar da pesquisadora, que neste momento assume papel de ouvinte. Além disso, é importante que a pergunta seja direcionada ao grupo todo e não a um integrante específico, permitindo que a ordenação das falas fique à cargo dos participantes e intervindo apenas quando solicitado ou quando perceber que é necessário lançar outra pergunta e manter a interação do grupo.

O encontro foi gravado e ocorreu em 12 de fevereiro de 2026 no período noturno, via *Google Meet*, com duração de 2h20min e participação de nove docentes. A escolha pelo formato *online* e o horário de realização considerou a dispersão geográfica dos participantes, bem como, seus respectivos horários de trabalho. Após o momento inicial de acolhimento, solicitamos que todos acessassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para essa etapa (Apêndice D), autorizando gravação de imagem e som.

Na sequência, a pesquisadora se apresentou ao grupo e solicitou que cada um também o fizesse, a fim de estabelecer um contato recíproco com os participantes e que se construísse a base para a confiança mútua (Weller, 2010). Para apoio técnico e registro analítico, contamos com três assistentes de pesquisa, responsáveis pela gravação e por anotações relativas à dinâmica do grupo (quem falava, o que dizia, como dizia, ênfases). Esses registros complementaram o material transcrito e subsidiaram a análise relacional não apenas o conteúdo das falas, mas também os modos de enunciação, as ênfases e os silêncios.

A integração entre questionário, cartas e grupo de discussão permitiu articular dimensões quantitativas e qualitativas, individuais e coletivas, fortalecendo a coerência metodológica da pesquisa. O fluxograma apresentado na Figura 3 sintetiza esse percurso.

Figura 3 – Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

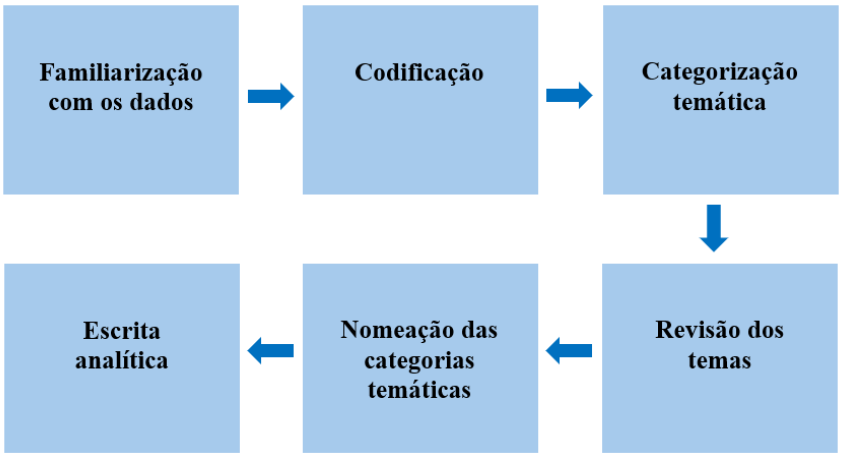
1.3.3 Metodologia de análise e organização dos dados

No que se refere à análise dos dados obtidos, partimos do entendimento de que investigar o DPD implica mais do que descrever experiências ou organizar relatos em categorias, consiste em buscar compreendermos os sentidos produzidos pelos sujeitos acerca de suas trajetórias formativas e profissionais, interrogando as condições sociais que tornam tais sentidos possíveis. Assim, a análise se constitui como um movimento de imersão sistemática no corpus empírico, orientado por leituras reiteradas e pela construção progressiva de relações entre os excertos, o problema de pesquisa e o referencial teórico adotado.

O corpus foi constituído por meio das narrativas escritas nas cartas (auto)biográficas e das falas advindas do grupo de discussão com egressos do PPGE/UEPG que atuam na Educação Básica. A partir disso, optamos pela metodologia da análise temática, sistematizada por Braun e Clarke (2006), compreendida não como uma técnica neutra de categorização, mas como um método de construção interpretativa de padrões de sentido no interior de um conjunto de dados qualitativos.

Nessa perspectiva, os temas não emergem espontaneamente do material, ou ainda se reduzem à frequência de determinadas expressões, mas são produzidos por meio de um trabalho analítico que envolve escolhas teóricas, decisões interpretativas e constante retorno ao corpus. Para isso, Braun e Clarke (2006) indicam que a análise temática seja conduzida em seis fases sistematizadas pelas autoras:

Figura 4 – Etapas da Análise Temática



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Braun e Clarke (2006).

Iniciamos o processo de imersão no corpus, por meio de leitura flutuante e leituras analíticas reiteradas. O percurso analítico iniciou-se com a familiarização aprofundada com os dados, por meio de leituras sucessivas e anotações marginais. Esse movimento permitiu identificar unidades de sentido preliminares, de maneira que não se fixasse prematuramente categorias definitivas. Em seguida, procedemos à codificação sistemática do corpus, buscando contemplar sua totalidade e evitar a seleção exclusiva de trechos que confirmassem expectativas prévias.

Os códigos produzidos foram progressivamente agrupados, tensionados e reorganizados, dando origem a temas provisórios, que passaram por sucessivas revisões, buscando assegurar a coerência interna, ou seja, que os excertos reunidos sob determinado tema dialogassem entre si, bem como, a distinção analítica entre os diferentes conjuntos temáticos. Cabe destacarmos que a relevância de um tema foi definida não apenas por sua recorrência, mas por sua capacidade de apontar aspectos estruturantes do problema investigado.

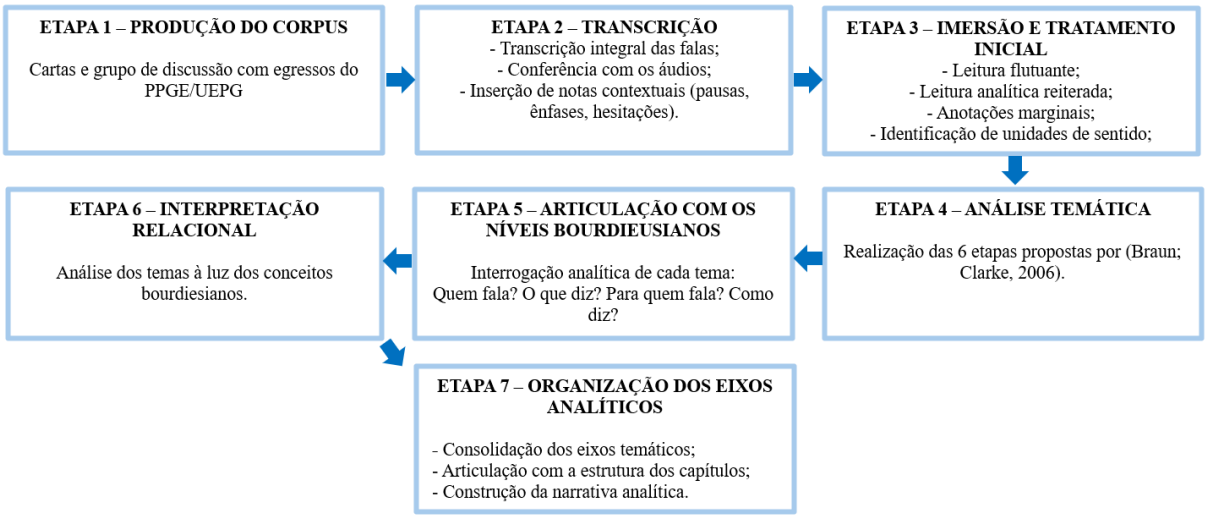
A análise temática foi conduzida em nível latente e em perspectiva teoricamente orientada (Braun; Clarke, 2006). Isso significa que a interpretação não se limitou ao conteúdo manifesto das falas, mas buscou apreender disposições, pressupostos e estruturas sociais subjacentes às narrativas. Tal opção decorre da interlocução com a praxiologia de Pierre

Bourdieu (2003), cuja abordagem relacional exige compreender as práticas discursivas como expressão de posições ocupadas no interior de campos sociais específicos.

Após a consolidação dos temas, procedemos à sua articulação com os níveis metodológicos indicados por Bourdieu (2022): quem fala, o que diz, para quem fala e como diz. Essas interrogações não foram tratadas como etapas isoladas, mas como movimentos analíticos que atravessaram todo o processo interpretativo. Ao perguntar quem fala, buscamos situar o docente em sua trajetória e posição no campo social, educacional e acadêmico; ao interrogarmos o que diz, atentou-se às regularidades temáticas e aos sentidos atribuídos à formação na pós-graduação; ao considerarmos para quem fala, buscamos evidenciar as relações simbólicas implicadas compreendendo a espécie de destinatário da enunciação; e, ao analisar como diz, foram observadas as estratégias discursivas mobilizadas, como justificações, denúncias, anúncios, distanciamentos, ênfases etc.

Desse modo, a análise se deslocou de uma organização temática para uma interpretação relacional, na qual os temas foram compreendidos como expressões de disposições incorporadas (*habitus*), de diferentes formas de capital mobilizadas ao longo das trajetórias pessoal e formativa. Portanto, a escrita analítica não consiste em mera apresentação de categorias, mas na construção de uma narrativa interpretativa que articula dados empíricos e ferramentas teóricas, permitindo compreender o desenvolvimento profissional como processo socialmente situado e relacionalmente constituído.

Figura 5 – Processo de análise e organização dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir das etapas de tratamento e análise dos dados apresentadas no esquema anterior, foi possível identificarmos os principais núcleos de sentido que emergiram das

narrativas dos participantes da pesquisa. Esse processo analítico, orientado pela análise temática e articulado à perspectiva relacional bourdieusiana, possibilitou a organização dos dados em eixos temáticos que estruturam a interpretação desenvolvida ao longo dos capítulos analíticos desta tese.

Cabe destacar que a análise desses eixos é realizada considerando os níveis indicados por Bourdieu para a interpretação das práticas discursivas, interrogando analiticamente: quem diz, o que diz, para quem diz e como diz. Tais dimensões permitem situar as falas dos participantes em relação às suas trajetórias, posições no campo educacional e às estratégias simbólicas mobilizadas em suas narrativas.

Desse modo, o esquema a seguir apresenta os eixos temáticos que emergiram do corpus da pesquisa e que orientam a discussão dos dados ao longo da tese:

Quadro 7 – Eixos temáticos emergentes da análise dos dados

	EIXO	SUBEIXO
1	Da origem social à constituição do *habitus*/docente: trajetórias, disposições e escolhas profissionais	Origens sociais e escolarização: condições objetivas e capital cultural de partida
		A escolha da docência: entre disposições incorporadas e possibilidades objetivas
		Relação com a escola e com o saber: ambivalências do *habitus* docente em formação
2	Entre a docência e o campo acadêmico: estratégias, disputas e incorporação de capital	A busca pela pós-graduação: estratégias de mobilidade e antecipação de posições
		Atravessando o processo seletivo e a permanência: desigualdades no acesso ao capital acadêmico
		A experiência no PPGE/UEPG: socialização secundária e incorporação de disposições acadêmicas
3	Reverberações da pós-graduação no desenvolvimento profissional docente: conversões de capital e reconfigurações do *habitus*	Permanência ou deslocamento profissional: limites e possibilidades de conversão do capital acadêmico
		Reconhecimento e disputas simbólicas na escola após a titulação
		Contribuições e mudanças: *habitus* em movimento e reconfiguração das disposições docentes
		Ambivalências e tensionamentos: descompasso entre campo acadêmico e campo escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

1.3.4 Os agentes[15]: participantes da pesquisa

Conforme descrito no item anterior, a produção de dados ocorreu em etapas sucessivas, envolvendo questionário, cartas (auto)biográficas e grupo de discussão. Neste tópico, apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa, distinguindo-os em dois grupos: os respondentes do questionário e aqueles que integraram as etapas seguintes.

Ao considerar o objeto da presente pesquisa sendo o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica egressos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, definiram-se como participantes os mestres e doutores titulados pelo PPGE/UEPG que atuam na Educação Básica. Estes são considerados agentes cuja trajetória formativa inclui a experiência na pós-graduação acadêmica e cuja atuação profissional se dá no interior dos sistemas de ensino básico.

Partimos da compreensão de que o docente não ocupa posição passiva em seu percurso formativo, mas se constitui como agente que interpreta, ressignifica e mobiliza os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória. Ao mesmo tempo em que atua como protagonista sobre seu próprio desenvolvimento profissional, a estrutura social também incide nesse processo. Assim, ao investigar as possíveis reverberações da pós-graduação no desenvolvimento profissional, torna-se fundamental considerar aqueles que vivenciaram essa experiência formativa e permanecem (ou retornam) à Educação Básica, pois é nesse espaço que tais disposições, estratégias e capitais podem ser mobilizados.

Primeiramente ressaltamos que a constituição do grupo de agentes investigado se deu se a partir das respostas ao questionário e dos aceites aos convites encaminhados aos egressos do PPGE/UEPG. Portanto, trata-se de uma amostra de caráter seletivo e voluntário, não sendo representativa, pois foi composta por aqueles que manifestaram interesse em participar das etapas subsequentes. Cabe destacar que não houve pretensão em alcançar uma representatividade estatística, mas compreender, em profundidade, as experiências e percepções de agentes situados no contexto delimitado acerca do DPD.

No subitem a seguir apresentamos os dados oriundos das respostas ao questionário que nos permitem traçar o perfil do egresso do PPGE/UEPG.

---

[15] O termo agentes é utilizado por Bourdieu (1996) para denotar a percepção de sujeitos que atuam e que sabem, dotados de um senso prático, de preferências, de gosto, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

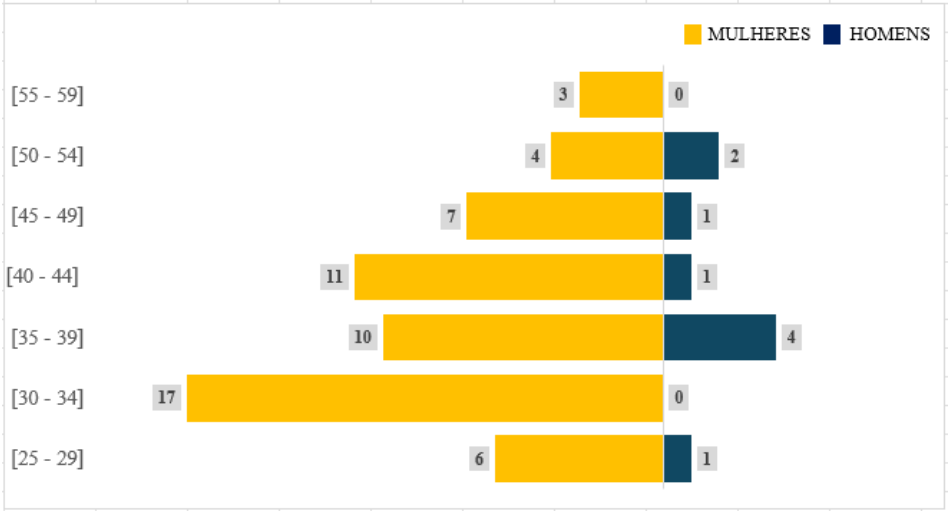
1.3.5 Perfil dos egressos que responderam ao questionário

Do total de 235 egressos identificados, foram 203 contatos efetivos e 67 respostas ao questionário, o que corresponde a uma taxa de retorno de aproximadamente 33%, dentre eles, 34 egressos do doutorado e 33 egressos do mestrado.

A partir dos respondentes, percebemos a predominância de mulheres no contexto do PPGE/UEPG, representadas por 58 egressas (86,6%) e 9 egressos (13,4%). Essa constatação vai ao encontro dos dados apresentados pela CAPES por meio do PNPG (Brasil, 2025, p. 108) em que "as mulheres são maioria no corpo discente da pós-graduação [...] entre os titulados em 2023, destaca-se a participação feminina de 57%". A predominância feminina entre os respondentes reflete não apenas a feminização histórica da pós-graduação em Educação e no PPGE/UEPG, mas também, da docência em si.

Outras características inerentes aos perfis dos participantes, é o fator etário, conforme disponibilizado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Pirâmide etária de egressos do PPGE/UEPG respondentes do questionário, por sexo



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pirâmide etária revela padrões distintos por gênero, enquanto as mulheres concentram-se na faixa de 30 a 44 anos, os homens possuem maior representação aos 35 a 39 anos. A ausência masculina em faixas como 30 a 34 anos sugere que mulheres iniciam a pós-graduação mais precocemente. De modo geral, percebemos que a média de idade dos participantes é de 38 anos, indicando que os egressos buscam a pós-graduação em fase de consolidação profissional, o que é condizente com o tempo médio para conclusão da graduação seguido da inserção no campo de trabalho e conclusão do mestrado.

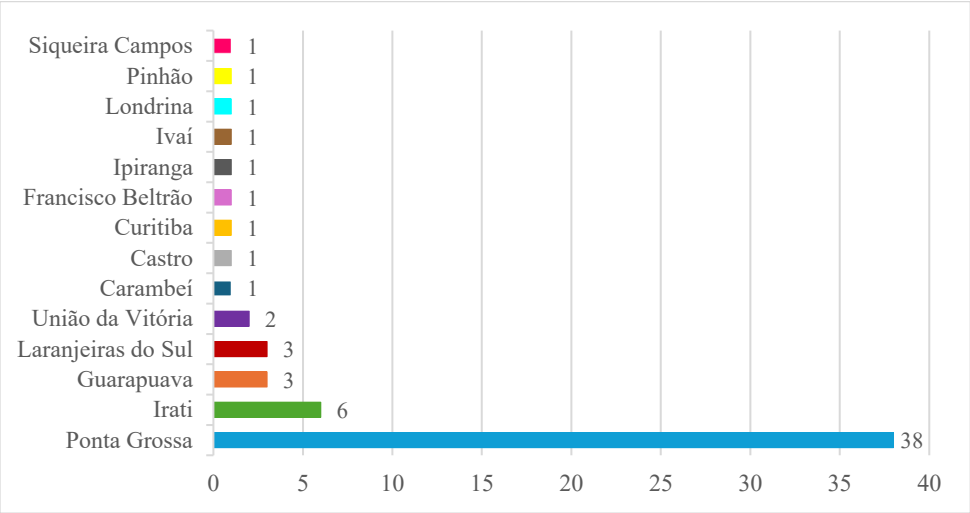
A respeito do estado civil, a maioria dos participantes declarou ser casado(a) com o percentual de 56,7%, seguido de 20,9% solteiros(as), 16,4% com união estável e 6% divorciados(as). Dentre as mulheres percebemos que 31 são casadas, dez possuem união estável e em sua maioria (57,4%), têm filhos. A distribuição varia entre 28% (com um filho) e 26% (com dois filhos) e 3,4% (com 3 filhos ou mais), além disso, 42,6% não possuem filhos. Já entre os homens, seis declararam-se casados. No que se refere à constituição familiar, dois (22,2%) não possuem filhos, quatro (44,4%) possuem um filho e três (33,3%) possuem dois filhos.

No que diz respeito à cor/raça dos participantes, 77,6% se autodeclaram brancos, 16,4% pardos e 6,0% pretos. A predominância de egressos brancos é maior se comparada a outras raças, visto que, mesmo quando somamos os grupos de pardos e pretos (22,4%), a porcentagem de brancos ainda permanece maior. Tais informações são similares às constatações apresentadas pela CAPES no PNPG (Brasil, 2025), em que se destaca que no Brasil, os mestres e doutores brancos compõem ampla maioria entre os titulados em 2021, com 58% e 62% respectivamente.

Apesar das políticas de inclusão para o ingresso na pós-graduação estarem se expandindo, ainda nos deparamos com um cenário de desigualdades, assim como evidenciado nos dados desta pesquisa. A realidade do PPGE/UEPG contempla ações afirmativas para a inclusão de pessoas com deficiência, pretas, pardas, indígenas e pessoas trans a esse nível de ensino, estabelecida por meio da Resolução UNIV nº 2021.10, de 10 de agosto de 2021. Dessa forma, verificamos que as ações afirmativas promovidas pelo PPGE e pela UEPG para a inclusão de grupos historicamente marginalizados na graduação e pós-graduação, são iniciativas relativamente recentes. Tais medidas são fundamentais para alcançar um espaço universitário mais equitativo e diversificado, principalmente, quando se trata da pós-graduação que apesar de seu alto padrão formativo, ainda é pouco acessível.

No que se refere à localização geográfica dos 67 respondentes, identificamos uma forte concentração no Paraná (91%), com 61 egressos atuantes no estado, distribuídos da seguinte maneira:

Gráfico 3 – Distribuição de egressos (respondentes do questionário) por município no estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dos 61 egressos atuantes no estado do Paraná, 62,3% se encontram em Ponta Grossa, município classificado como de grande porte, considerando os dados populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022), por possuir mais de 100 mil habitantes. Tal concentração está relacionada à própria localização do PPGE/UEPG e à inserção regional do Programa. Os demais egressos se distribuem em municípios de pequeno porte (até 50 mil habitantes), correspondendo a 26,9% do total no estado, com menor incidência em cidades de médio porte.

Essa configuração revela que, embora haja dispersão territorial, a inserção profissional ocorre predominantemente em contextos municipais de menor densidade populacional. Em relação à mobilidade interestadual, apenas quatro egressos atuam em outros estados brasileiros (Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), além de dois casos de atuação no exterior. Ainda que pontual, essa presença extrapola o âmbito local e indica potencial de ampliação da inserção regional e internacional do Programa.

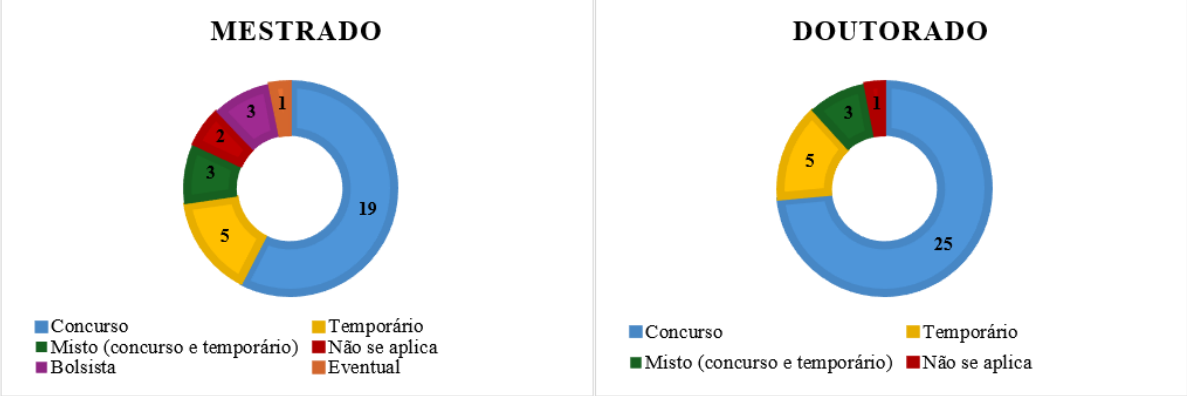
Tais aspectos corroboram o panorama de destino dos egressos do programa (2016-2024), apresentado anteriormente, indicando que grande parte dos titulados permanecem atuando no Paraná, o que indica a fixação profissional na região, mas também, a capilaridade do PPGE/UEPG como referência regional na formação de docentes. No entanto, esse contexto, expõe alguns desafios, como a baixa mobilidade para outros estados, o que pode ser ocasionada pelo *habitus* regional dos egressos (identidade com o território/localidade), como também, pela escassez de capital econômico (custos de deslocamento, moradia, inscrições e estadia em concursos) e social (redes de contato e apoio) para migrar para outras localidades.

No que tange às condições de trabalho docente, estas também dizem respeito às condições de emprego, como: formas de contratação, carreira, remuneração e estabilidade (Oliveira; Assunção, 2010). Nesse sentido, observamos que dentre os egressos respondentes do questionário, todos realizam atividade remunerada, sendo que apenas um não possui vínculo com o contexto educacional, dos 66 que possuem, encontram-se com as seguintes formas de contratação:

Gráfico 4 – Esfera de atuação no contexto educacional de egressos respondentes do questionário, por nível de titulação

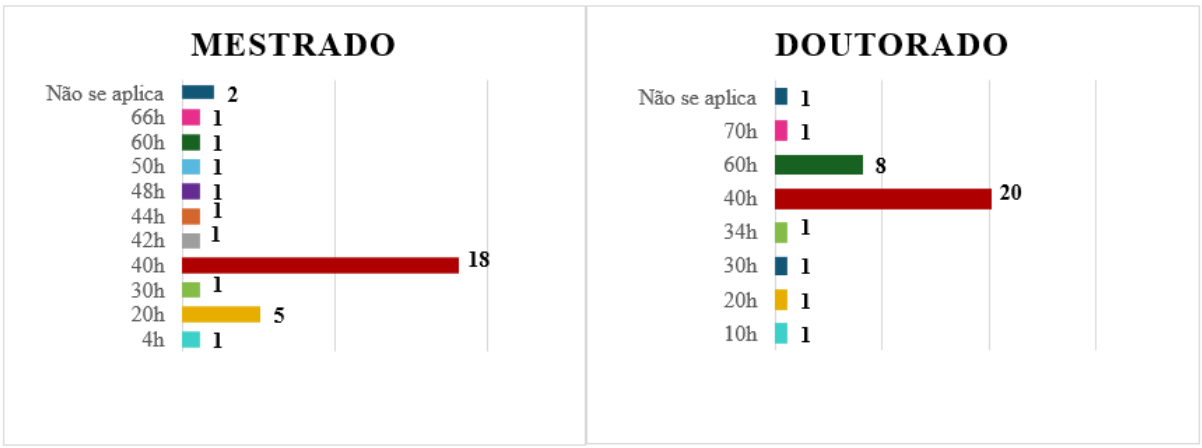
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 5 – Tipo de contrato no contexto educacional de egressos respondentes do questionário, por nível de titulação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 6 – Carga horária de trabalho no contexto educacional de egressos respondentes do questionário, por nível de titulação[16]



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos dados a respeito das condições de trabalho docente, observamos que grande parte dos egressos possui vínculo efetivo com prazo indeterminado, ou seja, são concursados. Do mesmo modo, há uma forte atuação no âmbito da educação pública. Assim, é possível inferirmos que apesar da defasagem de concursos públicos ou ainda, do quantitativo de vagas, os respondentes da pesquisa, tiveram em sua maioria, êxito para adquirir vínculo efetivo no campo educacional.

Embora 46 egressos sejam concursados, chamam a atenção a coexistência de vínculos no setor público e privado, o acúmulo de contrato efetivo e temporário e a presença de cargas horárias extensas (60 horas ou mais). Tais aspectos tensionam a ideia de estabilidade associada ao concurso público e permitem problematizar processos de intensificação e precarização do trabalho docente. Ainda que haja estabilidade formal, observa-se que parte dos concursados mantém jornadas ampliadas e múltiplos vínculos, o que evidencia que a desvalorização e a intensificação do trabalho docente têm avançado no campo educacional.

No processo de socialização profissional, produz-se um *habitus* docente que tende a naturalizar a precarização das condições de trabalho, traço historicamente vinculado à proletarização do magistério brasileiro. Expressa em arrocho salarial, vínculos temporários, expansão do setor privado e intensificação das jornadas, essa dinâmica articula-se a políticas de desprofissionalização que fragilizam a carreira e esvaziam sua atratividade (Oliveira, 2004, 2013). Este movimento também incide sobre os processos formativos, sobretudo quando marcados por lógicas mercadológicas e formatos que fragilizam experiências coletivas de

[16] No questionário, optamos por perguntar intencionalmente a respeito da carga horária e não a função exercida, dado o interesse em analisar as condições objetivas de trabalho, especialmente, no que se refere à intensificação e ao acúmulo de vínculos.

formação, dificultando a constituição de uma identidade profissional compartilhada. Nesses contextos, a formação tende a assumir contornos mais individualizados, o que pode enfraquecer a construção de um *habitus* coletivo e reforçar disposições de isolamento entre os agentes.

Tendo em vista a precarização e flexibilização das condições de trabalho docente, Bourdieu (1998) assinala que não é um fenômeno restrito à docência, mas que os efeitos da precariedade estão por toda a parte, afetando profundamente qualquer homem ou mulher expostos aos seus efeitos, tornando o futuro incerto, impedindo o mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter, para tornar o presente mais tolerável.

Nessa lógica, mesmo egressos com titulação elevada (mestrado/doutorado) e vínculos estáveis (46 concursados entre os participantes) performam essa realidade por meio de estratégias de adaptação: jornadas extensas, mais de um vínculo e local de atuação para complementar a renda familiar. Nessas condições, as estruturas objetivas de vida também são impactadas, uma vez que se torna necessário trabalhar por mais tempo, em diferentes vínculos e instituições, para alcançar melhores condições de remuneração.

Ao analisarmos a renda familiar a partir da classe mediana, distinguindo mestres e doutores, identificamos que entre os mestres a mediana fica na faixa de 4 a 9 salários-mínimos, enquanto entre os doutores se desloca para a faixa de 10 a 19 salários-mínimos. Essa diferença sugere que a titulação em nível de doutorado está associada a um reposicionamento no interior da estrutura social, evidenciando possíveis processos de conversão do capital cultural institucionalizado em capital econômico. Todavia, observamos que a maioria permanece nas faixas intermediárias de renda, o que também revela os limites estruturais do campo educacional para a valorização econômica da titulação.

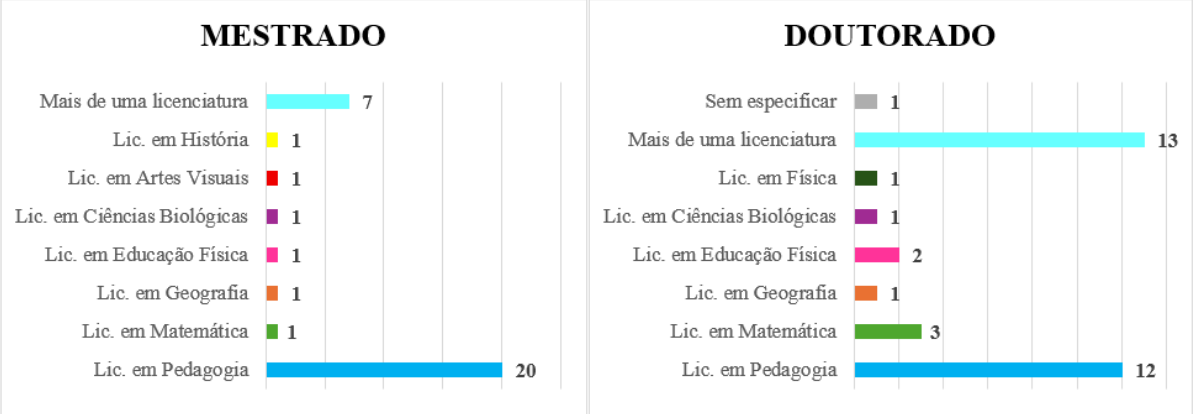
Contudo, cabe ponderarmos que o dado se refere à renda familiar, e não à renda individual do egresso. Entre os participantes, há desde aqueles que residem sozinhos ou com apenas mais uma pessoa até famílias compostas por quatro ou cinco integrantes. Assim, o montante declarado pode resultar da soma de rendas provenientes de diferentes membros da família, o que implica reconhecer que o capital econômico aferido não decorre, necessariamente, apenas do reconhecimento da titulação, mas também das configurações familiares e das estratégias econômicas compartilhadas no interior do grupo familiar.

No que se refere à trajetória formativa dos egressos do PPGE/UEPG que responderam ao questionário, ressaltamos alguns elementos. Dos 67 respondentes, 34 elencaram que a maior parte da trajetória foi percorrida em instituições públicas, 29 apenas em instituições públicas e apenas, 4 apontam que a maior parte foi em instituições privadas. Os dados denotam um perfil com trajetórias marcadas predominantemente pela educação pública, essa constatação reforça

um *habitus* institucional, em que a UEPG como universidade pública ao ofertar formação gratuita e de qualidade, tende a atrair profissionais da educação com capital cultural alinhado à educação pública, seja por ter cursado sua trajetória ou por exercer a docência neste contexto.

Os participantes da pesquisa também elencaram as graduações cursadas, com a seguinte configuração:

Gráfico 7 – Graduações cursadas pelos egressos respondentes do questionário, por nível de titulação

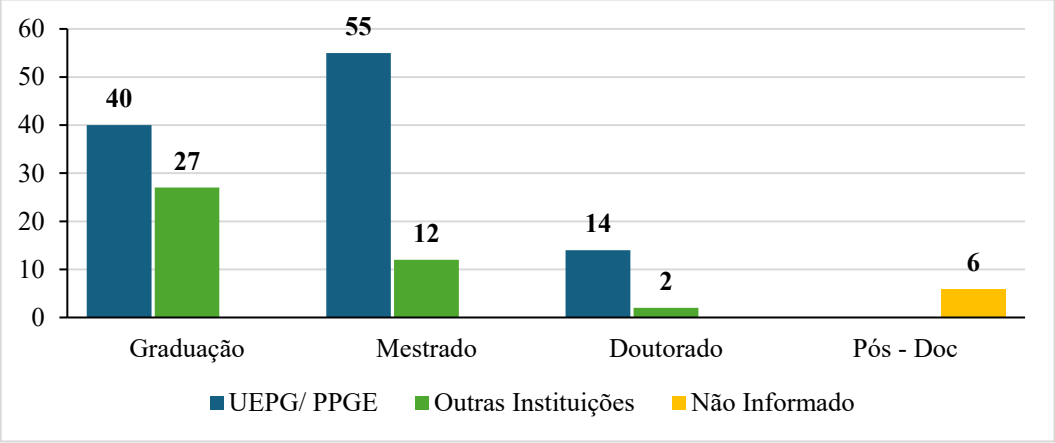


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observamos a predominância de egressos da Pedagogia entre os ingressantes do Programa, aspecto que evidencia o alinhamento do PPGE/UEPG com a formação de docentes para a Educação Básica, especialmente nas etapas iniciais (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Além disso, identificamos a presença de egressos de outras licenciaturas que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em disciplinas específicas como Matemática, Geografia, Artes e Educação Física, o que amplia o espectro de inserção do Programa no campo educacional.

Outro aspecto que merece destaque são as instituições em que os egressos cursaram suas graduações, bem como, os espaços que deram continuidade à formação e aos estudos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*:

Gráfico 8 – Instituições de origem de egressos respondentes do questionário, por nível acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com isso, vemos que os participantes optam pela continuidade do processo formativo, grande parte, realizando a formação dentro da UEPG, especialmente, graduação e mestrado. Esses dados vão ao encontro de informações referentes ao contexto geral dos egressos do programa apresentadas no relatório de avaliação quadrienal 2021-2024 do PPGE-UEPG, as quais mostram que 94 egressos do mestrado seguiram para o doutorado no âmbito do PPGE/UEPG, desses 79 são mulheres, e seis, realizaram em outras instituições. Ainda, 11 egressos seguiram para o pós-doutoramento no próprio programa, desses 8 são mulheres e 9 egressos, realizaram em outros programas.

Ao observarmos que apenas seis egressos migraram para outras instituições, podemos compreender que essa baixa mobilidade não se explica apenas por escolhas individuais, mas pode refletir desigualdades inscritas no espaço social e no próprio campo acadêmico. A disposição para migrar, nesse sentido, depende de recursos objetivos (econômicos, profissionais e familiares), mas envolve também a percepção de que determinados espaços são acessíveis, ou seja, que integram o horizonte de (im)possíveis dos agentes.

Ademais, o quantitativo expressivo de mulheres que permanecem no mesmo programa para dar continuidade ao percurso formativo suscita reflexões acerca das relações de gênero, considerando que, historicamente, a elas são atribuídas mais responsabilidades no âmbito familiar e doméstico. Essas condicionantes podem incidir sobre as possibilidades concretas de deslocamento e circulação acadêmica, tensionando as estratégias de mobilidade no interior do campo.

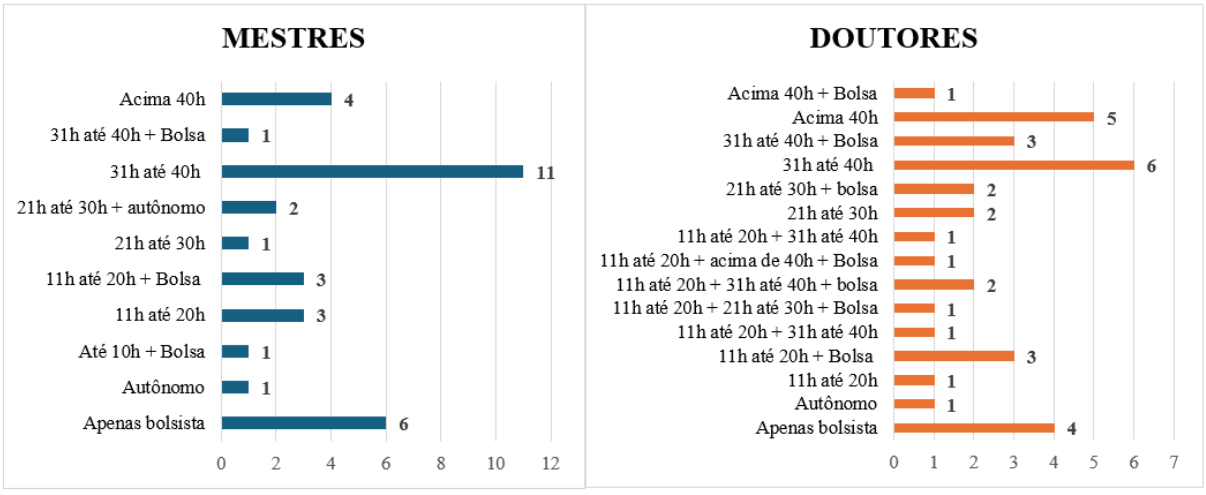
Esse movimento também se expressa na permanência institucional, dos 33 egressos do mestrado, 14 (42,4%) deram continuidade ao doutorado no próprio PPGE, dois (6,1%) ingressaram em doutorado em outra Instituições de Ensino Superior (IES) e 17 (51,5%) ainda

não haviam iniciado essa etapa no momento da coleta. Já entre os doutores, 22 (64,7%) realizaram o mestrado no PPGE, nove (26,5%) em outra IES e três (8,8%) em outro programa da própria UEPG. Esses dados indicam que, entre aqueles que seguiram na formação *stricto sensu*, a continuidade ocorre predominantemente no interior da mesma instituição e, frequentemente, na mesma linha de pesquisa.

A permanência pode ser interpretada, por um lado, como expressão da consolidação de uma cultura de formação continuada no âmbito do Programa, em que se reconhece sua qualidade acadêmica e a possibilidade de integração entre projetos e orientações, favorecendo a continuidade dos estudos. Por outro, também pode indicar que os egressos ao internalizarem o *habitus* científico próprio desse microcosmo do campo acadêmico, passam a dominar as 'regras do jogo', acumulando capital cultural e social específico, expressos na familiaridade com as linhas de pesquisa, com os ritos institucionais e com as redes de orientação. Nesse sentido, a permanência não se explica apenas por reconhecimento institucional, mas também pela incorporação de disposições e pela inserção em relações já constituídas no interior do campo.

Para além da trajetória formativa e da permanência institucional, faz-se necessário examinarmos os vínculos empregatícios mantidos pelos egressos ao longo da *formação stricto sensu*, conforme dados apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Vínculos empregatícios dos egressos respondentes do questionário ao longo da pós-graduação *stricto sensu*, por nível acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

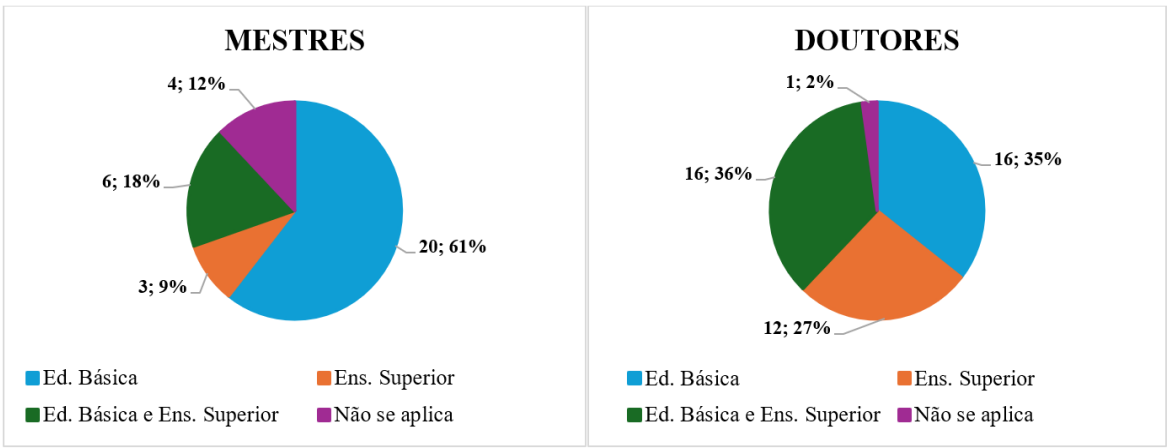
Os dados indicam que todos os egressos mantiveram algum tipo de inserção laboral ao longo da pós-graduação *stricto sensu*, não sendo atingidos pelo desemprego nesse período, fenômeno que tende a se intensificar à medida que a escolarização se amplia em um contexto

de estreitamento das oportunidades de trabalho (Mattos; Bianchetti, 2011). Entre os 67 respondentes, 29 declararam ter recebido bolsa de fomento à pesquisa, condição que, embora não configure vínculo empregatício formal, constitui importante mecanismo de sustentação material para a permanência na pós-graduação e para a produção científica no país. Ainda assim, a condição de bolsista revela uma posição ambígua entre estudante e trabalhador, marcada pela ausência de direitos trabalhistas e pela histórica defasagem dos valores das bolsas.

Outro aspecto relevante se refere à conciliação entre formação e trabalho. Parte significativa dos participantes acumulou bolsa com outro vínculo laboral (21), indicando que o valor da bolsa, isoladamente, não se mostra suficiente para assegurar a subsistência. Além disso, 36 egressos realizaram a pós-graduação concomitantemente a jornadas de trabalho expressivas, entre 30 e 40 horas semanais ou mais. Esse cenário evidencia a presença crescente de pós-graduandos trabalhadores em tempo integral, tensionando o modelo tradicional de dedicação exclusiva à pós-graduação e colocando em evidência desafios relacionados às políticas de acesso, permanência e produção acadêmica nesse nível de formação.

Para além dos vínculos de renda mantidos durante a formação, é importante examinarmos a atuação dos egressos nas diferentes etapas da Educação Básica, considerando sua titulação, conforme retratado no gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Atuação dos egressos, respondentes do questionário, em relação ao nível de ensino e às etapas da Educação Básica, por titulação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise da atuação profissional por nível de ensino evidencia um deslocamento relevante no perfil dos egressos da pós-graduação *stricto sensu*. Desde sua constituição no Brasil, a formação em nível de mestrado e doutorado esteve fortemente associada à preparação de docentes para o Ensino Superior, configurando-se como etapa quase obrigatória para

ingresso ou progressão na carreira universitária. Contudo, os dados desta pesquisa indicam uma nova dinâmica.

Entre os mestres, 61% atuam exclusivamente na Educação Básica e 18% acumulam vínculos na Educação Básica e no Ensino Superior, totalizando 79% com inserção nesse nível de ensino. Entre os doutores, 35% atuam exclusivamente na Educação Básica e outros 36% conciliam atuação na Educação Básica e no Ensino Superior, o que perfaz 71% com presença na Educação Básica. Considerando o conjunto de respondentes, 47 egressos mantêm vínculo com a Educação Básica, seja de forma exclusiva ou concomitante ao Ensino Superior.

A partir desse dado inferimos que no contexto investigado, a pós-graduação em Educação não opera predominantemente como mecanismo de saída da Educação Básica em direção à universidade, mas como elemento que atravessa e permanece articulado a esse nível de ensino. Tal movimento dialoga com pesquisas correlatas como a de Forti (2019), que aponta o crescimento da busca pelo mestrado por docentes da Educação Básica como estratégia de formação continuada, ampliação de capital cultural e fortalecimento das condições de atuação no próprio espaço escolar, o que também se constitui como amplo campo de absorção profissional da área educacional.

Um aspecto que aprofunda essa interpretação se refere ao expressivo contingente de egressos que atuam simultaneamente na Educação Básica e no Ensino Superior. Esse dado indica não apenas ampliação de inserção profissional, mas também circulação entre níveis educacionais, o que relativiza a ideia de fronteiras rígidas entre esses espaços. Ainda entre aqueles que atuam no Ensino Superior, observamos que dois não exercem docência diretamente nas licenciaturas, sendo um caso de atuação como pedagoga na universidade e outro sem informações detalhadas disponíveis. Contudo, mesmo nesses casos, a inserção no Ensino Superior não representa necessariamente distanciamento da Educação Básica, pois estes egressos vinculados à universidade atuam na formação acadêmico-profissional de docentes, em cursos de licenciatura, cujas atividades envolvem estreita articulação com as escolas, especialmente por meio dos estágios supervisionados e de projetos de pesquisa e extensão.

Desse modo, ainda que não estejam formalmente lotados na Educação Básica, muitos desses agentes permanecem conectados a esse nível de ensino por meio de mediações formativas e institucionais. Tal configuração evidencia que a relação entre pós-graduação e Educação Básica não se limita à permanência física na escola, mas pode se expressar também pela formação de futuros docentes e pela interlocução contínua entre universidade e escola no interior do campo educacional.

Desse modo, é a partir dessa configuração, marcada por permanências, acúmulos e circulações que se delineia o perfil do egresso apresentado na figura a seguir, como síntese dos elementos discutidos neste tópico.

Figura 6 – Síntese do perfil dos egressos do PPGE/UEPG a partir dos respondentes do questionário

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora o perfil delineado revele elevada qualificação acadêmica, as condições objetivas que atravessam a atuação desses egressos evidenciam tensões próprias do campo educacional, marcadas por jornadas ampliadas, múltiplos vínculos e estratégias de permanência profissional. Nesse contexto, a formação *stricto sensu* não elimina as contradições estruturais do trabalho docente, mas se inscreve nelas, sendo apropriada pelos agentes conforme as possibilidades e limites elencados por suas trajetórias, capitais acumulados e posições ocupadas no espaço social e no interior dos campos que circulam.

Desse modo, torna-se pertinente aprofundar a discussão acerca do DPD, compreendido não como efeito ‘automático’ da titulação, mas como processo relacional, historicamente situado e atravessado por disposições incorporadas e condicionantes estruturais. Nos itens seguintes, a partir das cartas (auto)biográficas e do grupo de discussão, buscaremos compreender como esses docentes significam suas trajetórias formativas e como articulam a pós-graduação às práticas e desafios vivenciados na Educação Básica.

1.3.6 Egressos participantes das cartas e grupo de discussão:

Dos 67 egressos que responderam ao questionário, identificamos aqueles que atuavam na Educação Básica e que aceitaram participar das demais etapas da pesquisa. Nas cartas (auto)biográficas tivemos 12 participantes e no grupo de discussão 9 participantes, etapas que nos permitiram acessar memórias, trajetórias e percepções construídas individual e coletivamente a respeito da formação *stricto sensu* e as reverberações no DPD.

No quadro abaixo apresentamos os dados relativos aos 12 participantes, entendendo que são elementos importantes para situar esses agentes no interior do campo acadêmico e educacional, considerando suas posições, condições sociais e percursos formativos, aspectos que serão aprofundados na análise desenvolvida nos capítulos seguintes.

Quadro 8 – Dados dos egressos do PPGE/UEPG, atuantes na Educação Básica, que participaram das cartas e grupo de discussão

NOME	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	NÍVEL EDUCAÇÃO BÁSICA	MUNICÍPIO/UF QUE ATUA	ESFERA	PARTICIPAÇÃO	
						CARTA	GRUPO
Prof. Andreia	40-44 anos	Ciências Biológicas e Pedagogia Mestrado	Ens. Fund. (A. F.)	Ponta Grossa / PR	estadual	x	x
Prof. Carla	35-39 anos	Pedagogia Mestrado	Ed. Infantil	Ponta Grossa / PR	municipal - estadual	x	
Prof. Eduardo	35-39 anos	Matemática Doutorado	Ens. Médio	Siqueira Campos / PR	federal	x	x
Prof. Gisele	30-34 anos	Pedagogia Mestrado	Ed. Infantil e Ens. Fund. (A. I.)	Carambeí / PR	municipal	x	x
Prof. Ingrid	30-34 anos	Pedagogia Mestrado	Ens. Fund. (A. I.)	Ponta Grossa / PR	municipal	x	x
Prof. Janaína	30-34 anos	Pedagogia Mestrado	Ens. Fund. (A. I.)	Ponta Grossa / PR	municipal	x	
Prof. Kamila	35-39 anos	Pedagogia Mestrado	Ens. Fund. (A. I.)	Ponta Grossa / PR	municipal	x	x
Prof. Mônica	30-34 anos	Pedagogia e Psicologia Mestrado	Ens. Fund. (A. I.)	Ipiranga / PR	municipal	x	
Prof. Olívia	30-34 anos	Pedagogia Mestrado	Ens. Fund. (A. F.) e Ens. Médio	Ponta Grossa / PR	estadual	x	x
Prof. Ruhama	25-29 anos	História e Pedagogia Doutorado	Ens. Médio	Londrina / PR	privada - estadual	x	x
Prof. Sheila	35-39 anos	Pedagogia Mestrado	Ed. Infantil e Ens. Fund. (A. I.)	Ipiranga / PR	municipal	x	x
Prof. Vanessa	40-44 anos	Odontologia e Pedagogia Doutorado	Ens. Fund. (A. I.)	Ponta Grossa / PR	municipal - estadual	x	x

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No conjunto dos 12 docentes, identificados por pseudônimos[17], que participaram das cartas (auto)biográficas e/ou do grupo de discussão. Observamos a predominância feminina (11 mulheres e 1 homem), aspecto que dialoga com a histórica feminização do magistério, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à faixa etária, a maioria está entre 30 e 39 anos, havendo dois participantes na faixa de 40 a 44 anos e uma na faixa de 25 a 29 anos, nota-se que é um grupo relativamente jovem, cuja trajetória formativa inclui titulação em nível de mestrado e, em alguns casos, doutorado e se articula ao movimento recente de docentes da Educação Básica que buscam pela formação *stricto sensu* e permanecem atuando neste nível de ensino.

Quanto à formação inicial, predomina a licenciatura em Pedagogia (8 participantes), seguida por formações específicas como Matemática, História, Ciências Biológicas, Odontologia e Psicologia. Destacamos que oito dos participantes realizaram a graduação na própria UEPG, dois na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e dois em instituições privadas da região, Faculdade Santa Amélia (SECAL) e Faculdade Sagrada Família (FASF), evidenciando um vínculo formativo regional.

No que se refere à titulação, nove participantes possuem mestrado e três doutorado, sendo que sete se encontram atualmente cursando doutorado, o que revela continuidade do investimento em formação acadêmica, mesmo entre aqueles que permanecem atuando na Educação Básica. A atuação profissional fica concentrada majoritariamente na esfera municipal e nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com menor incidência no Ensino Médio. Ainda, registramos que no caso da professora Ruhama, embora atuasse no Ensino Médio no momento da resposta ao questionário, passou a exercer exclusivamente docência no Ensino Superior durante as etapas qualitativas. Considerando que sua adesão ocorreu enquanto docente da Educação Básica, optamos por sua permanência no corpus da pesquisa.

Essa caracterização permite situar os participantes no contexto formativo e profissional em que se inscrevem, elementos que serão aprofundados analiticamente nos itens seguintes.

[17] A fim de garantir os aspectos éticos da pesquisa, conforme apontado pelos participantes no TCLE, alguns optaram em serem identificados com o nome próprio, enquanto os que preferiram o anonimato receberam nomes aleatórios e fictícios.

1.4 DA ORIGEM SOCIAL À CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE: TRAJETÓRIAS, DISPOSIÇÕES E ESCOLHAS PROFISSIONAIS

> *A narração da própria vida é o testemunho de mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória.*
>
> Bosi (2003, p. 68)

Conforme sugere Bosi (2003), a narrativa da própria vida, constitui-se como uma forma singular de elaboração da experiência vivida, pois, ao narrar sua história, o sujeito revela não apenas acontecimentos do passado, mas os modos pelos quais os lembra e lhes atribui sentido no presente.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas podem ser compreendidas como expressões da memória socialmente situada, nas quais se manifestam seleções, silêncios e ênfases que revelam aquilo que o sujeito reconhece como significativo em sua trajetória. Como afirma Bosi (2003, p. 68), "a narração da própria vida é o testemunho [...] dos modos que a pessoa tem de lembrar". Isso nos mostra que a memória é um resgate ao passado, mas não totalmente fiel, pois ao lembrar, as experiências do passado são refeitas, reconstruídas, repensadas com ideias e imagens do presente.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1986) adverte que os relatos autobiográficos tendem a produzir aquilo que denomina de ilusão biográfica, que se refere a construção retrospectiva de uma trajetória aparentemente coerente e linear, na qual acontecimentos e escolhas são organizados como se obedecessem a uma lógica contínua e previsível. Ao narrar a própria história, os agentes frequentemente atribuem unidade e sentido às suas experiências, produzindo uma sequência de eventos que, vistos retrospectivamente, parecem conduzir naturalmente às posições que ocupam no presente.

O autor nos alerta para a ilusão acerca da vida como um único caminho, apontando que o real é descontínuo. Nas palavras do autor, "produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica" (Bourdieu, 1986, p. 185), o que nos mostra que um relato biográfico expressa a busca por dar sentido aos estados sucessivos, evidenciando uma lógica retrospectiva e prospectiva ao mesmo tempo.

No que se refere ao fato de escrever sobre si, Bourdieu (1986) traz contribuições importantes, ao afirmar que a história de vida de um indivíduo pode ser entendida a partir da noção de trajetória, em um coletivo na qual ela se insere. Na perspectiva do autor, a trajetória

seria “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço em constante construção e sujeito a transformações incessantes” (Bourdieu, 1986, p. 7). O autor também defende que só é possível entender uma trajetória ao inseri-la em um campo de disputas e agentes múltiplos.

A noção de trajetória apresentada por Bourdieu é expressa por meio do trecho da carta escrita por uma participante da pesquisa:

> Falar sobre a minha própria trajetória é sempre desafiador e ao mesmo tempo me inspira, pois toca em tantos momentos chave da minha vida, que de forma inenarrável me trouxeram onde estou hoje. Mas tudo isso tem a ver com quem eu sou, com as pessoas que me cercam, com as cidades por onde passei, pelos alunos para os quais lecionei e sobre meus objetivos, propósitos e sonhos. [...] Ter nascido em uma cidade pequena diz muito sobre quem eu sou e no que acredito, principalmente por entender que a **minha trajetória é coletiva** e que só faz sentido se eu puder compartilhar com os meus e com os que vierem a cruzar os meus caminhos. (Prof. Ruhama – cartas, grifo nosso)

Assim, é possível percebermos o duplo movimento inerente às narrativas sobre a trajetória. Não são apenas relatos descritivos e lineares, mas são expressões de sistemas de classificação incorporados ao longo de suas experiências sociais, o que nos possibilita compreender os percursos pelos quais os docentes constroem sua relação com a profissão. A partir de Nóvoa (1992), entendemos que a docência se constitui ao longo de trajetórias pessoais e profissionais, nas quais experiências de vida, processos de escolarização e vivências no exercício da profissão se entrelaçam.

Nesse sentido, as narrativas permitem acessar os sentidos atribuídos pelos próprios docentes às suas experiências formativas, evidenciando que a construção da identidade docente está profundamente vinculada às trajetórias pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais aos contextos em que estas se desenvolvem. Assim, a partir das narrativas é possível identificarmos as disposições incorporadas (*habitus*) e capitais adquiridos, conforme trataremos nos itens a seguir.

1.4.1 Origens sociais e capital cultural familiar

A análise das cartas (auto)biográficas mostra que as trajetórias dos docentes participantes são fortemente marcadas por origens sociais vinculadas às frações trabalhadoras, caracterizadas por restrições econômicas e, em grande parte dos casos, por baixa escolarização dos pais. Em diversos relatos, observamos que as famílias estavam inseridas em ocupações

ligadas ao trabalho manual, ao comércio informal, ao trabalho doméstico ou à agricultura, compondo um contexto social em que o acesso à escolarização ampliada não fazia parte das condições objetivas das gerações anteriores, nem sequer de seu horizonte de possíveis.

A partir dos relatos, percebemos movimentos distintos atrelados à posição social de origem e à baixa escolarização parental, como revelam os excertos a seguir:

> Meus pais não tiveram oportunidade de estudo. Minha mãe cursou até o 4° ano e meu pai até o 7° ano, devido a condições financeiras, trabalharam desde a infância. (Prof. Mônica - cartas)

> Ambos não finalizaram a Educação Básica, minha mãe estudou até o atual 9º ano e meu pai até o atual 6º ano [...] **não sou de uma família que viu na Educação uma forma de ascensão social, mas sim no trabalho** (Prof. Ruhama – cartas, grifo nosso)

Nesses casos, observamos a presença de um capital cultural familiar restrito, sobretudo em sua forma institucionalizada, isto é, na forma de títulos escolares. Trata-se de trajetórias em que esse capital permaneceu limitado, sem transição para níveis mais elevados de escolarização. As narrativas indicam que, para as gerações anteriores, o acesso prolongado à escola não se apresentava como possibilidade concreta; diante das restrições de capital econômico, a ênfase recaiu sobre o trabalho.

Tal configuração permite compreender que o baixo nível de instrução de muitos pais se relaciona, de certo modo, à ausência de um *habitus* de relação com o mundo letrado. Como afirma Bourdieu (1989), sem uma experiência mais sistemática de relação com o saber e sem o acesso, desde a infância, ao capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado, tornam-se mais difíceis as superações dos obstáculos posteriores colocados pelas exigências do conhecimento escolar.

Em outros relatos, contudo, observamos movimentos distintos em relação à baixa escolarização dos pais:

> Meu pai veio de uma realidade difícil [...] estudou até a 5ª série. Minha mãe veio de uma família com cinco filhos [...] com condições financeiras difíceis [...] estudou até a 4ª série [...] Meus pais, em tempos distintos, com as filhas maiores, **recorreram à EJA para concluir seus estudos**. (Prof. Olívia – cartas, grifo nosso)

> Ambos não possuíam ensino médio completo. Mais tarde, **minha mãe concluiu o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA)** e, posteriormente, realizou o **curso técnico em enfermagem**. Meu pai, por sua vez, não concluiu o ensino médio. (Prof. Janaína – cartas, grifo nosso)

> Bom, eu tive uma família muito simples [...] Meus pais eram muito humildes e diante de inúmeros imprevistos e perdas, perceberam que deveriam estudar para melhorar de vida. Então, **minha mãe cursou Ciências e, alguns anos depois, Pedagogia**. Já **meu pai cursou Ciências Contábeis e, posteriormente, História**. Eles fizeram tudo isso trabalhando o dia todo e criando os três filhos. (Prof. Vanessa – cartas, grifo nosso)

Nessas narrativas, observamos movimentos de investimento tardio na educação como possibilidade de aquisição de capital cultural a ser convertido em capital econômico, com vistas à melhoria das condições objetivas de vida. Em alguns casos, evidencia-se o papel da Educação de Jovens e Adultos e dos cursos técnicos, o que revela traços da realidade da classe trabalhadora: estudar só se torna possível no período noturno, após a jornada de trabalho, ao mesmo tempo em que a formação técnica aparece como possibilidade mais imediata de inserção profissional.

Chama-nos a atenção o fato de que apenas uma participante possui pais com escolarização mais alta, ambos graduados. Ainda assim, essa elevação da escolarização não se deu de modo simples ou espontâneo. A docente relata que o pai era autodidata, aspecto que certamente contribuiu para sua maior facilidade de apropriação do capital cultural objetivado e institucionalizado, o que, segundo ela própria, facilitou sua vida acadêmica e profissional.

Nas trajetórias analisadas, observamos que, mesmo em contextos marcados por restrições econômicas e por baixos níveis de capital cultural familiar institucionalizado, a escolarização aparece frequentemente associada a uma forte crença em seu potencial transformador da realidade social. Em diversos relatos, os participantes destacam o incentivo familiar aos estudos e a compreensão de que a educação poderia representar um caminho para "mudar de vida", alcançar melhores condições de trabalho e realizar projetos que não estiveram ao alcance das gerações anteriores, conforme exemplificam os relatos a seguir:

> Meus pais sempre trabalharam muito para nos manter [...] Eu e minha irmã sempre estudamos em escolas públicas, sendo incentivadas pelos nossos pais a **valorizar o estudo** e ensinadas a realizar todos os trabalhos com atenção, dedicação e disciplina. **Desde muito nova eu já entendia que os estudos seriam a maneira de conquistar meus sonhos**. (Prof. Kamila – cartas, grifo nosso)

> Apesar da pouca formação acadêmica de meus pais, sempre tivemos **muito incentivo para estudar**, especialmente quanto à responsabilidade de frequentar as aulas — mesmo em dias de chuva — e sobre a **importância da educação em nossas vidas**. (Prof. Gisele – cartas, grifo nosso)

> [...] por isso eu sempre repito que a **educação salva vidas**. A minha foi salva por essa **esperança** em buscar uma nova formação, uma profissão que eu acredito que pode transformar a sociedade (Prof. Vanessa – cartas, grifo nosso)

Em muitos casos, mesmo sem possuir elevado capital cultural, os pais incentivavam fortemente a escolarização dos filhos, atribuindo aos estudos o papel de instrumento de mobilidade social. Por isso, a educação adquire centralidade, já que o capital cultural poderia, futuramente, ser convertido em capital econômico. Os pais trabalharam intensamente e

buscaram garantir a permanência das filhas na escola e, somados aos incentivos recebidos para estudar, tais esforços evidenciam um investimento simbólico familiar.

Esse movimento revela um efeito de inércia cultural, ao tomar o sistema escolar como fator de mobilidade social, no qual predomina a ideologia da escola como libertadora (Bourdieu, 2014). Para mais, vemos aquilo que Bourdieu e Passeron (2011) denominam de investimento escolar, isto é, o conjunto de expectativas e estratégias familiares direcionadas à escolarização dos filhos, depositando na escola a crença de mobilidade social e transformação das condições de vida. Mesmo quando não dispõem de elevado capital cultural, as famílias podem mobilizar formas de apoio simbólico e moral que orientam os percursos escolares das novas gerações.

Nesse sentido, a escola passa a ocupar um lugar simbólico importante nos projetos familiares, sendo percebida como espaço de possibilidade e de ampliação de horizontes. Essa dimensão também é destacada por Charlot (2000), ao afirmar que, para muitos sujeitos, especialmente aqueles provenientes de meios populares, a escolarização está profundamente vinculada à construção de projetos de futuro e à esperança de conquista de novas posições sociais, conferindo sentido ao investimento nos estudos e às trajetórias educacionais.

Em alguns casos, observamos ainda a presença de práticas familiares que favoreceram a incorporação precoce de disposições escolares, contribuindo para a constituição de um *habitus* favorável ao estudo, valorizado pela instituição escolar enquanto capital cultural legítimo e, portanto, influente sobre o sucesso ou fracasso escolar.

> Mesmo sem elevado nível de escolaridade, meus pais sempre me incentivaram no mundo da leitura desde pequena. Meu pai era um **leitor assíduo de jornais** e, a partir disso, criou-se o **hábito de frequentarmos bancas de jornais** todos os domingos. Nessas idas, ele me permitia escolher livremente o que quisesse, e eu sempre optava por livros de atividades com letras, caça-palavras, livros de colorir, entre outros [...] quando fui à escola pela primeira vez, aos seis anos de idade, já possuía certa **familiaridade com a escrita**. Estudei toda a minha vida em escola pública, e os **professores costumavam elogiar minha escrita**. Ainda me lembro de uma professora do ensino fundamental que afirmou que eu era muito criativa e que seria escritora quando crescesse. (Prof. Janaína – cartas, grifo nosso)

> Meu pai sempre foi um grande incentivador dos estudos das filhas, ele **me alfabetizou em casa**, dos 4 para os 5 anos. Quando chegava de suas viagens, nosso **tempo de qualidade era marcado por leitura e memorização de sílabas**. (Prof. Olívia - cartas)

Esse tipo de experiência evidencia que, mesmo em contextos sociais marcados por restrições econômicas e baixa escolaridade, podem ser mobilizadas formas de capital cultural incorporado, manifestas em hábitos, práticas e disposições que favorecem a relação com o saber

escolar. O fato de apresentar boa escrita, ser considerada criativa e receber elogios por isso rompe com a ideia de ‘dom’ ou ‘aptidão’ natural e evidencia um investimento em tempo e em capital cultural (Bourdieu, 2015).

Torna-se evidente, nesses casos, a incorporação de um *habitus* enquanto sistema de disposições adquiridas pela experiência que, aqui, é favorecido pelo acesso assíduo e facilitado ao capital cultural objetivado, expresso por livros, jornais e materiais de leitura, possibilitando à docente mais chances e facilidades no espaço escolar. Nesse sentido, Bourdieu (2015) pondera que o agente não é totalmente dependente do *habitus,* as ações conservadas e reproduzidas podem também dar origem a transformações importantes, gerando espaços oportunos de aprendizagem.

Outro aspecto que se destaca nas trajetórias analisadas refere-se às experiências de socialização com a cultura escolar no interior da própria família, especialmente quando algum familiar atuava ou frequentava a escola. Esse aspecto aparece de modo bastante evidente nas narrativas dos egressos, sendo que seis participantes demonstram, em suas memórias escolares, o caminho apresentado por um membro da família, como ilustram os excertos a seguir:

> Desde pequena **acompanhei minha mãe em reuniões pedagógicas, na correção dos cadernos dos alunos, organização de materiais pedagógicos e planejamentos**. Com seis anos, solicitei à minha mãe que queria ir com ela para a escola. (Prof. Sheila – cartas, grifo nosso)

> Quando criança, o meu contato com a escola foi muito sonhado, pois eu tinha muita vontade de ir à escola. Quando cheguei lá, **já tinha muitas informações sobre essa instituição**, tanto por parte dos meus irmãos mais velhos, quanto pela minha mãe, pois **sempre a acompanhava nas escolas em que ela trabalhava** e sempre gostei muito disso. (Prof. Vanessa – cartas, grifo nosso)

Experiências como essas revelam a presença de um *habitus* ajustado, na medida em que as participantes sabem, intuitivamente, como agir no espaço escolar, conhecem implicitamente suas regras e sabem, de certo modo, ‘jogar o jogo’ escolar. Conforme argumentam Bourdieu e Passeron (2014), a escola tende a favorecer estudantes que já possuem familiaridade com a cultura escolar, uma vez que estes dominam, ainda que de forma implícita, os códigos e expectativas valorizados nesse espaço. Essa familiaridade decorre de uma espécie de herança cultural, distribuída desigualmente entre as classes sociais, e que responde, em grande medida, pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 1996).

Bourdieu (1996) afirma que as famílias transmitem às crianças, além do capital cultural, certo *éthos*, que constitui um sistema de valores tácito e profundamente internalizado,

contribuindo para definir o modo da relação com o capital cultural e com a escola. No caso dos pais professores, porque imersos na cultura da escola e atuando diariamente na sua lógica socializadora, eles a conhecem profundamente. Por isso, estão bastante habilitados a desenvolver em seus filhos comportamentos valorizados pela escola: hábitos de estudo, autodisciplina, autonomia, interesses acadêmicos, organização do tempo e do espaço, interiorização de regras.

A recorrência de trajetórias escolares marcadas por reconhecimento acadêmico, expresso em menções a boas notas, elogios de professores e posições de destaque na turma, chama a atenção e precisa ser interpretada para além de uma leitura estritamente meritocrática:

> Ela sempre me estimulava a aprender mais e a ajudar os alunos que tinham dificuldades [...] tive **notas muito boas** e participei do projeto de monitores, **auxiliando alunos com maiores dificuldades**. Participei também de algumas **olimpíadas** (Prof. Gisele - cartas)

> Era uma **aluna destaque**, tinha **excelentes notas** e participei de alguns projetos e concursos pela escola. A realidade do bairro em que eu morava era difícil, fator do qual só fui me dar conta anos depois. No Ensino Médio, fui estudar em uma escola pública no centro da cidade. Continuei sendo uma boa aluna, mas não mais um destaque como na escola anterior (Prof. Olívia – cartas, grifo nosso)

Essas experiências evidenciam a presença de disposições ajustadas às expectativas da cultura escolar, manifestas em modos de participação nas atividades pedagógicas, domínio de determinadas formas de linguagem e valorização do estudo como prática legítima. Conforme discutido por Bourdieu e Passeron (2011), a escola tende a reconhecer e recompensar estudantes cujo *habitus* se encontra mais próximo das disposições culturalmente valorizadas no interior da instituição. Nesse sentido, o reconhecimento como "bom aluno" não se configura apenas como resultado do esforço individual, mas também como efeito da adequação entre disposições incorporadas ao longo das trajetórias familiares e escolares e as expectativas do campo escolar.

Essa dinâmica torna-se ainda mais evidente em relatos que expressam a relatividade desse reconhecimento, como no caso da participante que, ao mudar de uma escola localizada em um bairro popular para uma escola situada na região central da cidade, deixa de ocupar a posição de destaque anteriormente atribuída a ela, passando a perceber que havia muitos estudantes com desempenhos semelhantes. Essa experiência evidencia que as classificações escolares são sempre relacionais e dependem do universo social em que se produzem. Nessa direção, o bairro estigmatizado degrada simbolicamente o grupo que nele habita; ao serem privados de trunfos necessários para participar de diferentes jogos sociais, os sujeitos que

rompem parcialmente essa vinculação passam a experimentar outros regimes de comparação e classificação (Bourdieu, 1997).

Contudo, as trajetórias escolares narradas pelos participantes não são compostas apenas por experiências positivas. Em dois casos, aparecem memórias marcadas por situações de estigmatização e dificuldades no processo de aprendizagem. Um dos docentes relata que, durante os primeiros anos escolares, foi considerado um “aluno fraco”, experiência que acabou por marcar profundamente sua relação com a escola. Do mesmo modo, uma das docentes, ao narrar sua dificuldade em não conseguir ler como os demais colegas e ser considerada uma estudante em atraso, reconhece que isso se deu em razão da origem simples da família, que não possuía acesso à cultura valorizada pela escola.

Esse tipo de episódio pode ser interpretado à luz da noção de violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 2014), que diz respeito à imposição de uma arbitrariedade cultural por meio de modos de inculcação que operam pela linguagem, pelos gestos e pelas coisas, auxiliando na manutenção das relações de força. Na medida em que determinada cultura é valorizada como legítima, os alunos que não a dominam passam a ser vistos como menos capazes, e atribuem-se a eles responsabilidades individuais por dificuldades que, muitas vezes, estão relacionadas às desigualdades sociais e culturais presentes no sistema educacional. Assim, impõem-se classificações escolares e uma cultura arbitrária como se fossem naturais.

Ademais, os membros das classes dominadas tendem a ser afastados da instituição escolar por um sistema poderoso, o *habitus* (Bourdieu, 2014), que pode provocar uma autoeliminação das categorias desfavorecidas. No caso destes participantes, esse processo foi ressignificado ao longo da trajetória, haja vista que permaneceram vinculados à escola, agora como docentes. Assim, as trajetórias familiares e escolares dos participantes revelam uma combinação complexa entre restrições estruturais e investimentos simbólicos, na qual a crença na educação emerge como elemento central na orientação dos percursos educacionais.

1.4.2 A escolha pela docência entre disposições incorporadas e possibilidades objetivas

As trajetórias escolares marcadas por reconhecimento e valorização acadêmica tendem a fortalecer a relação positiva com a escola e com o saber, contribuindo para a incorporação de disposições que, posteriormente, podem favorecer a identificação com o campo educacional e a aproximação com a profissão docente.

Neste subeixo temático, as narrativas evidenciam que a escolha pela docência não pode ser interpretada exclusivamente como resultado de uma vocação natural individual ou, ainda, como um 'dom', conforme a concepção de profissão docente esboçada no século XIX e predominante até meados do século XX. Ao contrário, os relatos indicam que essa decisão se constitui a partir da articulação entre disposições incorporadas ao longo da trajetória e condições objetivas que delimitam o horizonte de possibilidades dos sujeitos.

Cabe destacar que a escolha profissional pelo magistério não se restringe a uma decisão exclusivamente individual, mas se vincula a diversos fatores, como o prestígio social da profissão, os resultados obtidos na trajetória escolar, o capital escolar, as condições sociais e culturais da família, a oferta educacional, entre outros. A partir dessas considerações, a escolha pela profissão docente apareceu nas narrativas das trajetórias relacionada a determinações sociais, econômicas e culturais, articuladas, sobretudo, a três aspectos: processo de socialização familiar e escolar, reconhecimento escolar e escolha contingente.

Primeiramente, destacamos os relatos que evidenciam a convivência com familiares que atuavam na educação como elemento importante para que a profissão docente fosse incorporada ao universo de possibilidades imaginadas desde a infância.

> Por acompanhar minha mãe trabalhando na docência, desde criança falava para meus pais que **seria professora como a minha mãe**, **e agricultora como meu pai**. (Prof. Sheila – cartas, grifo nosso)

> Minha **irmã mais velha realizava a graduação em Pedagogia** e, sempre que estava estudando, **me deixava lendo algum material**. Quando ela tinha atividades de estágio, eu demonstrava grande interesse em participar e auxiliá-la, o que despertava ainda mais minha **curiosidade pela área educacional**. (Prof. Janaína – cartas, grifo nosso)

A rede de contatos construída pelos pais ou irmãos professores ao longo da carreira profissional, somada à ampla imersão no universo escolar, representa um capital social e cultural que pode influenciar a escolha pela docência por parte dos filhos. Isso ocorre porque esses sujeitos já integram, desde cedo, determinadas redes de sociabilidade, vão conhecendo as regras do jogo, a linguagem e, pouco a pouco, a escola passa a se tornar uma espécie de ambiente familiar. Esse movimento também é permeado pelo *habitus*, na medida em que a estrutura, representada pelo sistema de disposições que gera percepções, apreciações e práticas, é ao mesmo tempo estruturada pelas relações estabelecidas na criação familiar e nas experiências educacionais e estruturante ao moldar práticas presentes e futuras, como a própria escolha profissional (Bourdieu, 2009a).

Ao encontro disso, Moita (1995) destaca que outros espaços da vida, especialmente o espaço familiar e social, mantêm relação com a profissão docente, podendo apresentar-se como limites, contribuições ou apoios em relação à vida profissional. Notamos uma influência forte de um tempo passado sobre a vida profissional: o tempo da infância. Isso se expressa, por exemplo, no relato de duas professoras que mencionam que, desde crianças, já brincavam de 'escola' com primos e irmãos. Uma delas conta que, em uma dessas 'aulas', riscou toda a parede externa da casa, simulando a escrita das atividades em um 'quadro'. Embora o pai não tenha gostado quando viu, depois disso lhe deu um pequeno quadro de giz, experiência que a marcou de tal forma que ela se recorda desse dia como um dos mais felizes da infância.

Em alguns casos, a escolha profissional aparece fortemente associada às condições materiais de acesso ao Ensino Superior e às próprias condições objetivas de vida, que exigem uma 'escolha' ajustada a essas necessidades:

> Me sentia confusa em relação ao que gostaria de cursar, gostava muito de Nutrição, mas como **na época não havia o curso em nosso município**, não sabia se conseguiria **me manter financeiramente em outra cidade** [...] **sempre fui bem em biologia** no colégio, resolvi prestar vestibular para Licenciatura em Ciências Biológicas (Prof. Andréia – cartas, grifo nosso)

> Curioso é que, o magistério nunca me atraiu. Nunca pensei em ser professor [...] Um **rapaz pobre, sem emprego e sem condições nenhuma de fazer outra coisa**, a não ser um curso de Licenciatura na Faculdade X. Isso **porque na época havia um ônibus gratuito da minha cidade**, todo dia, cedido pela prefeitura. Dessa forma eu poderia continuar morando com meus pais, trabalhar durante o dia e viajar 80 km a noite para estudar e essa foi minha rotina por 4 anos [...] conseguir **ser um professor de matemática** e quem sabe, no futuro, passar em um concurso, era o **ápice de minhas expectativas**! (Prof. Eduardo – cartas, grifo nosso)

> [...] **queria cursar fisioterapia**, porém, **a única faculdade estadual na cidade** [...] só **ofertava cursos de licenciaturas** e Pedagogia, sendo assim, diante de nossas condições, meu plano foi: farei pedagogia e quando eu puder pagar, faço o curso de fisio! [...] ingressei no concurso [...] quando o fiz, pensei: preciso de **estabilidade**, **preciso cuidar dos meus filhos**, e **esse é o melhor caminho** (Prof. Carla – cartas, grifo nosso)

Esse tipo de decisão pode ser interpretado a partir da noção de causalidade do provável, formulada por Bourdieu (2015) para explicar como os indivíduos tendem a orientar suas escolhas em direção às possibilidades que se apresentam como mais realistas dentro de suas condições sociais. Nessa compreensão, o agente não é mero produto mecânico das condições econômicas; ao contrário, suas decisões se organizam em relação à posição que ocupa no espaço social, aos capitais de que dispõe e às chances objetivas que consegue perceber. Portanto, trata-se, de um tipo de cálculo prático, orientado pelas possibilidades efetivamente acessíveis.

A escolha trata-se, na realidade, de uma ‘não escolha’, referindo-se a uma ‘escolha do necessário’, expressão utilizada por Pierre Bourdieu (2007) para caracterizar a realidade das classes populares que, não tendo efetivo poder de escolha, devem limitar-se ao necessário. Ainda, denota-se a presença de uma desvantagem escolar, expressa na restrição das escolhas de estudo impostas às classes populares, cujas possibilidades só podem ser razoavelmente vislumbradas dentro de certos limites de classe (Bourdieu; Passeron, 2014). Esse aspecto se torna evidente quando os docentes mencionam a consciência sobre os custos envolvidos na continuidade dos estudos e o reconhecimento de que, para acessar outras profissões que vislumbravam, seria necessário dispor de capital econômico ou social que não possuíam.

Em outros casos, a influência de professores marcantes ao longo da escolarização aparece como elemento importante na construção do desejo de seguir a carreira docente. A admiração por determinados professores, bem como o reconhecimento recebido durante a trajetória escolar, contribuiu para fortalecer a identificação com o campo educacional.

> Tive uma **professora maravilhosa**, a Alcione [...] incentivo dos meus pais, das experiências vivenciadas nas escolas em que estudei e **dos excelentes professores que tive que nasceu o desejo de me tornar professora**. (Prof. Gisele – cartas, grifo nosso)

> **Lembro com carinho da professora** Lucimagda, que era muito **dedicada e acolhedora**. Após ingressar na escola, comecei a brincar quase todos os dias de “escolinha” [...] Sempre que perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu prontamente respondia: professora. (Prof. Ingrid – cartas, grifo nosso)

A literatura sobre trajetórias docentes também evidencia que experiências escolares vividas pelos futuros professores desempenham papel significativo na escolha da profissão. Em muitas narrativas, docentes que marcaram positivamente o percurso escolar aparecem como referências importantes na construção do desejo de ensinar. Conforme argumenta Goodson (1995), as histórias de vida dos professores mostram que as trajetórias profissionais estão profundamente enraizadas nas experiências vividas como alunos, sendo recorrente a influência de professores significativos na decisão de seguir a carreira docente.

Desse modo, traçamos uma relação entre a aquisição de um *habitus* estudantil e um *habitus* professoral (Silva, 2011). Nessa perspectiva, enquanto estudantes, os futuros professores vão estruturando disposições que se relacionam com o ofício docente, em contrapartida, o *habitus* professoral só será efetivamente estruturado no exercício da docência. É importante destacar que, tanto como estudante quanto como professor, o docente realiza suas práticas subsidiado por *habitus*, pois é agente posicionado no espaço social e em diversos campos, com disposições incorporadas e detentor de capital. Logo, o *habitus* assume, na

formação de professores, a perspectiva de estrutura estruturada e estruturante. Parte do que se viveu, em experiências marcantes, positivas ou negativas, tende a incidir sobre a escolha da profissão e sobre o modo como o trabalho docente será posteriormente realizado.

Também surgiram relatos que evidenciam a importância das relações familiares na ampliação do horizonte de possibilidades educacionais:

> Desde a infância, lembro do meu pai dizendo que eu **deveria estudar e ingressar na UEPG**, esse era o caminho que ele almejava para mim e para minha irmã. Quando ela terminou os estudos, ingressou no curso de Serviço Social na UEPG e, ao se formar, passou em um concurso na área. **Esse mesmo caminho parecia claro para mim, até mesmo o mais lógico**. Porém, eu não tinha certeza do curso [...] **minha irmã**, como uma incentivadora, **escolheu por mim** (rsrs), fez minha matrícula [...] para o curso de Pedagogia. (Prof. Olívia – cartas, grifo nosso)

> **Minha irmã** sempre foi um exemplo para mim, como se ela por ser mais velha, fosse **abrindo as portas, rompendo a bolha, me mostrando os caminhos e possibilidades**. Ela passou no primeiro vestibular que realizou e me descrevia suas vivências na cidade de Ponta Grossa, a qual eu não conhecia até então. Ela me contava tudo sobre a grande UEPG, o que me instigava e me fazia sonhar com o dia que chegasse a minha vez. (Prof. Kamila – cartas, grifo nosso)

Esse tipo de experiência ilustra como a ampliação do capital cultural no interior da família pode transformar as expectativas e estratégias educacionais das gerações seguintes. Também nos mostra escolhas orientadas por disposições incorporadas ao longo das trajetórias e ajustadas ao horizonte de possibilidades objetivas disponíveis. Nesse processo, os agentes mobilizam um senso prático que orienta suas decisões de maneira situada no espaço social. Do mesmo modo, tais trajetórias configuram percursos de deslocamento em relação à posição social de origem, aproximando-se daquilo que Bourdieu (2015) denomina experiência do agente trânsfuga, na medida em que essas docentes e suas irmãs, oriundas de meios populares, acessam a universidade e ampliam suas possibilidades objetivas.

Por fim, há ainda casos em que a escolha pela docência ocorreu de maneira mais contingente, quando outras possibilidades profissionais se mostraram inacessíveis ou distantes das condições concretas vivenciadas pelos sujeitos. Nessas situações, a docência emerge como uma alternativa possível dentro do conjunto de oportunidades disponíveis, sendo frequentemente contrastada com profissões socialmente percebidas como mais prestigiadas ou mais promissoras em termos de remuneração.

> Lembro-me de meu irmão sugerir que eu **tentasse outro curso no vestibular** (Direito, Odontologia...), pois dizia que **eu era "inteligente"**. E eu sempre reafirmava que, justamente por isso, **queria ser professora** (Prof. Gisele – cartas, grifo nosso)

> Meus pais, principalmente minha mãe, **não queriam que eu fosse professora**, porque, apesar de considerarem uma profissão muito importante e necessária, eles

> **queriam que eu fizesse um curso que me proporcionasse melhor remuneração** [...] Meu pai sempre sonhou em ser engenheiro eletricista porque ele trabalhou a vida inteira nessa área, mas nunca teve a oportunidade de cursar o ensino superior. Então, ele sempre dizia o quanto poderia ser bom fazer Engenharia Elétrica devido a remuneração. (Prof. Ingrid – cartas, grifo nosso)

> Aos 16 anos, como uma boa *twitteira* – usuária da rede social *twitter*, agora *X* – eu participei de uma *trend* em que deveríamos escrever 100 fatos sobre si mesmo [...] Um desses fatos era: "**Amo História e Geografia, mas não faria faculdade disso porque não dá futuro**". A essa altura o leitor já deve imaginar que fui muito bem-vinda ao futuro! (Prof. Ruhama – cartas, grifo nosso).

Como revelam os relatos, familiares e pessoas próximas, por vezes, incentivavam os participantes a buscar carreiras associadas a maior reconhecimento social e econômico, como Direito, Engenharia ou Odontologia, consideradas formações com maior capacidade de conversão do capital cultural institucionalizado, materializado no diploma, em capital econômico e capital social. Esses relatos evidenciam que as escolhas profissionais são atravessadas por representações socialmente construídas sobre o valor relativo das profissões, nas quais determinados diplomas são percebidos como mais capazes de gerar retorno econômico e prestígio social. Nesse sentido, as decisões relacionadas ao ingresso na docência podem ser compreendidas à luz das possibilidades objetivas percebidas pelos sujeitos em suas trajetórias, revelando a influência das condições sociais e das expectativas de mobilidade na configuração de seus percursos formativos e profissionais.

Portanto, evidencia-se que, na escolha pela profissão docente, há um capital cultural que, neste caso, é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus* (Bourdieu, 2015). Assim, os dados indicam que a escolha pela profissão docente resulta de uma complexa articulação entre disposições socialmente construídas, influências familiares e escolares e condições objetivas de acesso à formação superior.

1.4.4 Relação com a escola e com o saber

Outro aspecto relevante nas narrativas refere-se à forma como os participantes constroem sua relação com a escola e com o saber ao longo de suas trajetórias. Em muitos relatos, a escolarização aparece associada a experiências de esforço e investimento familiar. Um dos docentes recorda que, durante o Ensino Médio, sua família não possuía recursos para adquirir os materiais didáticos utilizados pela escola e, por isso, comprava apostilas usadas de outros alunos e apagava manualmente os exercícios resolvidos para poder reutilizá-las.

> Minha família sempre foi pobre e **mal tínhamos dinheiro justo para pagar as contas** mensais, mas meus pais fizeram questão que estudássemos de manhã para **passar no vestibular** (ouvíamos isso direto em casa). Na época, a apostila custava cerca de R$20,00 e era paga bimestralmente, embora a escola fosse pública. Nem esse dinheiro as vezes tínhamos, aí comprávamos por R$ 10,00 a apostila de algum aluno que tinha cursado o ano anterior e investíamos R$0,10 em duas borrachas para apagar toda a apostila que tinha os cálculos e os exercícios prontos [...] no ano em que terminei o Ensino Médio, minha **mãe** também completou o supletivo, ela também **gostaria de fazer o vestibular**, mas minha família não tinha dinheiro para pagar dois. **Eu fiz, e o sonho de minha mãe ficou para mais tarde** (meus olhos marejam e eu fico todo arrepiado ao escrever isso). (Prof. Eduardo – cartas, grifo nosso)

O relato do docente escancara uma realidade dura vivida por aqueles agentes oriundos da classe popular e que mesmo sem capital econômico suficiente para as condições básicas de sobrevivência, buscam estratégias para acessar o capital cultural institucionalizado. As estratégias (Bourdieu, 2004), entendidas como ações inteligíveis, mas não necessariamente inteligentes ou resultantes de um cálculo racional, mas que orientam escolhas e interesses dos agentes em função de um *habitus* derivado de um campo com vistas a entrada em outro. Isso evidencia o esforço familiar para garantir a continuidade dos estudos, mesmo em contextos marcados por restrições econômicas.

Em outros casos, a dedicação aos estudos aparece associada a trajetórias de grande esforço individual. Uma das participantes relata que caminhava longas distâncias diariamente para poder frequentar a escola, demonstrando o lugar central que a escolarização ocupava em seu projeto de vida.

> Para dar **continuidade aos estudos**, **caminhava todos os dias 12 quilômetros** [...] Sempre muito dedicada e esforçada nos estudos, também ajudava meus pais nos **trabalhos domésticos e da agricultura**. (Prof. Sheila – cartas, grifo nosso)

Essas experiências revelam que, para muitos dos participantes, a escola foi percebida como um espaço de possibilidade e transformação, especialmente quando associada ao ingresso no Ensino Superior e à ampliação das condições objetivas de vida. Em diversas narrativas, a trajetória educacional é marcada por um forte sentimento de pertencimento à educação pública. Oito participantes indicam ter realizado toda a sua formação escolar e acadêmica em instituições públicas, aspecto que aparece nas narrativas acompanhado de reconhecimento e valorização do papel social da escola pública em suas trajetórias.

> Minha trajetória pessoal e profissional, **marcada pela educação pública**, pela docência e pelo desejo constante de aprender. (Prof. Kamila – cartas, grifo nosso)

> **Sempre estudei em escolas públicas**, desde o primeiro dia em que fui para a escola até o Doutorado em Educação e isso **me causa muito orgulho**. (Prof. Vanessa – cartas, grifo nosso)
>
> [...] por meio daquela experiência me fizeram compreender meu **próprio percurso de vida como aluna de escola pública** [...] O PIBID[18] me fez compreender que, sim, eu queria ser professora" (Prof. Olívia - cartas)

Nesses relatos, a educação pública aparece não apenas como espaço de escolarização, mas como condição de possibilidade para a construção de percursos acadêmicos e profissionais que, em muitos casos, ultrapassam os limites socialmente colocados às posições de origem dos sujeitos. A escola pública, nesse sentido, passa a ser reconhecida como instituição capaz de ampliar horizontes e produzir deslocamentos no espaço social, especialmente quando articulada ao acesso à universidade.

Ao mesmo tempo, as narrativas também evidenciam experiências formativas que ampliam a compreensão dos sujeitos sobre o próprio campo educacional. A participação em programas de iniciação à docência, por exemplo, aparece como elemento importante nesse processo de construção da identidade profissional e para o processo de DPD, em que é necessário que se tenham políticas educacionais que incentivem essas experiências.

Nesse movimento, a escola deixa de ser apenas o espaço da experiência vivida como estudante e passa a ser também objeto de reflexão e de problematização, contribuindo para a constituição de disposições profissionais relacionadas ao exercício da docência. Assim, as trajetórias evidenciam que a relação com a escola e com o saber não se restringe à dimensão da transmissão de conhecimentos, mas envolve também a construção de identidades, expectativas, projetos de vida e da própria docência, em um processo articulado às experiências biográficas e às disposições incorporadas ao longo da trajetória escolar. Nesse sentido, a constituição de um *habitus* estudantil vai, gradualmente, abrindo espaço para a incorporação de disposições relacionadas ao *habitus* professoral.

Entretanto, as narrativas também revelam que a relação com a escola é atravessada por tensões e contradições. Em alguns relatos, emergem experiências marcadas por situações de preconceito, dificuldades ou confrontos com a lógica burocrática que incide sobre o trabalho docente e sobre o funcionamento da instituição escolar.

---

[18] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visa proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

> Ao vivenciar essa triste experiência, algo que estava latente sobre minha própria história veio à tona com uma **força transformadora**, como se tivesse ganhado a chance de ressignificar todo o preconceito que enfrentei durante minha vida escolar. [...] foi uma experiência transformadora e fundamental para que eu **ampliasse minha leitura acerca da docência e seus entraves burocráticos** e buscasse, dentro dessa realidade, **manter a coerência por uma educação crítica e emancipadora**. (Prof. Ingrid – cartas, grifo nosso).

Esse relato evidencia que a inserção no campo educacional também expõe os sujeitos às estruturas burocráticas que atravessam o trabalho docente e que, muitas vezes, tendem a restringir a autonomia pedagógica e a reduzir a docência a práticas normativas e administrativas, expressas pela racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014). Contudo, a trajetória formativa e profissional dos participantes demonstra que essas estruturas não operam de maneira absolutamente determinante. Ao contrário, ao longo de suas trajetórias, os sujeitos desenvolvem disposições reflexivas que lhes permitem reinterpretar suas experiências e buscar formas de agir no interior dessas estruturas, orientando suas práticas por princípios associados a uma educação crítica e emancipadora.

Com base em Bourdieu (2015) e Sacristán (1999), ao identificarmos aspectos da trajetória, denota-se que cada ação do sujeito incorpora de algum modo uma experiência passada e gera a base para as seguintes, pois é o capital que acumulamos para as ações futuras. Assim, a experiência não parte do nada e não pode ser apagada, pelo contrário, prolonga-se em outras ações e configura estilos de agir, disposições incorporadas, evidencia um *habitus* que pode gerar padrões individuais e/ou grupais no decorrer das biografias pessoais, como foi elencado pelos relatos dos docentes participantes da pesquisa.

Assim, as trajetórias analisadas revelam que a relação com a escola e com o saber é marcada por ambivalências: ao mesmo tempo em que aparecem experiências de dificuldades, desigualdades e estigmatizações, também emergem narrativas de pertencimento, reconhecimento e compromisso com o papel social da educação. Nesse processo, a escola pública figura simultaneamente como espaço de reprodução de determinadas estruturas sociais e como espaço de possibilidades, no qual os sujeitos constroem projetos de formação e desenvolvimento profissional docente orientados pela reflexão crítica sobre a própria prática e sobre o papel da educação na sociedade.

A análise das cartas autobiográficas permite identificar três configurações predominantes de trajetória, que expressam diferentes formas de articulação entre origem social, capital cultural familiar, experiências escolares e condições objetivas de acesso à formação superior. Esses tipos não devem ser compreendidos como categorias rígidas, mas

como formas analíticas de organizar os percursos observados, permitindo compreender regularidades sociológicas presentes nas narrativas.

CAPÍTULO 2 – O CAMPO ACADÊMICO E A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTITUIÇÃO, APROXIMAÇÕES E TRAVESSIAS DOCENTES

Entretanto, esse espaço produz e é produzido por agentes reais – de carne e osso.

Hey (2008a, p. 12)

Neste capítulo, analisamos a constituição do campo acadêmico da educação no Brasil e suas relações com a Educação Básica, buscando compreender como se configuram as aproximações e distanciamentos entre esses dois espaços formativos. Inicialmente, apresentamos elementos históricos e políticos que marcaram o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no país, destacando as diretrizes expressas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e no Plano Nacional de Educação (PNE) para a articulação entre a pós-graduação e a Educação Básica.

Em seguida, situamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG) no interior desse campo, reconstruindo aspectos de sua constituição, características e relações com a Educação Básica. À luz dos pressupostos bourdieusianos, buscamos compreender como docentes da Educação Básica se aproximam e atravessam esse espaço formativo, analisando as motivações, estratégias e condições que marcaram seu ingresso e permanência na pós-graduação, elementos que contribuem para compreender as possibilidades e limites da pós-graduação *stricto sensu* no Desenvolvimento Profissional Docente.

2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS HISTÓRICOS

A pós-graduação *stricto sensu* desempenha papel primordial no desenvolvimento intelectual e na produção do conhecimento na sociedade. Diante dos avanços nos âmbitos civil, político e social, essa formação torna-se indispensável. Por essa razão, a pós-graduação brasileira vem sendo delineada por políticas públicas que visam ampliar seu crescimento e qualificar sua estrutura. Essas políticas buscam fomentar a cooperação e a integração entre diferentes segmentos sociais, na perspectiva de fortalecer a capacidade de inovação do país. Contudo, para compreender a constituição da pós-graduação no Brasil e, especialmente, o

contexto em que esta pesquisa se insere, faz-se necessário retomarmos o percurso já trilhado.

A análise da pós-graduação brasileira pode ser empreendida a partir de múltiplas perspectivas. Em consonância com o itinerário analítico delineado por Bianchetti e Fávero (2005), optamos por recuperar, em um primeiro momento, sua trajetória por meio da rememoração dos documentos legais que a institucionalizaram, evidenciando o paradigma predominante ao longo dos anos. Mas, ao privilegiarmos determinado ângulo de observação, realizamos um recorte que constrói o próprio objeto de análise, iluminando certas dimensões e, inevitavelmente, relegando outras a um plano secundário. Assim, mais do que uma simples narrativa histórica, busca-se empreender um movimento analítico que esboce as condições sociais, políticas e institucionais que configuraram a pós-graduação brasileira e que ainda tensionam suas finalidades no presente.

A partir do Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965 (Brasil, 1965), relatado por Newton Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, a Pós-Graduação no Brasil passa a ser regulamentada. Ainda que de maneira contraditória, por ter como cenário o regime militar e constatar-se, além do apoio deste, alianças tácitas estabelecidas entre elites militares de direita e elites acadêmicas de esquerda, que culminaram no projeto nacionalista que apostava na ciência e tecnologia para a construção de um Estado forte.

No texto do referido parecer foram estabelecidas as definições dos cursos de pós-graduação, sendo: a) *Stricto sensu*: de natureza acadêmica e de pesquisa com objetivos científicos, compreendido por mestrado e doutorado; b) *Lato sensu*: envolvendo cursos de especialização até o aperfeiçoamento. Cabe destacar que no cenário brasileiro, eram incipientes as experiências com a pós-graduação *stricto sensu*, por isso, buscou-se instituir os cursos de mestrado e doutorado, seguindo iniciativas vigentes na França e nos Estados Unidos, este último, com maior influência, pois no parecer indicava-se um modelo a ser replicado, o norte-americano (Lüdke, 2005; André, 2007).

Nesse período do regime militar se constatou a carência de recursos humanos para alcançar o projeto de modernização nacional que se almejava, fato que incentivou as universidades a criarem e expandirem programas de pós-graduação, a fim de qualificar o próprio corpo docente. Assim, na pós-graduação, visava-se o desenvolvimento da pesquisa e a formação do professor de nível superior. Portanto, cabia à graduação a formação de profissionais, enquanto a pós-graduação se instalava com o "[...] objetivo de ser o centro criador da ciência e da cultura, com a nítida intenção de não ser lugar de educação da massa [...]" (Brzezinski, 2001, p. 58). Desse modo, a pós-graduação passa a ser lócus da formação da "massa crítica" (Cury, 2005), objetivando a pesquisa científica como ato de criação de

conhecimento novo, provocando o avanço da ciência no país.

Após dez anos da institucionalização da pós-graduação no Brasil, foi lançado o I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) (Brasil, 1975), referente ao período de 1975 a 1979, com a finalidade de orientar o movimento de expansão desse nível de ensino. O Plano estabeleceu metas, diretrizes e políticas, atribuindo à CAPES a responsabilidade pela avaliação da pós-graduação brasileira, bem como, pela elaboração dos próximos PNPG.

Entre seus principais marcos, aponta-se a necessidade de uma política deliberada pelo Estado para a expansão da pós-graduação e se estabelece, como uma de suas metas, a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender às demandas do Ensino Superior. No que se refere à organização dos cursos, o I PNPG (Brasil, 1975) delineou um currículo na pós-graduação centrado no ensino, com forte ênfase no cumprimento de créditos em disciplinas, enquanto a pesquisa se concentrava nos momentos finais da formação, vinculada à elaboração das dissertações e teses.

Um aspecto que nos chama a atenção é o fato de que, mesmo ancorado nessa orientação, o I PNPG já sinalizava preocupações que dialogam com debates contemporâneos, ao mencionar a necessidade de integração entre os diferentes níveis de ensino. Ainda que de forma discreta, essa proposição permite identificar a Educação Básica como parte do horizonte da política de pós-graduação desde seus primórdios, movimento que anos depois, culminou na criação da Diretoria de Educação Básica da CAPES (Silva; Brandão, 2020).

No contexto da ampliação do quantitativo de programas de pós-graduação, a preocupação com a qualidade dos cursos se delineia, sendo esboçada no II PNPG (Brasil, 1982), com vigência entre os anos 1982 e 1985, institucionalizando e aperfeiçoando a sistemática de avaliação. Nesse plano, preservou-se o objetivo da formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa em todas as modalidades e técnicas, para atendimento dos setores público e privado.

Conforme problematizam Ramalho e Madeira (2005), a trajetória da pós-graduação brasileira foi constituída sob influências de uma perspectiva mercadológica, a qual começa a se tornar mais palpável, nesse ínterim, ao aproximá-la de uma lógica de atendimento às demandas externas, com ênfase no setor privado, redefinindo as funções formativas conforme interesses do mercado.

Enquanto no I PNPG se identifica, ainda que de modo discreto e talvez até mesmo incipiente, a ideia de articular diferentes níveis de ensino, no III PNPG (Brasil, 1986) essa preocupação desaparece, momento em que a Educação Básica não é vista nem como âmbito público, nem como espaço estratégico para o desenvolvimento do país por meio de pesquisas.

O III PNPG esteve em vigor no período de 1986 a 1989, nele reitera-se o que os planos anteriores abordavam, mas assume um tom mais autoritário e revela que ainda não havia formação de profissionais qualificados como se esperava.

Ao articular-se ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, a pesquisa conquista relevância no interior da pós-graduação por meio do III PNPG, ao assegurar que deveria ser realizada nas universidades, buscando superar a tradição centrada na docência. Afinal, caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para levar o país a atingir plena capacitação científica e tecnológica e assegurar a independência econômica. No referido plano, evidenciou-se a articulação entre financiamento e avaliação, em que se valorizava a produção científica, o que culminou na passagem de cursos avaliados isoladamente para a ideia de Programa, visando à organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, teses e dissertações.

Os anos 1990 foram marcados pelo intenso redirecionamento da pós-graduação a um viés neoliberal. Conforme apontado por Hostins (2006, p. 143), as universidades brasileiras vivenciaram a "[...] transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem-Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial". A autora ressalta que houve na pós-graduação diversos aspectos de mudança que evidenciam a perspectiva empresarial, como por exemplo: a expansão significativa das matrículas, a diversificação da oferta e das fontes de financiamento, alianças estratégicas entre agências, indicadores de produtividade, redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global, entre outras.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) favoreceu as políticas neoliberais, para mais, de acordo com Evangelista e Moraes (2002) a aprovação da LDBEN (Brasil, 1996) gerou mudanças significativas na organização da pós-graduação no país, que trouxeram novas determinações nos padrões de qualidade dos programas e na expansão das ofertas. A LDBEN contribuiu para a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão, sob o *slogan* da democratização. A lei possibilitou a comercialização desse conhecimento, criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber (Hostins, 2006).

Ainda no ano de 1996 a CAPES reconhecia a necessidade da elaboração de um novo PNPG. Sob tal prerrogativa foi organizado o Seminário Nacional intitulado "Discussão da Pós-Graduação Brasileira", que contou com a presença de diversos representantes da comunidade acadêmica. Porém, em 1997 foi redigida uma versão preliminar do quarto PNPG a partir da síntese do seminário organizado, no entanto, não foi divulgada uma versão oficial do

documento por impactos orçamentários da época.

Somente no ano de 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do IV PNPG (2005-2010). Este plano se mostrou mais amplo e complexo que os anteriores. Ao avançar e complexificar as reflexões, esboçou o crescimento expressivo de programas em todas as áreas do conhecimento, havendo, inclusive, expansão da pós-graduação *stricto sensu* no setor privado. Além disso, pela primeira vez são abordadas as desigualdades regionais como questão a ser superada.

Acerca dos objetivos, foram elencados o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a **formação de docentes para todos os níveis de ensino**; a formação de quadros para mercados não acadêmicos (Brasil, 2005, p. 58-59, grifo nosso). Desse modo, além de criar um destaque para o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionais, o IV PNPG enfatiza a pós-graduação *stricto sensu* como formação destinada aos docentes de diversos níveis de ensino, momento em que pela primeira vez, institui-se a relação com a Educação Básica.

O V PNPG (Brasil, 2011), vigente entre 2011 e 2020, deu continuidade a vários aspectos apresentados nos planos anteriores, como por exemplo, o combate às assimetrias, a ênfase na inclusão social e a busca pela internacionalização. Esta versão do PNPG é importante para o histórico da pós-graduação, afinal, pela primeira vez um plano integra o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005 (Brasil, 2014), o que representa um marco e um avanço para a pós-graduação estar inserida em uma política mais ampla, voltada à Educação, independentemente do nível de ensino.

As indicações e diretrizes contidas no V PNPG apoiaram-se nos seguintes eixos: 1) expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); 2) criação de uma nova agenda nacional da pesquisa; 3) aperfeiçoamento da avaliação; 4) multi/interdisciplinaridade; e 5) apoio à Educação Básica e a outros níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2011). Nesse contexto, há um item de discussão no primeiro volume do plano que trata especificamente da Educação Básica, esboçando a necessidade de compreendê-la de forma mais sistêmica e articulada e representando um novo desafio para o SNPG.

Embora o foco não esteja exclusivamente tratando do acesso de docentes da Educação Básica aos programas de mestrado e doutorado, o documento indica que o SNPG deve assumir corresponsabilidade na elevação da qualidade do referido nível de ensino. Portanto, incentiva-se a ampliação de programas que valorizem a formação desses profissionais e a articulação entre a pós-graduação *stricto sensu* e os cursos de licenciatura, inclusive por meio de modalidades como mestrados profissionais e iniciativas interinstitucionais.

Além disso, aponta-se que a expansão quantitativa da pós-graduação depende, estruturalmente, da melhoria da Educação Básica, uma vez que as fragilidades nesta etapa repercutem no acesso e permanência a níveis superiores. O texto aponta que a evasão ao longo da trajetória escolar e a reduzida média de escolaridade da população brasileira limitam o contingente de estudantes 'aptos' a ingressar e concluir cursos de mestrado e doutorado.

Contudo, é importante observarmos que, mesmo havendo incentivo à formação de docentes da Educação Básica em nível *stricto sensu*, ela é direcionada, prioritariamente, aos mestrados profissionais. Assim, diferentemente do enfoque adotado nesta pesquisa, não se vislumbra, nesse contexto, a ampliação do acesso desses profissionais a programas de modalidade acadêmica.

Merece destaque o modo como a articulação entre esses níveis de ensino é apresentada, vinculada a um discurso de cunho neoliberal que expressa a responsabilização da Educação Básica e dos sujeitos que nela atuam pelos desafios e pelas demandas de expansão da pós-graduação. Ao enfatizar a melhoria da eficiência e da qualidade da Educação Básica, esse discurso desloca para esse nível de ensino, em uma perspectiva utilitarista, a responsabilidade pela ampliação do número de programas de pós-graduação, bem como pelo aumento do acesso e da conclusão de mestrados e doutorados. Desse modo, tende-se a desconsiderar que a própria pós-graduação enfrenta desafios estruturais e políticos que também incidem sobre esses processos e que, igualmente, demandam aprimoramento das políticas e das condições de qualidade vigentes.

A partir dessa visão panorâmica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, observamos que o processo de institucionalização foi denso, rico e contraditório, como nos apontam Bianchetti e Fávero (2005). Os autores ainda destacam que o principal paradigma que predominou ao longo dos anos foi a formação de professores, relacionada à formação de pesquisadores (Bianchetti; Fávero, 2005). Isso porque nos momentos iniciais de sua institucionalização, a formação nesse âmbito organizava-se prioritariamente em torno do ensino e da docência no nível superior, com ênfase na qualificação de quadros para atuar nesse segmento. Ao longo do tempo, contudo, verifica-se uma inflexão significativa, na qual a centralidade da pesquisa passa a redefinir as finalidades formativas da pós-graduação, deslocando o foco do ensino para a produção científica e para a formação do pesquisador.

Esse movimento, por um lado, amplia o público atendido, estendendo-se progressivamente a profissionais de diferentes níveis de ensino e alcançando, de forma mais explícita, a Educação Básica após 46 anos da regulamentação da pós-graduação; por outro, tensiona e, em determinadas circunstâncias, secundariza a dimensão pedagógica e a formação

para a docência, instaurando uma tensão constitutiva entre pesquisa e ensino no interior desse nível formativo.

Assim, a consagração deste campo no Brasil, foi marcada institucionalmente pelo Parecer Sucupira (Brasil, 1965) e pela articulação entre pós-graduação, pesquisa e universidade pública. Isso não só demarca a legitimidade do campo a respeito da produção acadêmico-científica, mas esboça uma concepção de ciência, com vistas a atender às exigências de desenvolvimento tecnológico e produtividade científica, transformando a ciência, como força produtiva e instrumento de competitividade econômica. Chauí (2003) destaca que essa perspectiva coloca em questão o propósito da universidade como um espaço para a busca desinteressada pela verdade, em que a produção de conhecimento era vista como uma atividade autônoma voltada para o avanço do saber.

Paralelamente a esse deslocamento, é evidente o avanço em relação à estruturação de uma política que consolidou o SNPG, como também, a significativa expansão da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Se, em 1976, eram 673 cursos recomendados pela CAPES (Silva; Brandão, 2020), em 2025, o país contabiliza 4.555 programas[19], distribuídos entre instituições federais (2.743), estaduais (1.054), particulares (804) e municipais (34). No mesmo período, registram-se 3.782 programas de mestrado e/ou doutorado acadêmicos e 849 de mestrado e/ou doutorado profissionais[20] avaliados e reconhecidos pela CAPES, apontando um crescimento significativo desse nível de ensino.

Destacamos a intervenção estatal da CAPES que além de ter assumido papel fundamental na constituição desse campo, também opera como instância de regulação e redistribuição de capitais, sobretudo, o econômico e simbólico. Ao estabelecer critérios de avaliação, induzir prioridades e enfatizar determinadas concepções de ciência, o Estado atua na estrutura do campo, reforçando ou deslocando hierarquias internas.

Assim, o Estado não atua apenas como financiador, mas como agente estruturante, cujas diretrizes, expressas, por exemplo, nos PNPG e no PNE orientam prioridades, critérios de qualidade e formas de organização da produção científica. Nesse sentido, especialmente, os PNPGs, não estabelecem apenas metas, mas também esboçam as regras do jogo no campo acadêmico. É possível notarmos a recente ênfase na relevância prática da pesquisa e na flexibilização formativa, expressa no VI PNPG (Brasil, 2025). O que sinaliza um movimento

[19] Dados obtidos por meio da divulgação do resultado da Avaliação Quadrienal da CAPES (2021-2024), divulgados em fevereiro de 2026.
[20] Dados obtidos por meio de consulta ao Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES. Para mais informações, acessar o website: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/.

de aproximação ao campo econômico, tensionando a autonomia científica e revelando a permanente disputa entre princípios acadêmicos e lógicas heterônomas.

Nesse espaço de forças, a criação e expansão dos mestrados e doutorados profissionais explicitam as lutas internas pela definição legítima da pós-graduação. A resistência inicial da área de Educação à sua incorporação evidencia a defesa de posições dominantes interessadas na conservação de determinadas fronteiras simbólicas.

No entanto, o cenário contemporâneo revela obstáculos no presente e futuro que podem tensionar essa trajetória de expansão. Apesar dos avanços estruturais e quantitativos, observam-se movimentos que fragilizam as universidades públicas, onde há alta concentração de programas de pós-graduação, com discursos oficiais que questionam os efeitos da ampliação do acesso ao Ensino Superior, cortes orçamentários destinados à pós-graduação e restrições à oferta de bolsas de pesquisa (Oliveira, 2019).

Evidentemente, uma expansão por meio da privatização exacerbada como ocorreu nos cursos de graduação no Brasil, ainda não é uma realidade na pós-graduação *stricto sensu* (Neto *et al.*, 2023). Porém, essas ações tendem a produzir efeitos tanto na sustentabilidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação quanto na possibilidade de a pós-graduação *stricto sensu* constituir-se, de modo efetivo, como espaço de formação continuada para docentes da Educação Básica e de produção de conhecimento socialmente referenciado.

Ainda, vale destacarmos que, embora o sistema brasileiro de pós-graduação tenha buscado inspiração em outros modelos, como o norte-americano e o europeu, hoje ele se caracteriza por especificidades próprias, resultantes de uma síntese entre os dois sistemas. Isso se revela em seu caráter organizacional, muito próximo ao modelo estadunidense, com o sistema de créditos, a relação entre orientadores e orientandos, as características formais de teses e dissertações, e uma estrutura disciplinar bem definida. No entanto, ao adotar a perspectiva de programas de pós-graduação, em vez de cursos isolados, a pesquisa torna-se o eixo basilar, inspirada no modelo francês, que valoriza a autonomia intelectual, a densidade teórico-epistemológica e a atividade de pesquisa ao longo de todo o processo.

No próximo item, iremos nos deter à análise das articulações entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) em vigência, buscando evidenciar aproximações, tensões e limites no que concerne à Educação Básica.

2.2 PNPG e PNE: DIRETRIZES ATUAIS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

No que se refere às políticas educacionais, partimos do entendimento de que estas não são dispositivos deslocados ou neutros, mas são produzidas a partir de articulações históricas, sociais e legais. Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) podem ser compreendidos como marcos normativos que orientam prioridades, delimitam possibilidades e evidenciam determinadas concepções de formação docente e de pós-graduação. Ao analisá-los, buscamos identificar os elementos que incidem sobre a articulação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a Educação Básica.

Compreendemos o PNE como epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira (Dourado, 2017), o que presume que as demais políticas em âmbito nacional, estadual e municipal estejam alinhadas às diretrizes e metas que nele constam, constituindo-se um importante meio de planejamento das ações e norteador de concepções na educação. Já o PNPG se constitui como documento referência para a promoção e implementação de políticas no Ensino Superior, já que nele são expressas diretrizes, estratégias e metas que possuem como finalidade a dinamização e o adensamento do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) (Silva; Brandão, 2020).

Cumpre assinalar que a iniciativa de articulação entre os dois níveis de ensino - Educação Básica e Ensino Superior/Pós-Graduação - não é recente. Ela já havia sido esboçada no V PNPG (Brasil, 2011), período em que também se elaborava o PNE (Brasil, 2014). Nesse contexto, pela primeira vez, o PNE passou a contemplar proposições relativas à pós-graduação, reconhecendo o PNPG como parte integrante da política educacional mais ampla. Tal movimento representou um marco importante e um avanço significativo na tentativa de promover maior articulação entre esses níveis de ensino, porém, também denota que a entrada mais consistente da Educação Básica no PNPG é relativamente tardia.

No momento, temos em vigência o PNE (2014-2024[21]) estabelecido pela lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e prorrogado pela lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024a). Nele, encontram-se 14 artigos, 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias. Dentre as metas, destacamos as que nos permitem tecer uma análise sobre a relação entre a pós-graduação e a formação de

[21] Ressaltamos que o fim da vigência deste PNE estava previsto para o ano de 2024, no entanto, com a aprovação da Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024a), prorrogou-se sua vigência até 31 de dezembro de 2025. Após a conclusão e defesa desta pesquisa, o novo PNE foi aprovado e sancionado, entrando em vigor em 14 de abril de 2026 (Brasil, 2026).

docentes da Educação Básica, sendo: meta 14 (número de mestres e doutores) e meta 16 (formação continuada em nível de pós-graduação). Conforme apresentado a seguir:

> Meta 14: **elevar** gradualmente o **número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu***, de modo a atingir a **titulação** anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
> Meta 16: **Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica**, até o último ano de vigência deste PNE, **e garantir** a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, grifo nosso).

Vale lembrarmos que a formação de docentes também pode ser identificada direta ou indiretamente em outras metas (Hypólito, 2015). Diante desses apontamentos, torna-se importante também adentrarmos as diretrizes que irão compor o próximo PNE, a fim de haver subsídios para realizar análises e comparações entre os planos no que tange à relação entre pós-graduação e Educação Básica. As discussões acerca do novo PNE, anteriores à sua aprovação, foram marcadas por um processo democrático que possibilitou a participação representativa dos segmentos educacionais e setores da sociedade civil na elaboração do plano, concretizada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2024.

O novo PNE (2026-2036[22]), inicialmente analisado nesta pesquisa a partir do Projeto de Lei (PL) nº 2.614/2024 (Brasil, 2024b), foi aprovado e sancionado após a realização da defesa desta tese, entrando em vigor em abril de 2026 (Brasil, 2026). Considerando esse movimento, mantemos a análise empreendida com base no texto do PL, por compreendê-lo como expressão das disputas, negociações e direcionamentos em curso no processo de formulação da política educacional, ao mesmo tempo em que reconhecemos sua posterior consolidação no ordenamento jurídico.

No referido PL, encontramos 24 artigos, 10 diretrizes, 11 objetivos gerais e 18 objetivos específicos, os quais, desdobram-se em 58 metas e 252 estratégias. Em uma primeira análise, podemos perceber que há uma ampliação do quantitativo de artigos e metas, sendo algo novo a apresentação de objetivos, os quais expressam uma descrição maior, se comparado às metas do PNE em vigência. Tal aspecto pode apresentar um avanço, ao considerar que é preciso a inscrição do maior número de detalhes e minúcias, a fim de impedir que se abram brechas e se faça qualquer coisa (Gil, 2011).

---

[22] Embora estivesse prevista a vigência do novo PNE para o período de 2024 a 2034, sua aprovação definitiva no Congresso Nacional não havia ocorrido até o momento da finalização desta pesquisa, configurando um hiato normativo em relação ao planejamento decenal anterior. Posteriormente, com sua aprovação e sanção, a vigência passa a ser contabilizada a partir de sua entrada em vigor, sendo 2026 a 2036.

No texto do projeto, identificamos por meio dos objetivos específicos 15 e 16, as proposições para a ampliação de mestres e doutores de forma equitativa e inclusiva e a garantia de formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da Educação Básica. Para atingi-los, são propostas metas, dentre as quais, destacamos:

> Meta 15.a. **Ampliar o percentual de mestres e doutores** na população, com o objetivo de alcançar a titulação de trinta e cinco mestres e vinte doutores por cem mil habitantes até o final da vigência deste PNE, consideradas as desigualdades regionais, raciais, linguísticas, socioeconômicas, de sexo, e as pessoas com deficiência.
> Meta 16.f. **Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos docentes da educação básica** em cursos reconhecidos e avaliados em níveis adequados pelo Ministério da Educação, até o último ano de vigência deste PNE (Brasil, 2024b, grifo nosso).

A partir disso, é possível realizar algumas análises e comparações entre os planos. Primeiramente, identificamos que os objetivos do PNE (2026-2036) apresentam de maneira conjunta a formação e valorização docente, o que atualmente, está distribuído em momentos distintos no PNE (2014-2024). Em relação às metas, percebemos que o percentual de mestres e doutores é ampliado, mas expressa preocupação com as assimetrias regionais e desigualdades sociais. Já a formação continuada em nível de pós-graduação no PNE (2026-2036) prevê o aumento de 25% se comparado ao estabelecido no atual PNE, porém, deixa-se de lado a garantia da formação continuada antes prevista.

Ao observar o aumento da porcentagem supracitada, inferimos que a justificativa para tanto, reside no fato da meta ter sido atingida, no entanto, isso ocorreu parcialmente. Conforme esboçado por Daniel Cara[23], durante sua fala em seminário na Câmara dos Deputados, o PNE (2014-2024) foi vitorioso, em que pese o fato de que ele tenha sido descumprido. Tal afirmativa se ancora nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[24] e destacados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação[25], em que apenas 4 das 20 metas foram cumpridas, a maioria dos objetivos prescritos em suas metas está longe de ser cumprida, mesmo com atraso.

---

[23] Professor da FE-USP e coordenador honorário da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Para mais informações, consultar: https://campanha.org.br/noticias/2024/06/26/o-pne-2014-2024-foi-vitorioso-em-que-pese-o-fato-de-que-ele-tenha-sido-descumprido-afirma-daniel-cara/.

[24] Para mais informações, acessar: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne.

[25] Para mais informações, acessar: https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2024-da-campanha-completo-dados-desagregados/.

Especificamente, a meta 16 não foi cumprida, previa-se que 50% de docentes da Educação Básica estivessem formados em nível de pós-graduação, mas o alcance foi de 48% e ainda, dispunha que todos os docentes deveriam receber formação continuada em suas respectivas áreas de atuação, porém, apenas 42,7% receberam. A meta 14 foi atingida, contemplando 66.293 titulações de mestrado e 25.170 titulações de doutorado, mas com ressalvas, pois houve uma tendência de redução no número de titulados a partir de 2019.

Ao nos depararmos com a previsão de formar docentes da Educação Básica em nível de pós-graduação, reiteramos os questionamentos feitos por Nacarato (2016) a respeito de qual entendimento se tem de pós-graduação? Seria a *lato sensu*? A resposta se expressa no documento 'Planejando a próxima década'[26] em que se deixa explícito que se trata da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, reforçando a meta 16.5 de ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação de docentes e demais profissionais da Educação Básica. Bem como, os dados contidos na Sinopse Estatística da Educação Básica de (Brasil, 2024c) demonstram que do total de 2.367.777 docentes da Educação Básica no Brasil, há 92.536 mestres e 26.297 doutores.

Nesse contexto, adentramos no VI PNPG (2025-2029), aprovado pela CAPES em maio de 2025 e lançado em julho do mesmo ano. Assim como no processo de formulação do novo PNE, o PNPG também adotou uma perspectiva de escuta e diálogo entre representantes da comunidade acadêmica e sociedade civil, além disso, foi possibilitada consulta pública ao documento preliminar.

O referido PNPG (Brasil, 2025) objetiva alcançar um Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) de excelência, equitativo, inclusivo e sustentável, promovendo formação de qualidade, com diversidade e conectado com as reais necessidades da sociedade. Também, são elencados alguns desafios que se tornam substrato para a elaboração dos objetivos e eixos de atuação do PNPG. De modo geral, percebemos como desafios a inclusão, a diversidade, o acesso e permanência, além de uma preocupação com relação entre egresso e o mercado de trabalho.

Para isso, evidencia oito eixos de atuação, os quais se desdobram em diretrizes, objetivos e estratégias para concretização. Os eixos são: 1) equidade e diversidade na pós-graduação; 2) assimetria regional e mobilidade intranacional; 3) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; 4) fomento e relações com a sociedade, incluindo o setor produtivo e não

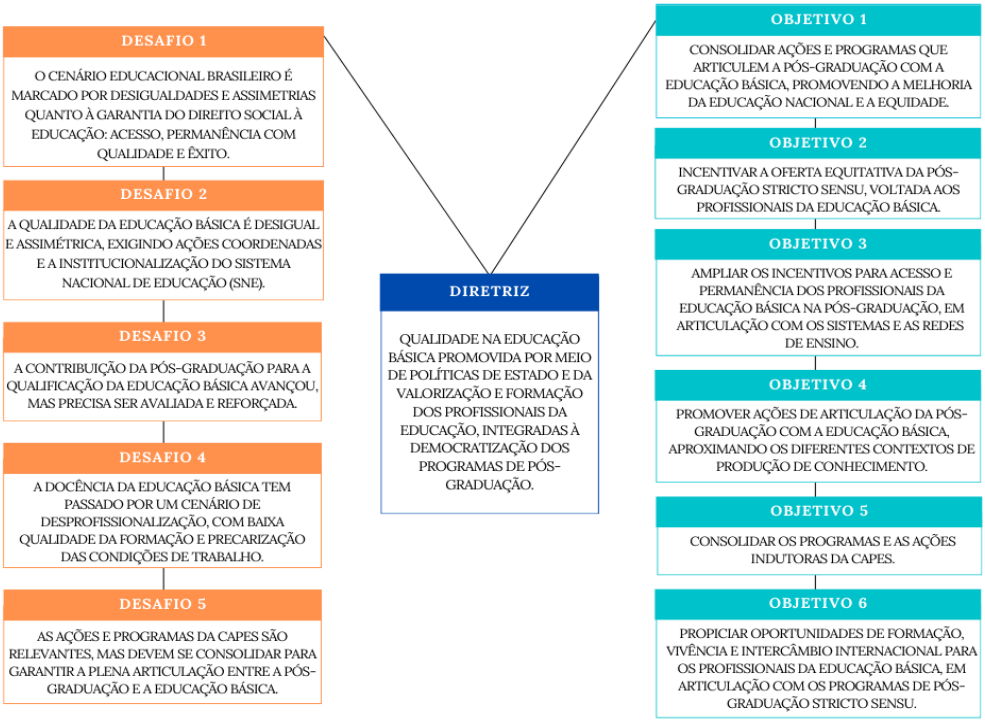
[26] O documento apresenta algumas análises e informações sobre cada uma das metas nacionais com o objetivo de aproximar, ainda mais, agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação. Para mais informações, consultar: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

acadêmico; 5) futuro dos egressos e ingressantes; 6) internacionalização e visibilidade global; 7) pesquisa institucionalizada, extensão e inovação; 8) **pós-graduação e Educação Básica**.

A relação entre a pós-graduação e a Educação Básica é situada e analisada em capítulo específico do documento, com o propósito de fomentar maior interação entre os programas de pós-graduação e esse nível de ensino, especialmente no que se refere à formação de docentes. O PNPG (Brasil, 2025) assinala políticas que incidiram nessa articulação, destacando a instituição do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, a criação das Diretorias de Educação Básica e de Formação de Professores da Educação Básica, bem como a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de docentes.

Desse modo, o PNPG (Brasil, 2025) avança em relação aos planos anteriores, à medida que estabelece uma relação de interdependência entre a pós-graduação e a Educação Básica, em que a qualidade do ensino nas escolas pode se configurar como oportunidade para alunos cursarem os mais altos níveis de formação (mestrado e doutorado), bem como, os programas de pós-graduação aliados às políticas, tornam-se fundamentais para a qualificação e avanço da Educação Básica. O documento explicita os desafios identificados, a diretriz estruturante e os objetivos delineados para o fortalecimento dessa relação:

Figura 7 - Síntese dos desafios, diretriz estruturante e objetivos do PNPG para a articulação entre Pós-Graduação e Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora com base no PNPG (2026).

Ao analisarmos as colocações do PNPG acerca da Educação Básica, percebemos que se trata de apontamentos realistas, que evidenciam os desafios e enfrentamentos historicamente vivenciados por esse nível de ensino, os quais incidem diretamente na qualidade da educação ofertada. Cabe salientar que a associação direta entre qualidade educacional e formação docente exige cautela, pois, embora a formação seja elemento relevante, ela não se sustenta isoladamente, dependendo também de infraestrutura, financiamento adequado, valorização e condições dignas de trabalho.

O segundo desafio apresentado no documento se aproxima do diagnóstico expresso no texto do PL nº 2.614/2024 (Brasil, 2024b), que sintetiza a situação atual da educação nacional. No texto do projeto, também são ressaltadas as questões da desprofissionalização e da desvalorização do magistério público, das condições de trabalho limitadas e da baixa atratividade da carreira docente, elementos que dialogam com o processo de precarização do trabalho docente apontado pelo PNPG.

Ainda no que se refere aos desafios, corroboramos com a ênfase do PNPG quanto à necessidade de que o PNE se consolide como política de Estado. Embora ambos integrem o conjunto da política educacional brasileira e ocupem posição central na definição de diretrizes nacionais, não se configuram, em si, como políticas executivas, uma vez que não explicitam os mecanismos operacionais, as ações concretas ou as estratégias de implementação das metas estabelecidas. Trata-se, portanto, de documentos orientadores, que devem nortear a formulação e a execução de políticas em âmbito nacional, estadual e municipal. Uma das limitações do PNE reside justamente na ausência de dispositivos efetivos de responsabilização, o que contribui para a recorrência do descumprimento de suas metas.

Outro aspecto que merece destaque, presente em ambos os documentos, refere-se à graduação. O PNE evidencia a baixa taxa de concluintes do Ensino Superior no país, fator que influencia o contingente potencial de ingressantes na pós-graduação, enquanto o PNPG aponta para a diminuição do interesse da população em cursar a graduação. Essa constatação abre espaço para problematizações mais amplas. Como salientado anteriormente, o neoliberalismo encontrou na educação um terreno fértil para sua expansão, influenciando de modo significativo a configuração das políticas educacionais.

No campo da formação docente, esse movimento se expressa na promoção de políticas de caráter privatista e na retração do investimento público estatal (Hypólito, 2015), o que tem impulsionado a busca por formação inicial e continuada em formatos mais rápidos e flexíveis, predominantemente ofertados pelo setor privado, especialmente por meio da Educação a Distância, muitas vezes em instituições de qualidade questionável.

Outro ponto relevante nesse debate se refere à centralidade do setor público na produção científica e na oferta da pós-graduação *stricto sensu*, espaço em que a pesquisa se desenvolve majoritariamente e onde se concentra a produção do conhecimento científico no país. Entretanto, quando observamos o cenário da formação inicial docente, emerge uma tensão importante. Programas como o Pé-de-Meia Licenciaturas, voltados ao incentivo de ingresso e permanência nos cursos de licenciatura com o objetivo de ampliar o número de docentes formados e que pode contribuir para enfrentar os desafios elencados no PNPG, dialogam com a expansão da formação docente. Contudo, os dados educacionais indicam que cerca de 80% dos docentes têm se formado em IES privadas.

Esse dado revela uma dissociação significativa entre o lócus predominante da formação inicial docente e o espaço de produção científica e de formulação das políticas de pós-graduação, historicamente concentrado nas universidades públicas. Assim, embora o debate sobre formação e valorização docente costume se estruturar a partir do âmbito público, especialmente no que se refere à pesquisa e à pós-graduação, não podemos desconsiderar que a base formativa da maioria dos docentes da Educação Básica está situada no setor privado, o que impõe desafios adicionais à articulação entre graduação, pesquisa e desenvolvimento profissional.

No que concerne à pós-graduação, observa-se que as metas quantitativas se aproximaram do cumprimento, em parte devido à lógica de responsabilização individual dos docentes por sua própria qualificação. Nesse contexto, há um crescimento expressivo de cursos de especialização, cuja organização flexibilizada possibilita a realização concomitante ao exercício profissional e às demais demandas da vida cotidiana, sem a necessidade de afastamento das atividades laborais, diferentemente da pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda destacamos, a BNC-Formação (Brasil, 2019) e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) como políticas que impõem influências limitadoras à formação docente. Ao enfatizar competências e habilidades, evidenciam um viés pragmático que desloca os docentes da centralidade de seu trabalho intelectual, restringindo a dimensão crítica e reflexiva da profissão (Martinez; Vidal; Silva, 2021). Nessa perspectiva, o docente tende a ser concebido como executor de prescrições, o que esvazia a necessidade de uma formação sólida, teoricamente fundamentada e comprometida com a produção de conhecimento.

De modo convergente, observamos que o PNPG, ao reconhecer a importância da pós-graduação *stricto sensu* para os profissionais da educação, indica sua realização no âmbito dos mestrados profissionais, além de defender a flexibilização dos percursos formativos como estratégia para ampliar o acesso dos jovens a esse nível de ensino. Tal direcionamento suscita

questionamentos acerca das razões pelas quais os mestrados e doutorados acadêmicos não são igualmente considerados como possibilidades para docentes da Educação Básica, ao mesmo tempo em que acende um alerta quanto aos rumos da formação.

Conforme assinalam Trevisol, Fávero e Lesnieski (2025), há uma tendência de crescimento da oferta de mestrados e doutorados profissionais com um viés mais flexível, adaptável, pragmático e mais aderentes à relação universidade e demandas econômicas. Esse movimento corrobora com o avanço do neoliberalismo na educação e na formação docente, o que também se expressa no próprio PNPG ao enfatizar a relevância prática das pesquisas para o desenvolvimento do país.

Além disso, os mestrados e doutorados profissionais preveem a formação, em nível *stricto sensu,* de docentes da Educação Básica, tendo como critério de seleção o vínculo com a rede pública de ensino e o exercício do magistério, o que evidencia uma relação já estabelecida com esse nível educacional. Por sua vez, os programas acadêmicos priorizam a formação para pesquisa, dimensão que compreendemos como fundamental na constituição docente, na medida em que favorece autonomia intelectual e postura crítico-investigativa. Assim, ao direcionar predominantemente esses docentes à modalidade profissional, corre-se o risco de reforçar a distinção hierarquizada entre esses programas e a dimensão mais específica da formação em relação às áreas da profissionalidade e na elaboração de produtos técnicos e tecnológicos, ao passo que a centralidade do *stricto sensu* acadêmico amplia o olhar para a dimensão da pesquisa.

Por fim, ao analisarmos o PNE (Brasil, 2024b) e o PNPG (Brasil, 2025) no que concerne à articulação entre pós-graduação e Educação Básica, reconhecemos que ambos representam uma iniciativa relevante ao situarem a formação *stricto sensu* no horizonte do DPD. Trata-se de um movimento que evidencia, por um lado, a presença cada vez mais expressiva de docentes da Educação Básica no espaço da pós-graduação e, por outro, o reconhecimento de que os desafios enfrentados no trabalho docente (precarização, desvalorização e fragilização da carreira) exigem políticas estruturadas de formação e valorização.

Contudo, a potência dessas diretrizes esbarra em limites concretos. A descontinuidade e os atrasos na elaboração e aprovação desses documentos, expressos pela lacuna na vigência do PNPG e pela prorrogação expirada do PNE, revelam fragilidades no planejamento e no compromisso estatal com o monitoramento e a efetivação dos objetivos elencados. Assim, embora os objetivos anunciados sejam relevantes, sua materialização depende de condições objetivas, sem as quais a articulação entre pós-graduação e Educação Básica corre o risco de permanecer no plano das intenções. Ademais, tensionam-se os programas profissionais como

espaço para inserção de docentes da Educação Básica, porém, é pertinente problematizar o acesso e permanência desses profissionais nos programas acadêmicos, que também é uma das possibilidades.

Se, até aqui, analisamos os caminhos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil a partir de sua constituição enquanto sistema e das diretrizes expressas nos PNPGs, torna-se necessário deslocar o olhar para o modo como a área de Educação se inscreve nesse movimento. A consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação ocorre no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação, mas não de forma linear ou neutra, sendo atravessada por disputas quanto às finalidades formativas, à centralidade da pesquisa e à relação com a Educação Básica. É nesse cenário que se delineia a trajetória da área.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E OS CAMINHOS DO PPGE/UEPG

No item anterior, evidenciamos que o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) em vigência delineiam possibilidades e limites para a formação de docentes no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, torna-se necessário deslocarmos o olhar para o espaço institucional em que essas diretrizes podem se concretizar: os Programas de Pós-Graduação em Educação.

Esses programas configuram-se como âmbitos nos quais a formação de docentes, especialmente aqueles vinculados à Educação Básica, assume contornos mais específicos, seja pela natureza dos objetos investigados, seja pela própria constituição histórica da área. Entretanto, os programas em Educação não são os únicos a estabelecer relações com a Educação Básica, há também essa articulação em programas da área de Ensino e em outras áreas. Optamos, por nos deter nos Programas de Pós-Graduação em Educação, considerando seu maior quantitativo, a concentração de linhas de pesquisa diretamente vinculadas à Educação Básica e, sobretudo, por ser esse o contexto institucional no qual se insere a presente pesquisa.

A trajetória dos Programas de Pós-Graduação em Educação guarda estreita relação com o movimento mais amplo de institucionalização e expansão da pós-graduação brasileira, ao mesmo tempo, apresenta singularidades decorrentes da constituição do campo educacional no país. Paralelamente ao Parecer Sucupira (Brasil, 1965), o primeiro mestrado em educação fora aprovado em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), demarcando o início da pós-graduação em Educação, a qual seguia com a meta de formar

recursos humanos qualificados, preparar pesquisadores e capacitar profissionais.

Conforme apontado por Saviani (2000), a pós-graduação em Educação no Brasil atravessou distintas fases em seu processo de constituição. Dentre elas, destacamos o período denominado pelo autor como heroico, marcado pela criação dos primeiros programas da área. Tal denominação se justifica pelo fato de que as primeiras iniciativas ocorreram sem as condições básicas, em um contexto marcado pela carência de recursos humanos qualificados, de financiamento e de infraestrutura adequada. Outro momento relevante é o período de implantação, que se estende até o final da década de 1970, culminando com o início da instalação dos cursos de doutorado em Educação, cujo propósito era promover a consolidação da pós-graduação na área.

Nesse contexto, a atuação das associações nacionais por área de conhecimento foi crucial para a consolidação da pós-graduação no país. Desse modo, no âmbito da Educação, ressaltamos o papel da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que em sua primeira reunião anual em 1978, teve como proposta a discussão acerca do mestrado em educação, e na sequência, em 1979, o doutorado em educação (Saviani, 2000).

Cabe ressaltarmos que a ANPEd mantém relevância indiscutível no campo educacional, ao contribuir para a atribuição de caráter científico às produções da área, fomentar a participação da comunidade acadêmica na formulação de políticas educacionais e estimular as atividades de pesquisa em diálogo com as demandas sociais. Ademais, a entidade instituiu o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd), que se configura como um canal estratégico de interlocução e articulação entre os programas associados.

A fase de consolidação da pós-graduação em Educação tem início em 1976, com a criação dos primeiros programas de doutorado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Paralelamente a esse processo, observamos a expansão dos cursos de mestrado no país. A consolidação é percebida no movimento das IES de instituírem, inicialmente, o mestrado e, posteriormente, o doutorado, configurando-se como programas de pós-graduação, e não de cursos isolados. No contexto atual, a área da Educação conta com 193 programas, sendo 139 acadêmicos e 54 profissionais.

Com isso, a pesquisa em educação adquire relevância social e integra o conjunto de aspectos fundamentais para o desenvolvimento do país, conforme proposição inicial da pós-graduação brasileira. Afinal, configura-se como etapa de ensino que tem por foco “[...] formar pessoas altamente qualificadas, para a e por meio da pesquisa, as quais possam intervir,

contribuir e construir avanços na sociedade, na cultura, no trabalho, na ciência, nos conhecimentos e na educação" (Souza; Real; Miranda, 2024, p. 2).

Mas, ao compreender a pós-graduação em Educação como parte de um campo científico/acadêmico no país, é importante destacarmos que além da constituição expressa nos avanços e amadurecimento, as disputas e tensões também a atravessam. Primeiramente, cumpre assinalarmos que este campo possui natureza multidisciplinar, que articula diferentes conhecimentos e ciências em torno de seus objetos de estudo, logo, possui composições de quadro docente com formação/atuação em diferentes áreas de conhecimento. No entanto, a particularidade se dá ao passo que mesmo com diversas formações, pensa-se articuladamente as questões educacionais.

Conforme apontam Souza, Real e Miranda (2024), é nesse cenário que emergem propostas pedagógicas que privilegiam a articulação entre campos disciplinares distintos na formação discente, bem como projetos formativos integrados à Educação Básica, considerando suas diversas disciplinas e saberes. As pesquisas passam, então, a tematizar múltiplos aspectos desse amplo espectro que se denomina Educação. Contudo, tal movimento também incide sobre determinadas acepções da área no contexto da pós-graduação, produzindo, por vezes, a compreensão de que se trata de um campo impreciso, de contornos pouco definidos, o que alimenta argumentos acerca de uma suposta descaracterização de cursos e programas.

No que concerne especificamente à Educação Básica, uma disputa mais acentuada se estabelece no interior da pós-graduação em Educação, especialmente a partir dos embates em torno da criação dos mestrados profissionais e, posteriormente, dos doutorados profissionais. A instituição dos mestrados profissionais, em 2009, e dos doutorados profissionais, em 2017, foi motivada pelo entendimento da necessidade de qualificar profissionais da educação em exercício, assegurando-lhes formação em nível *stricto sensu*, de modo que pudessem permanecer em seus espaços de atuação. Em contraposição, os programas acadêmicos mantêm como horizonte prioritário a formação de pesquisadores, voltada a diferentes finalidades e trajetórias profissionais.

A relação entre programas acadêmicos e profissionais se mostra, assim, tensionada, marcada por dicotomias, dúvidas e desconfianças, sustentadas por argumentos que viam, na expansão da modalidade profissional, uma ameaça ao futuro da pós-graduação *stricto sensu*. Para além de posicionamentos individuais, a própria ANPEd constituiu-se como espaço de debates intensos, que mobilizaram pesquisadores a assumirem posições contrárias à consolidação desses programas (Souza; Real; Miranda, 2024).

Em manifestação publicada em 2017[27], a ANPEd expressava preocupações acerca da criação dos doutorados profissionais, questionando, entre seus objetivos, a ênfase na agregação de competitividade e no aumento da produtividade em empresas e organizações públicas e privadas. Entendemos que tal posicionamento adquire coerência quando se considera que a pós-graduação brasileira se desenvolve majoritariamente no interior de instituições públicas, as quais se encontram constantemente sob ataque, atravessadas por cortes orçamentários e por políticas de orientação neoliberal que tensionam a defesa da educação pública.

Ademais, ao distinguir-se do modelo acadêmico, emerge o risco de uma possível fragmentação da pesquisa, como se aos profissionais da educação não fosse igualmente necessária uma formação sustentada pela investigação científica. Somado a isso, há a defesa do compromisso historicamente assumido pela área das humanidades com as redes públicas (saúde, educação, cultura etc.) reafirmando que a pós-graduação não pode ser reduzida aos interesses imediatos do setor produtivo e privado.

Entretanto, esboçamos também outro questionamento, acerca do relativo silenciamento quanto à defesa da formação *stricto sensu* dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atuam no 'chão' da escola. Não lhes caberia o direito a uma formação de alto nível? Se há resistência à existência de programas destinados especificamente a esse público, qual seria, então, o seu lugar formativo? Permaneceriam restritos às especializações, retomando a lógica inicial da pós-graduação brasileira? E, caso se sustente a defesa exclusiva dos programas acadêmicos, quais iniciativas efetivas têm sido implementadas para garantir o acesso e a permanência desses profissionais nesses espaços?

A Coordenação de Área explicita o entendimento de que as modalidades acadêmica e profissional não se configuram como concorrentes, sendo a distinção entre elas relacionada, sobretudo, ao perfil formativo e ao destino profissional de seus egressos e afirma que docentes da Educação Básica e demais profissionais aos quais se destinam os cursos da modalidade profissional têm direito a uma formação *stricto sensu* de qualidade (Souza; Real; Miranda, 2024).

As discussões até aqui empreendidas permitem situar as disputas, inflexões e tensionamentos que atravessam a pós-graduação em Educação no plano mais amplo do campo acadêmico brasileiro. Contudo, compreendemos que tais determinações não se esgotam na generalidade. Elas se expressam, assumem contornos próprios e se reconfiguram nas experiências institucionais concretas.

---

[27] Ofício ANPEd nº 016/2017. Para saber mais, consultar: https://legado.anped.org.br/news/preocupacoes-da-anped-sobre-portaria-da-capes-que-cria-os-doutorados-profissionais-no-ambito-da.

A história da pós-graduação em Educação no Brasil é marcada por movimentos de consolidação institucional, disputas acadêmicas e compromissos com a formação para a pesquisa e com a produção do conhecimento. Nesse cenário, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG) se insere. Em 2024, o PPGE/UEPG celebrou seus 30 anos, marco acompanhado por uma ações comemorativas e acadêmicas promovidas pelo Programa[28]. Ao voltarmos nosso olhar para a trajetória do referido programa, é possível compreendê-la a partir de seis atos, conforme sistematização proposta por Campos (2025): fundação (1993-1994), refundação (2001-2002), reformulação (2003-2004), consolidação (2010-2011), expansão (2011-2024) e projeção (2025 até o presente).

Como ato de fundação, compreende-se a própria criação do Mestrado em Educação em 1993, movida por alguns docentes dos departamentos de Educação e de Métodos e Técnicas da universidade, dentre eles: Ivo Both, Mariná Holzman Ribas, Leide Mara Schimidt, Teresa Jussara Luporini e Graciete Tozetto Góes. Campos (2025) pondera que nesse ato, muitas pessoas estiveram envolvidas, algumas ocupando funções de comando e de tomada de decisão, e outras, na condição de anônimos.

A motivação para a criação do Mestrado em Educação, deu-se pela vasta experiência e consolidação que a UEPG tinha naquele momento, em relação aos cursos de especialização (*lato sensu*), despertando aspirações da comunidade acadêmica pelo curso *stricto sensu*. Tendo a aprovação, a primeira turma do mestrado iniciou em 1994, contando com 13 docentes, sendo cinco da UEPG e os demais externos, de outras IES, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Dada a escassez de docentes internos com titulação nível doutorado, foi necessário contratar docentes, posteriormente, à medida que os docentes da instituição iam concluindo seus doutorados, substituíam os externos.

Se, por um lado, os responsáveis pela criação do curso podem ser considerados precursores na instituição, em razão da iniciativa que resultou no primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da UEPG, por outro, também é possível reconhecer esse caráter precursor nos primeiros mestrandos do Programa. Afinal, a trajetória de um contexto educacional é construída por diversos agentes, neste caso, com discentes e egressos. Na ocasião,

[28] A celebração das três décadas do PPGE/UEPG foi marcada pela realização do I Simpósio do Programa de Pós-Graduação em Educação, evento institucional que reuniu mesas de discussão, apresentação de trabalhos, atividades de grupos de pesquisa e de egressos, apresentações culturais, lançamento de livros e a exibição de documentário alusivo à trajetória do Programa. Registros do evento encontram-se disponíveis em: https://www.uepg.br/30anos-educacao/.

estes também podem ser compreendidos como agentes inaugurais, por lançarem-se ao mestrado, sobretudo, em um curso que acabara de ser criado.

Em 1996, iniciaram-se as primeiras defesas de mestrado do PPGE/UEPG, realizadas por Carlos Augusto Albini (orientação de Ivo José Both), Maria Beatriz Ferreira (orientação de Miriam Martins Sozim), Melissa Ferreira Portes (orientação de Leide Mara Schmidt), Gisele Alves de Sá Quimelli (orientação de Divanir Eulália Naressi Munhoz), David Marcos Emérito de Araújo (orientação de Maria Elisabeth Blank Miguel) e Márcia Derbli Schafranski (orientação de Lilian Anna Wachowicz). Nos dois anos subsequentes, observa-se uma ampliação expressiva desse movimento, com 11 defesas em 1997 e 16 em 1998.

Nas palavras de Ivo José Both — primeiro coordenador do PPGE/UEPG —, "[...] a iniciativa virou notícia de primeira linha nos principais meios de comunicação ponta-grossenses, bem como nos meios educativos" (Both, 2019, p. 769). A partir do relato do docente, é possível identificar que as reações à criação do Programa foram positivas, sobretudo, em função de três aspectos: 1) de ordem social, relacionados ao reconhecimento, por parte da população local, da ascensão da instituição a um patamar acadêmico mais elevado; 2) de ordem institucional, ao incentivar cursos de graduação a projetarem a oferta de mestrado e doutorado; e 3) de ordem educacional, ao reconhecer que todos os níveis de ensino passariam a contar com uma "[...] oportunidade ímpar de **formação continuada** em grande estilo" (Both, 2019, p. 769, grifo nosso).

Este último aspecto, especialmente, nos chama a atenção, sobretudo em função do objeto desta pesquisa. A narrativa do então coordenador revela uma perspectiva sensível às repercussões do Programa para a Educação Básica, ao apontar efeitos em todos os níveis educacionais, bem como uma visão antecipatória ao compreender o mestrado, naquele contexto, como uma modalidade de formação continuada para docentes de diferentes níveis de ensino. Trata-se, inclusive, de uma compreensão que se distingue das assumidas pelos coordenadores que o sucederam, conforme observamos no conjunto de entrevistas publicado.

O ato de refundação (2001–2002), é designado por Campos (2025), em razão do registro oficial do curso de Mestrado em Educação da UEPG, ocorrido após a recomendação da CAPES. Cabe destacar que o curso permaneceu por cerca de nove anos, desde sua aprovação institucional, em busca de reconhecimento junto à instância nacional. Esse contexto permite compreender, de forma ainda mais contundente, o reconhecimento dos primeiros mestrandos como agentes inaugurais, uma vez que, enfrentaram desafios relacionados à emissão dos diplomas e ao reconhecimento da formação realizada. Tal situação foi agravada pelo fato de

que o curso não era público, o que implicava o pagamento de mensalidades, além disso, havia egressos que já se encontravam matriculados em programas de doutorado.

Esse período, marcado por sucessivas idas e vindas, foi atravessado por diferentes desafios institucionais. Se, por um lado, os cursos de especialização constituíram-se como fator propulsor para a criação do mestrado, por outro, também se tornaram um obstáculo, em razão da estreita relação então estabelecida com o *lato sensu*, que conferiam ao mestrado características de curso de atualização. Ademais, os apontamentos feitos pelos avaliadores evidenciavam dificuldades significativas, tais como: número reduzido de docentes doutores, limitações de espaço físico, acervo bibliográfico insuficiente, necessidade de ampliação do quadro de docentes permanentes e dispersão das áreas de concentração e linhas de pesquisa.

No último encaminhamento em busca do reconhecimento, procedeu-se a uma reestruturação acadêmica, na qual a área de concentração passou de Formação de Profissionais da Educação para Educação. Das seis linhas de pesquisa inicialmente existentes, passaram a permanecer duas, a saber: Ensino e Educação de Professores e Política Educacional. Além de um projeto isolado intitulado Educação, História e Memória, conforme consta em ata analisada por Campos (2025).

Assim que o reconhecimento foi obtido, procedeu-se ao ato de reformulação (2003 - 2004), uma vez que novos desafios se apresentavam ao Programa. Entre eles, destacava-se a composição do corpo docente, considerando que, ao mesmo tempo em que docentes da instituição concluíam seus doutorados e passavam a integrar o PPGE, outros se aposentavam. Esse movimento, aliado ao ingresso de novos docentes e às discussões engendradas naquele período, levou à compreensão de que a formação de professores deveria se constituir como eixo estruturante das linhas de pesquisa. Tal entendimento, ancorava-se na concepção de que a educação de professores figura entre as finalidades da pós-graduação brasileira, conforme expressa nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Desse modo, passaram a se constituir duas linhas de pesquisa: Ensino e Aprendizagem e História e Política Educacionais.

Ainda no âmbito desse ato de reformulação, o estatuto da pesquisa no Programa foi objeto de reflexão. Conforme relato de Ademir José Rosso, coordenador do PPGE à época, entre os desafios enfrentados destacavam-se "[...] firmar a prática e a estrutura de um Programa de Pesquisa; migrar de um modelo de Curso pago voltado às demandas institucionais para o de **Programa gratuito voltado para a Educação Básica**" (Rosso, 2019, p. 773, grifo nosso).

Essas afirmações permitem algumas considerações relevantes. Primeiramente, naquele contexto, a pesquisa se encontrava fortemente associada à elaboração da dissertação, compreendida, majoritariamente, como requisito para a conclusão do curso, não se

constituindo, ainda, como eixo articulador das atividades do Programa. Além disso, desde sua criação, a atuação do PPGE esteve predominantemente orientada à titulação de docentes da própria instituição, ou seja, do Ensino Superior, com vistas ao aperfeiçoamento de docentes que já atuavam ou pretendiam atuar nessa etapa da educação.

Nesse sentido, o ato de reformulação pode ser compreendido como um momento de amadurecimento institucional do PPGE, ao demarcar a pesquisa como eixo estruturante do Programa por meio da definição do núcleo de atividades e, simultaneamente, ao enfatizar o acesso de profissionais da Educação Básica, bem como a produção de conhecimento vinculada às demandas e especificidades dos níveis de ensino que a compõem.

O marco significativo do ato de consolidação (2010 – 2011) constitui-se a partir da aprovação do Doutorado em Educação no PPGE/UEPG, tanto em instâncias internas, como na CAPES em 2010. Com a elevação da nota do programa para conceito 4 e mantendo-a nos anos seguintes, o doutorado foi colocado no "espaço dos possíveis" (Campos, 2025, p. 11), em que se criava um horizonte de expectativa.

Também, outros fatores foram contributivos, como: estabelecimento da parceria institucional com o *Doctorado em Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de La Plata* (UNLP) e a criação da Revista Práxis Educativa. Vale ressaltarmos que a questão do corpo docente, também se mostrou desafiadora nesse momento, pois era necessário atingir o quantitativo mínimo (oito) que correspondessem à exigência posta para compor o quadro. Mas, agora com outros contornos diferentes dos demais atos, pois todos os docentes eram internos.

Como desdobramento desse processo de consolidação, registram-se as primeiras defesas de doutorado do PPGE/UEPG, ocorridas em 2014, que se configuram como marcos institucionais na trajetória do Programa. As duas primeiras teses defendidas são de Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (orientação de Maria Isabel Moura do Nascimento) e de Moacir Gubert Tavares (orientação de Jefferson Mainardes). Nos anos subsequentes, observamos a ampliação gradual do número de defesas, com seis teses em 2015 e treze em 2016, evidenciando a consolidação do Programa e sua crescente capacidade formativa.

Juntamente às defesas de doutorado, outros horizontes foram sendo traçados e novas conquistas concretizadas, como observamos no relato de Jefferson Mainardes, coordenador do PPGE/UEPG à época. O docente destaca a "[...] formalização da representação discente no Colegiado e a realização de assembleias de avaliação do PPGE, precedida pela avaliação dos discentes via formulário *online*" (Mainardes, 2019, p. 783). Esse aspecto nos chama a atenção, ao buscar inserir de forma legal os discentes nas ações de planejamento e de tomada de decisão no âmbito do Programa, atribuindo caráter mais democrático.

Além disso, Jefferson Mainardes (2019) aponta outras ações, como: coordenar o Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED-Sul) e o FORPREd, participar no Grupo de Trabalho (GT) de Ciências Humanas e Sociais, criado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e filiar-se à ANPEd. A partir dessas ações, percebemos que vai se construindo um caminho para o próximo ato a ser tratado, o de expansão.

O ato de expansão (2011 – 2024) tem seu início demarcado pelo período em que a primeira turma de doutorado começou as atividades no PPGE/UEPG. Como o próprio nome denota, a expansão foi percebida por meio da ampliação do corpo docente[29], elevação da nota do Programa (conceito 5), crescimento da internacionalização, políticas de autoavaliação e ações afirmativas e criação das Comissões de Autoavaliação, de Inserção Social e de Discentes e Egressos.

Assim como enfatizado por Névio de Campos, coordenador do PPGE/UEPG entre 2015 e 2018, a despeito da Comissão de Autoavaliação, a partir da criação dessas comissões passa-se a "[...] integrar o maior número de pessoas e viabilizar a participação dos agentes do Programa" (Campos, 2019a, p. 789). A partir disso, reiteramos o que havíamos sinalizado anteriormente no ato de refundação, a trajetória de uma instituição se constitui com a participação de diversos agentes, por isso, essas instâncias são fundamentais para viabilizar esse reconhecimento e favorecer o acesso e permanência, na medida do possível.

Além disso, esse contexto de expansão é marcado por um conjunto de ações interrelacionadas que evidenciam o processo de consolidação institucional do PPGE/UEPG, tais como: a ampliação do quadro docente; o aumento da oferta de bolsas para mestrandos e doutorandos; a elevação dos recursos oriundos do PROAP-CAPES; a ampliação do número de vagas; a recepção de discentes estrangeiros, provenientes da América Latina e da África; e a institucionalização de uma política de internacionalização. Tais ações não se restringem a indicadores quantitativos, mas expressam o fortalecimento do Programa no interior do campo da pós-graduação em Educação, resultante do acúmulo de investimentos acadêmicos, científicos e institucionais ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, compreendemos esse ato como um momento de inflexão e maturação do PPGE/UEPG, no qual passado e presente se articulam, materializando esforços coletivos de docentes, discentes e funcionários - atuais e ex-integrantes - que contribuíram para se chegar até aqui.

[29] No ano de 2023, chegou-se à marca de 30 docentes, sendo 28 permanentes e dois colaboradores (Campos, 2025).

Ao longo dessa trajetória histórica, a coordenação do PPGE/UEPG também se constitui um elemento central para a compreensão de seus movimentos de fundação, refundação, reformulação, consolidação e expansão. Assim, a análise da sucessão de coordenadores permite apreender como determinadas inflexões e continuidades foram sendo produzidas, a partir das possibilidades e limites colocados em cada contexto histórico-institucional. A seguir, apresentamos uma linha do tempo com os docentes que integraram a Coordenação do PPGE/UEPG, indicando os períodos de atuação:

Quadro 9 - Relação de Integrantes da Coordenação PPGE ao longo dos anos (1993 – 2026)

Período	Coordenador(a)	Vice coordenador(a)
1994-1998	Ivo José Both	não houve
1999-2002	Mariná Holzmann Ribas	Maria Virginia Bernardi Berger
2002-2006	Ademir José Rosso	Priscila Larocca
2006-2007	Esméria de Lourdes Savelli	Luis Fernando Cerri
2007-2008	Luis Fernando Cerri	não houve
2008-2010	Ademir José Rosso	Jefferson Mainardes
2010-2014	Jefferson Mainardes	2010 - não houve 2011-2012 - Névio de Campos 2013-2014 - Gisele Masson
2014-2015	Celia Finck Brandt	Ana Lucia Pereira
2015-2018	Névio de Campos	2015-2016 - Rita de Cássia da Silva Oliveira 2017-2018 - Simone de Fátima Flach
2018-2019	Simone de Fátima Flach	não houve
2019-2021	Gisele Masson	Maria Julieta Weber
2021-2025	Simone Regina Manosso Cartaxo	2021-2022 - Névio de Campos 2023-2025 - Marilúcia Antônia de Resende Peroza
2025 - atual	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Alessandro de Melo

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Campos (2019b) e em informações fornecidas por Jefferson Mainardes (comunicação pessoal, 2026).
Nota: Nas gestões de Luis Fernando Cerri e Simone de Fátima Flach, não houve vice coordenadores, pois os respectivos docentes eram os vices coordenadores e assumiram como coordenadores para finalizar o período da gestão.

A coordenação, nesse cenário, atua como mediadora entre as demandas do Estado e as dinâmicas internas do programa, configurando-se como agente que articula interesses, cumpre normas e contribui para a manutenção do programa no interior do campo. Além disso, a permanência de egressos que retornam ao PPGE como docentes também evidencia mecanismos de reprodução interna, por meio dos quais o campo tende a conservar determinadas disposições e capitais, ainda que não de forma homogênea ou imune a transformações. Afinal, como todo campo, este também é atravessado por disputas.

Dessa forma, percebemos diferentes atos realizados ao longo dos 30 anos por sucessivas gestões, evidenciando que o desenvolvimento do Programa resulta de um processo histórico dinâmico, atravessado por disputas, reconfigurações e esforços coletivos de consolidação acadêmica. É a partir desse acúmulo histórico, constituído por avanços, limites e inflexões, que se torna possível chegar ao ato de projeção do PPGE/UEPG, entendido como um "horizonte de expectativa" (Campos, 2025, p. 17).

Para situar o cenário atual, o Programa mantém duas linhas de pesquisa: Ensino e Aprendizagem e História e Política Educacionais. Conta com um quadro docente composto por 30 docentes, sendo 28 permanentes e dois colaboradores. Em 2025, o PPGE/UEPG possuía 34 mestrandos, 66 doutorandos, regularmente matriculados sem demarcar os titulados em dezembro, dos quais 15 mestrandos e 26 doutorandos contemplados com bolsas. Ao longo de sua trajetória, o Programa contabiliza 422 defesas de mestrado e 137 de doutorado, totalizando 559 egressos titulados. Na avaliação mais recente da CAPES, referente ao quadriênio 2021–2024, o PPGE manteve o conceito 5, reafirmando sua consolidação acadêmica no cenário nacional.

Todavia, ao projetar o futuro do Programa, o cenário que se delineia é marcado simultaneamente por insegurança e expectativa, especialmente no que diz respeito à composição e à sustentabilidade do corpo docente, aspecto central para as condições de funcionamento da pós-graduação nos próximos anos, conforme assinala Campos (2025). Historicamente, o PPGE vivenciou diferentes configurações nesse âmbito: no ato de fundação, a escassez de docentes exigiu a contratação de docentes externos; posteriormente, houve a constituição de um quadro majoritariamente formado por docentes da própria instituição, seguida por processos de renovação e, mais recentemente, por uma significativa ampliação do número de docentes.

Entretanto, esse movimento de renovação tem sido interrompido pela paralisação dos concursos públicos para docentes efetivos, realidade que atravessa as IES do Paraná e que se materializa no caso da UEPG, cujo último concurso docente havia sido realizado em 2016. De acordo com Campos (2025), esse cenário decorre de decisões e políticas implementadas ao longo dos governos de Carlos Alberto Richa (2011–2018) e de Carlos Roberto Massa Junior (desde 2019). Dentre as quais, destacamos a Lei Geral das Universidades (LGU), nº 20.933/2021 (Paraná, 2021), que tem produzido impactos significativos sobre as condições de autonomia universitária e de trabalho docente.

Ainda que formalmente apresentada como um marco organizativo e racionalizador da gestão, a LGU tem operado como instrumento de controle e restrição, especialmente no que se

refere à política de recursos humanos. A ausência sistemática de concursos públicos ao longo da última década, associada às limitações impostas à ampliação de vagas e à contratação de novos docentes, projeta um cenário de crescente fragilização institucional. No âmbito dos Programas de Pós-Graduação, como o PPGE/UEPG, essa conjuntura assume contornos ainda mais preocupantes, uma vez que se delineia, em um horizonte próximo, a possibilidade de um verdadeiro 'apagão docente', considerando que parcela expressiva do corpo docente se encontra em vias de aposentadoria, sem que haja alternativas para recomposição. Tal situação impacta diretamente o número de vagas ofertadas, a distribuição de bolsas e a continuidade dos projetos acadêmicos, comprometendo a sustentabilidade da formação e da pesquisa na pós-graduação pública.

Esse contexto evidencia que a atuação do Estado, longe de se apresentar de forma neutra ou homogênea, redefine prioridades, redistribui responsabilidades e desloca para os Programas e para os sujeitos que os compõem a gestão das consequências de políticas que restringem investimentos e tensionam a autonomia universitária. Contudo, ainda que marcado por incertezas, o horizonte de projeção do PPGE/UEPG também comporta esperanças. A abertura de inscrições para concurso docente na UEPG em 2026, assim como em outras universidades estaduais ao longo de 2025 e início de 2026, permite vislumbrar a renovação e a ampliação do quadro docente do Programa, ainda que esse processo não se efetive de maneira imediata ou automática. Trata-se, portanto, de um cenário atravessado por tensões, mas também por expectativas que recolocam em disputa o futuro da pós-graduação pública no estado do Paraná.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca da constituição da pós-graduação e do PPGE/UEPG, a qual não se deu de forma linear, mas por meio de investimentos reiterados de agentes que, imbuídos da própria *illusio*[30] do campo, de uma crença na necessidade que faz com que se opere a favor deste campo, do capital e *habitus* que nele circulam. Muitos docentes 'vestiram a camisa' da pós-graduação e operaram em favor de sua institucionalização, mesmo diante de recursos materiais e humanos praticamente inexistentes. Isso fica evidente a partir do que relata Saviani (2000, p. 5): "[...] a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar".

[30] Refere-se a um investimento, uma crença, um interesse específico e socialmente construído que existe em determinado espaço social (Bourdieu, 2025). Quando compartilhada no interior de um campo, leva a um sistema de expectativas, esperanças, princípios e disposições em comum.

O acúmulo de funções por coordenadores e docentes, o empenho na produção de relatórios e na adequação às exigências avaliativas evidenciam não apenas esforço administrativo, mas o investimento simbólico na manutenção e no reconhecimento do campo. No contexto do PPGE/UEPG, compreendido como um microcosmo, isso também é perceptível, por meio do convênio estabelecido com docentes externos, das idas e vindas dos pedidos de reconhecimento do programa perante a CAPES, das readequações de linha e de melhoria na infraestrutura. Tal movimento evidencia não apenas esforço individual, mas a incorporação de disposições próprias ao campo, expressando crença no valor da ciência, no capital simbólico que nela circula e na importância de sua legitimação institucional.

Observamos, ainda, que o discurso segundo o qual a pós-graduação seria destinada a poucos, demonstra que os agentes que o constituem precisam ter ou se apropriar de um capital cultural distinto, o que funciona como mecanismo simbólico de distinção. Todavia, a presença histórica de docentes da Educação Básica nos programas de pós-graduação, inclusive em normativas que incentivavam sua inserção em grupos de pesquisa no âmbito do PPGE/UEPG, por exemplo, indica que essa relação não é recente, mas constitutiva das próprias tensões do campo.

2.4 ENTRE A DOCÊNCIA E O CAMPO ACADÊMICO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO

Tal como formulado por Bourdieu (1989), um campo se constitui a partir de relações de força, lutas por legitimidade e monopólio da autoridade científica, operando segundo leis próprias, ainda que em constante articulação com outros campos, especialmente o político e o econômico. Nesse movimento, produz-se e se reproduz um *habitus* específico, ao mesmo tempo em que o próprio campo induz disposições, percepções e estratégias nos agentes que nele ingressam e atuam.

Desse modo, o campo acadêmico se revela como espaço relativamente autônomo, historicamente estruturado por disputas em torno da definição legítima da ciência, de *habitus* e dos capitais que nele são produzidos e circulam. Este campo é o *lócus* de relações entre agentes que realizam práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, que envolve, sobretudo, a ideia de universidade (Hey, 2008b). Bourdieu (1989, p. 69) propunha que para compreendermos a gênese social de um campo precisamos "apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga".

Desse modo, este eixo analítico direciona o olhar para as relações estabelecidas entre a docência na Educação Básica e o campo acadêmico, este sendo representado nesta pesquisa pelo PPGE/UEPG, buscando compreender como docentes que atuam nesse nível de ensino se aproximam da pós-graduação *stricto sensu* e atravessam esse percurso formativo. Assim, ao analisarmos os relatos dos participantes, é possível identificar tanto motivações e estratégias mobilizadas para adentrar no campo acadêmico, quanto os desafios e tensões vivenciados no percurso formativo.

A partir da perspectiva relacional de Bourdieu, compreendemos esse movimento como um processo situado na intersecção entre diferentes campos, o campo educacional e o campo acadêmico, no qual os agentes mobilizam distintos capitais, elaboram estratégias e enfrentam desigualdades estruturais que incidem sobre suas trajetórias. Nesse sentido, a análise deste eixo busca evidenciar como o acesso e a permanência na pós-graduação se configuram como processos socialmente condicionados.

2.4.1 Aproximação ao campo acadêmico: motivações, disposições e estratégias de ingresso

A aproximação de docentes da Educação Básica ao campo acadêmico não se configura como um movimento homogêneo ou linear, mas como resultado de trajetórias marcadas por disposições, influências e estratégias construídas ao longo da vida escolar e profissional. De acordo com os pressupostos bourdieusianos, compreendemos que o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* se inscreve em um conjunto de possibilidades estruturadas pelas condições objetivas de vida, como também, pelas posições ocupadas pelos agentes, configurando aquilo que Bourdieu (2015) denomina como uma causalidade do provável.

Como as fronteiras de um campo são históricas e móveis, a entrada de docentes da Educação Básica como agentes nesse espaço, contribui para tensionar a *doxa*[31] acadêmica, redistribuindo capitais e reconfigurando posições. Ao ocuparem o campo, esses docentes não apenas buscam formação, mas participam das disputas que redefinem suas regras. Nesse sentido, a busca pela pós-graduação emerge, nas trajetórias analisadas, tanto do desejo de continuidade formativa quanto das demandas e inquietações advindas da própria prática docente.

[31] Conjunto de pressupostos implícitos e crenças naturalizadas que estruturam a percepção e a ação dos agentes em determinado campo, produzindo uma adesão prática entre *habitus* e estruturas objetivas e contribuindo para a reprodução da ordem vigente.

> Diferente de alguns colegas, eu não tinha um sonho inicialmente de fazer mestrado ou doutorado, não era algo que estava nos meus planos. Eu cheguei até a pós-graduação por uma **necessidade**, eu atuava na época e estava no último ano de pedagogia [...] quando eu **vi essa situação acontecer ali na sala**, com esse meu aluno, aquilo, parece que alguma coisa mudou em mim naquele dia. E naquele momento eu **percebi que eu precisava estudar mais** e buscar mais e foi isso que me levou para a pós-graduação. (Prof. Ingrid – grupo, grifo nosso)

> [...] essa formação mostrou-se insuficiente diante da amplitude das responsabilidades que eu assumia, especialmente no que se refere à formação das equipes gestoras do município [...] **questionamentos** passaram a tensionar minha **prática** e constituíram o ponto de partida para minha **aproximação com a pesquisa** [...] a decisão de ingressar no mestrado respondia a uma **necessidade profunda**. (Prof. Carla – cartas, grifo nosso)

> Sempre foi um **sonho**, tanto cursar mestrado como doutorado [...] terminei a graduação e senti aquele vazio: e agora o que eu vou fazer? O que eu vou estudar? [...] eu sentia falta e necessidade desse **estudo mais científico**, **mais crítico** também [...] a necessidade de me aprofundar na área (Prof. Gisele – grupo, grifo nosso)

Os relatos indicam que a busca pelo mestrado e/ou doutorado foi atravessada por múltiplas motivações, nas quais se articulam tanto dimensões subjetivas, como a realização pessoal e o desejo de continuidade dos estudos, quanto necessidades oriundas da própria prática docente e da formação inicial. Tal movimento evidencia a relação dialógica entre condições objetivas e disposições subjetivas que orientam as trajetórias formativas desses docentes.

Nesse sentido, a pós-graduação aparece, nas narrativas, como espaço de continuidade da formação de docentes da Educação Básica, sobretudo quando, após a formação acadêmico-profissional, os docentes percebem lacunas em sua atuação e a necessidade de aprofundamento teórico para compreender e enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Essa compreensão dialoga com um dos pressupostos do DPD, entendido como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira, no qual a graduação se constitui como uma das etapas de um percurso formativo mais amplo, não tendo por objetivo oferecer uma formação acabada (Marcelo García, 1999). Além disso, os relatos evidenciam que, entre as motivações para o ingresso na pós-graduação, emergem questões oriundas da própria prática docente, situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar passam a suscitar questionamentos que tensionam as disposições previamente incorporadas, impulsionando os docentes a buscar, na pesquisa e no aprofundamento teórico, caminhos para compreender e problematizar tais experiências.

Nessa direção, o *habitus* docente, constituído ao longo das trajetórias escolares e profissionais desses agentes, ao ser confrontado com as demandas e contradições presentes no campo escolar, passa a produzir novas problematizações que favorecem a aproximação ao campo acadêmico. Tal movimento pode ser observado no relato da professora Ingrid, que, ao

narrar episódios de preconceito vivenciados em sua própria trajetória escolar, revela como essas experiências exigiram a incorporação de determinadas disposições para lidar com tais situações. Anos mais tarde, ao se deparar com circunstância semelhante em sua prática docente, essas memórias são reativadas, fazendo emergir questionamentos que a conduzem à busca por aprofundamento teórico e investigativo.

Observamos também, a percepção de que formações vivenciadas em outros espaços, como especializações ou iniciativas no interior das próprias escolas, nem sempre se mostram suficientes para responder à complexidade das questões enfrentadas na prática. Nesse contexto, a pós-graduação *stricto sensu* passa a ser reconhecida como espaço privilegiado de produção de conhecimento, marcado pelo aprofundamento teórico-científico e pela possibilidade de desenvolver uma compreensão mais crítica sobre a realidade educacional.

Gatti (2008) destaca que diversas políticas públicas de formação docente acontecem em detrimento de processos orientados ao aprofundamento teórico e à atualização nos avanços do conhecimento. Nesse contexto, a formação continuada tende a se materializar por meio de ações pontuais, frequentemente organizadas em cursos ou encontros breves, centrados na transmissão de orientações metodológicas ou na resolução imediata de problemas da prática. Essas iniciativas se pautam na racionalidade técnica, na qual se privilegia a instrumentalização em detrimento da reflexão crítica sobre os fundamentos do trabalho docente, limitando, possibilidades mais amplas de DPD.

Embora se identifique o avanço desse paradigma sobre a formação continuada, não negamos a importância de sua realização em serviço, especialmente, nas escolas. Ao contrário, corroboramos com Paro (2012), trata-se de reconhecer que tais espaços possuem grande potencial formativo, mas é preciso aproveitar melhor suas potencialidades, as quais são frequentemente subutilizadas. Conforme sugere o autor, a formação continuada na escola, precisa estar integrada a um programa estruturado atrelado a uma política educacional, incluir textos formativos que disseminem uma visão mais avançada da educação e que promovam a aprendizagem e a reflexão dos docentes, torna-se uma das possibilidades de melhor fundamentá-la.

Diferentemente das ações formativas pontuais, a pós-graduação é um espaço orientado pela investigação científica, no qual questões que emergem da prática docente podem ser retomadas e problematizadas à luz de referenciais teóricos e metodológicos mais consistentes, ampliando as possibilidades de reflexão crítica sobre o próprio trabalho e de produção de conhecimento a partir da prática docente. Tal movimento evidencia a relevância da articulação entre pós-graduação e Educação Básica para o DPD, na medida em que possibilita transformar

inquietações da prática em objetos de investigação e a apropriação de saberes profissionais mais sistemática. Nessa direção, Pessoa e Farias (2023) destacam o papel da pós-graduação *stricto sensu* em Educação como espaço estratégico de aproximação entre ciência, escola e sociedade, contribuindo para a valorização de uma formação crítica, para o fortalecimento da autonomia docente e para o enfrentamento de discursos negacionistas que marcou o cenário científico e educacional brasileiro nos últimos anos.

Quanto ao ingresso no campo acadêmico, notamos que raramente ocorre de forma individual e isolada. As narrativas revelam a importância de docentes, colegas e orientadores como mediadores que introduzem os docentes às possibilidades da pesquisa e da pós-graduação. Esses agentes funcionam como mediadores entre os docentes da Educação Básica e o campo acadêmico, contribuindo para ampliar horizontes, colocando a pós-graduação como um caminho possível, e até mesmo, legitimar a possibilidade de ingresso nesse espaço.

> Tive um **orientador** designado (na graduação) [...] em uma de nossas conversas, ele me explicou o que era um mestrado e me questionou sobre a possibilidade de dar continuidade à pesquisa em um programa de pós-graduação [...] pelo **incentivo** desse professor, decidi que tentaria o processo seletivo. (Prof. Janaína – cartas, grifo nosso)

> A partir da **sugestão de um professor**, passei a compreender o PIBID como um objeto de pesquisa e me debruçar mais profundamente sobre ele [...] isso me impulsionou a tentar ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. (Prof. Ruhama – cartas, grifo nosso)

> E eu lembro que em uma **conversa com o professor**, ele falou: "Olha você não tem interesse em pesquisar sobre isso?". Foi aí então, que eu comecei a me movimentar nesse sentido. (Prof. Ingrid – grupo, grifo nosso)

Essas mediações podem ser compreendidas como expressões do capital social (Bourdieu, 2015), entendido como os recursos mobilizados por meio das redes de relações estabelecidas ao longo das trajetórias acadêmicas dos agentes. Por meio dessas relações, os docentes passam a ter acesso a informações, incentivos e oportunidades que ampliam suas possibilidades de aproximação ao campo acadêmico. Além disso, o reconhecimento e o incentivo provenientes de docentes do Ensino Superior funcionam como espécie de legitimação simbólica, reforçando a percepção de que esses docentes possuem condições de ingressar e circular no campo acadêmico.

Além das influências e incentivos, há uma aproximação gradual ao campo acadêmico que se materializa por meio da mobilização de estratégias que antecedem o ingresso formal na pós-graduação. Como, por exemplo, o contato prévio com atividades de pesquisa, com docentes do próprio programa e a participação em grupos ou disciplinas isoladas, conforme indicado nos

relatos. Essas experiências permitem aos docentes conhecer o funcionamento do programa, as expectativas formativas, as práticas que estruturam a produção do conhecimento científico neste campo e até mesmo, as ‘regras do jogo’ que ali se encontram.

> [...] o **professor foi minha banca no mestrado**, isso também me introduziu ali em algumas leituras [...] também, eu fiz uma disciplina de Paulo Freire [...] ter feito essa **disciplina como aluno especial** fez toda a diferença [...] Então assim, eu já me sentia PPGE antes de estar no PPGE. (Prof. Ruhama – grupo, grifo nosso)
>
> [...] retornei à UEPG para cursar no PPGE, a **disciplina “Tópicos especiais”**. Percebi na disciplina uma oportunidade de conhecer a dinâmica do PPGE e ter uma reaproximação com o campo acadêmico para que posteriormente pudesse participar do processo seletivo e tornar-me aluna regular. (Prof. Kamila – cartas, grifo nosso)
>
> Olhando o corpo docente do PPGE, enviei um **e-mail para uma professora** que foi muito receptiva e abriu as portas do **Grupo de Pesquisa** para mim. Comecei inicialmente a participar do Grupo, fiz uma **disciplina isolada** no ano de 2017 e, no ano seguinte, ingressei como aluno regular do PPGE/UEPG. (Prof. Eduardo – cartas, grifo nosso)

Na perspectiva bourdieusiana, essas ações buscam ampliar as possibilidades de ingresso e circulação nesse espaço, sendo compreendidas como estratégias, as quais são ações inteligíveis que orientam ‘escolhas’ e ‘interesses’ dos agentes em função de um *habitus* adquirido e das possibilidades que um determinado campo oferece para obtenção ou maximização dos lucros específicos em jogo no campo em questão (Bourdieu, 2004). Ao participar dessas atividades, os docentes passaram a adquirir formas iniciais de capital cultural acadêmico, ao mesmo tempo em que se familiarizam com as normas, linguagens e modos de funcionamento próprios do campo acadêmico.

Esse movimento também se relaciona a *illusio* de um campo, na medida em que só funciona quando encontra indivíduos socialmente predispostos a “[...] arriscarem seu dinheiro, seu tempo, às vezes sua honra ou sua vida, para perseguir os objetivos e obter proveitos decorrentes” (Bourdieu, 2001, p. 51-52). Assim, evidencia-se a constituição de uma disposição para a pesquisa, na medida em que os agentes passam a reconhecer sentido e interesse na participação nesse espaço, realizam investimentos de tempo, leitura, deslocamento, entre outros, para o envolvimento no jogo acadêmico.

Além das motivações formativas e das estratégias de aproximação ao campo acadêmico, os relatos evidenciam que as decisões relacionadas ao ingresso na pós-graduação também são condicionadas pelas condições objetivas de vida dos docentes. A proximidade geográfica, a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, as responsabilidades familiares e as

condições materiais para deslocamento e permanência, foram fatores decisivos na escolha pela instituição e pelo próprio percurso formativo.

> [...] a questão de ser aqui na UEPG, é também por conta da **facilidade**, já **morava aqui**, **trabalhava aqui**, tinha toda uma vida. Não vi sentido em fazer para outra universidade, nunca cogitei, na época também, tinha **filhas pequenas**, aqui seria o ideal (Prof. Vanessa – grupo, grifo nosso)

> Minha opção por fazer um doutorado em educação na UEPG, foi mais uma **questão de logística** [...] **cidade mais próxima** que eu tinha condições de fazer um doutorado e trabalhando, e assim, a minha condição era bem complicada [...] porque eu morava numa cidade, trabalhava em outra e estudaria em uma terceira" (Prof. Eduardo – grupo, grifo nosso)

> Desde a graduação na UEPG, sempre meu foco foi UEPG, nunca tentei processo em outra instituição. E, também, pela **questão logística**, né? Por ser também a universidade mais **próxima para o meu deslocamento**. (Prof. Gisele – grupo, grifo nosso)

Os relatos indicam que o ingresso na pós-graduação não se configura apenas como resultado de um projeto individual ou de uma decisão plenamente autônoma, mas como uma 'escolha' situada no interior de um conjunto de possibilidades concretamente disponíveis aos agentes. Essas decisões podem ser compreendidas se relacionadas à noção de causalidade do provável, segundo a qual as escolhas dos agentes tendem a se orientar pelas possibilidades que lhes são objetivamente acessíveis em determinado momento de suas trajetórias (Bourdieu, 2015). Dessa forma, a 'escolha' por cursar a pós-graduação no PPGE/UEPG não se dá apenas por preferências, mas revela a atuação do senso prático (Bourdieu, 2009b), uma forma de percepção e ação orientada pelas condições reais de existência e pelas oportunidades percebidas como viáveis dentro do espaço de possibilidades disponível.

A partir dos elementos supracitados, a análise das trajetórias evidencia que a inserção de docentes da Educação Básica na pós-graduação não ocorre de forma linear ou homogênea, mas é marcada por estratégias, mediações e desigualdades que expressam as próprias estruturas do campo acadêmico. Ao mesmo tempo em que a pós-graduação se apresenta como espaço de produção e legitimação do capital científico, o acesso e a permanência nesse campo são atravessados pelas condições objetivas de vida e trabalho desses docentes, revelando tensões entre as exigências do campo acadêmico e a realidade profissional da Educação Básica.

2.4.2 A travessia no campo: condições de permanência, desigualdades e estratégias

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra

Carlos Drummond de Andrade

O poema de Carlos Drummond de Andrade, escolhido como epígrafe deste tópico, evoca a imagem das pedras no meio do caminho, metáfora que nos permite refletir sobre os desafios que se interpõem ao longo das trajetórias formativas. No contexto desta pesquisa, essas pedras podem ser compreendidas como os diversos obstáculos que marcam a permanência de docentes da Educação Básica na pós-graduação *stricto sensu*, evidenciando que esse percurso não se constitui de forma linear ou desprovida de tensionamentos.

O ingresso na pós-graduação evidencia que há um movimento de aproximação ao campo acadêmico, marcado por motivações, influências e estratégias mobilizadas pelos docentes. No que se refere à permanência nesse espaço, revela-se um conjunto de desafios e tensionamentos que atravessam suas trajetórias formativas. Diferentemente do perfil historicamente idealizado e associado na/à pós-graduação *stricto sensu* (Kuenzer; Moraes, 2005), vinculado à dedicação exclusiva às atividades de pesquisa, os docentes da Educação Básica que participaram desta pesquisa, vivenciam o processo formativo em condições marcadas pela conciliação entre trabalho, estudo e responsabilidades familiares.

Nesse contexto, as condições de permanência durante o processo formativo na pós-graduação *stricto sensu*, representadas pela travessia no campo acadêmico, configuram-se como um percurso permeado por desigualdades de acesso ao capital acadêmico e pela necessidade de mobilizar estratégias que possibilitem a continuidade dessa formação. Assim, compreender as condições de permanência desses docentes na pós-graduação requer que se considere não apenas as exigências próprias do campo acadêmico, mas também as condições objetivas de vida e trabalho que atravessam suas trajetórias.

As narrativas indicam que o ingresso no mestrado ou doutorado não implica, para a maioria dos participantes, o afastamento das atividades profissionais, mas a sobreposição entre trabalho, estudo e deslocamentos, configurando uma situação de dupla inserção entre o campo escolar e o campo acadêmico. Essa condição impõe uma reorganização intensa da rotina cotidiana, marcada pela extensa jornada de trabalho, redução do tempo de descanso e necessidade de conciliar diferentes responsabilidades profissionais e formativas.

Dentre os relatos dos docentes, percebemos que a maioria relata que realizar o mestrado e/ou o doutorado e atuando na Educação Básica foi bastante desafiador, especialmente, pela carga horária de trabalho que possuíam e deslocamentos, o que está relacionado às condições objetivas de vida. Como relatado pelos docentes Sheila e Eduardo, a dupla rotina enquanto discentes e docentes, foi marcada por viagens, noites sem dormir, sobrecarga de trabalho na escola, demanda de leituras e estudo, juntamente com as responsabilidades familiares que possuíam – ser mãe, esposa, esposo. Mas, um dos relatos nos chama ainda mais a atenção por revelar detalhes de uma rotina bastante desafiadora, potencializada pela escassez de capital econômico:

> Fiz o mestrado com muita dificuldade, morava em outra cidade e ia para Ponta Grossa toda semana de ônibus, **ficava de favor** na casa de uma mulher da igreja e levava 20 reais para dar conta dos ônibus dentro da cidade, dos almoços no R.U. e do pão de queijo com café na rodoviária. Sempre fico em choque de lembrar como a gente faz **milagre com pouco** [...] Em certa parte do mestrado, meus pais não conseguiam mais bancar minhas idas a Ponta Grossa, então uma **amiga me emprestou dinheiro** para que eu pudesse continuar indo, mas logo comecei a corrigir os trabalhos acadêmicos e isso me ajudou a terminar [...] eu saía de uma turma do sexto ano 12h15min e chegava pra uma aula às 13h30, pra mim era extremamente difícil e eu **queria me manter acordada** durante a tarde toda, mas eu dava umas piscadas assim. E eu hoje [...] quando eu olho para os meus alunos, e acho um pouco falta de respeito estar piscando na minha aula, lembro que eu também já pisquei na aula e é o **cansaço** mesmo, é toda a demanda que a gente que estuda e trabalha ao mesmo tempo tem" (Prof. Ruhama – cartas e grupo, grifo nosso)

As narrativas escancaram essa dupla inserção que se traduz, frequentemente, em trajetórias marcadas por sobrecarga e intensificação do trabalho. A necessidade de se deslocar diretamente da escola para as aulas da pós-graduação, realizar longas viagens ou estender as atividades acadêmicas para o período noturno revela os esforços empreendidos pelos docentes para sustentar sua permanência no processo formativo. Oliveira (2004) destaca que a intensificação, gera maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores, logo, o trabalho docente é marcado pela ampliação das demandas institucionais e pela multiplicidade de tarefas, o que frequentemente limita o tempo disponível para processos formativos mais sistemáticos.

Ainda, é preciso ressaltar o tensionamento entre as condições objetivas de vida dos docentes da Educação Básica e as exigências estruturais do campo acadêmico. Como tratado em outro momento do texto, a organização da pós-graduação foi estruturada para docentes do Ensino Superior, a partir de um modelo que pressupunha elevada disponibilidade de tempo para leitura, participação em grupos de pesquisa, produção acadêmica e circulação em eventos científicos. No entanto, quando esse modelo se confronta com a realidade dos docentes que

permanecem em exercício na Educação Básica, emergem desigualdades nas condições de participação no campo acadêmico, como apontado por esta docente:

> [...] geralmente, os **eventos eram dias de semana**, eu não conseguia participar, só conseguia participar no sábado e no domingo. Então, assim, **eu senti um pouco essa dor**, que a academia ela, às vezes, eu não queria dizer assim que segrega, mas ela **não dá tanta oportunidade para quem trabalha** nesse sentido. (Prof. Andreia – grupo, grifo nosso)

Assim, a dupla inserção entre trabalho e formação evidencia que as trajetórias desses docentes são atravessadas por limites estruturais que restringem suas possibilidades de participação plena nas dinâmicas do campo acadêmico, incidindo diretamente sobre a formação para a pesquisa. Lima e Cunha (2022) também indicam que as dificuldades enfrentadas por docentes na pós-graduação estão frequentemente relacionadas à escassez de tempo e às restrições financeiras, fatores que se constituem em obstáculos importantes para a permanência nesse nível de formação. Essas dificuldades tendem a se acentuar no caso das mulheres, evidenciando desigualdades de gênero nas condições de acesso e permanência na pós-graduação.

Nesse sentido, as narrativas também indicam que esses obstáculos tendem a se intensificar quando atravessados por desigualdades de gênero. As condições de permanência na pós-graduação não podem ser compreendidas apenas a partir das exigências institucionais do campo acadêmico ou das condições de trabalho docente, mas também pelos vieses das relações de gênero, que dizem respeito às desigualdades que permeiam as responsabilidades familiares e formas de organização do tempo, socialmente atribuídas a homens e mulheres.

> Enfrento a dificuldade de ser **mãe solo**, cursando o doutorado, são inúmeros desafios, pois, as cobranças são imensas como doutorada, mas também como mãe, **o tempo fica escasso** e tudo que fazemos é aos poucos, uma página por dia de leitura, um parágrafo de escrita por semana. É um enorme desafio conseguir **manter o curso e a maternidade**. (Prof. Mônica – cartas, grifo nosso)

> Nessa época, eu era **mãe solo**, atravessava o processo de compreensão e acolhimento do **diagnóstico** de Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) de meu filho e cumpria uma **jornada de trabalho** de 40 horas semanais, condições que, à primeira vista, não favoreciam a dedicação a uma pesquisa acadêmica" (Prof. Carla – cartas, grifo nosso)

> Barreiras é o que a gente mais tem quando está na pós-graduação, independentemente da situação, seja por deslocamento, seja financeiro, seja por **cuidados com a casa**, **com os filhos**, enfim [...] é uma balança ali, uma hora é o social, outra hora é o cuidar da casa, outra hora é o deslocamento, outra hora é o trabalho, cada hora uma coisa. (Prof. Ruhama – grupo, grifo nosso)

Sob a perspectiva bourdieusiana, o campo acadêmico, compreendido como um espaço de disputas estruturado por relações de poder, tende a reproduzir desigualdades presentes em outros espaços sociais. Nesse contexto, discursos historicamente associados à masculinização da ciência, as exigências de produtividade acadêmica e a distribuição desigual das responsabilidades de cuidado contribuem para posicionar muitas mulheres em condições menos favoráveis de participação e reconhecimento no campo acadêmico. Desse modo, as exigências de dedicação intensa, produtividade e competitividade, enquanto características do *ethos* acadêmico, entram em tensão com as condições concretas de vida de muitas pesquisadoras, principalmente daquelas que conciliam maternidade, trabalho e formação acadêmica.

Evidentemente, nas últimas décadas têm sido observados avanços importantes na busca pela equidade de gênero no campo acadêmico, especialmente por meio da implementação de políticas voltadas à garantia de direitos para mulheres-mães na pós-graduação. Entre essas iniciativas, destaca-se a concessão de licença-maternidade para pós-graduandas, assegurada pela Portaria nº 220, de 12 de novembro de 2010 (CAPES, 2010), e pela Resolução Normativa nº 14, de 17 de junho de 2010 (CNPq, 2010). Mais recentemente, o Ofício Circular nº 17/2024 (CAPES, 2024) ampliou a possibilidade de prorrogação de bolsas por até 180 dias em casos de parto, adoção ou guarda judicial.

Além disso, entidades representativas, como a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), têm defendido a ampliação de políticas de apoio à permanência de mulheres-mães no contexto acadêmico, reivindicando medidas como a ampliação da licença para 180 dias, acompanhamento pedagógico específico para puérperas e a garantia de creches para filhos(as) de estudantes da pós-graduação. Tais iniciativas indicam avanços importantes no reconhecimento das desigualdades de gênero no campo científico. Contudo, os relatos das participantes desta pesquisa evidenciam que, apesar dessas conquistas institucionais, ainda persistem barreiras estruturais que incidem sobre as condições de permanência e produção de conhecimento por mulheres e mães na pós-graduação.

Além disso, os relatos também revelam que a maternidade e, em menor medida, a paternidade, emergem como um elemento que atravessa as trajetórias de docentes que estão simultaneamente na Educação Básica e na pós-graduação. Em alguns casos, esse aspecto se manifesta na própria decisão sobre ter ou não filhos ao longo do percurso formativo, justamente em razão das dificuldades observadas entre colegas que enfrentam o desafio de conciliar maternidade, trabalho e pesquisa.

Os relatos indicam que, para alguns participantes, a maternidade/paternidade foi adiada como forma de possibilitar maior dedicação. Em outras situações, a ausência de filhos é

mencionada como um fator que teria facilitado a organização do tempo e o equilíbrio entre as múltiplas responsabilidades assumidas durante o mestrado ou doutorado. Esses elementos evidenciam que a decisão sobre a maternidade/paternidade se insere no conjunto de estratégias mobilizadas pelos docentes para lidar com as exigências da pós-graduação e com as condições concretas de vida e trabalho que atravessam suas trajetórias.

> E como a poeta/cantora Elis Regina trouxe em sua canção: "as águas de março que fecham o verão" estão em trazendo o Pietro, **meu filho**, que nascerá depois de 14 anos de casado (à exemplo de você, optei por viver cada fase com entrega, intensidade e propósito, fato que nos fez **adiar esse sonho antigo**). (Prof. Eduardo – cartas, grifo nosso)
>
> Eu **não tive filhos** nessa trajetória [...] então, foi mais fácil equilibrar os pratinhos, né? [...] é o que eu falei: cada hora é os pratinhos que a gente tem que equilibrar, de uma coisa ou outra. (Prof. Ruhama – grupo, grifo nosso)
>
> [...] ser mãe é o próximo projeto. (Prof. Olívia - cartas)

Frente a isso, destacamos que o fato de parte das egressas do PPGE também não serem mães, dialoga com pesquisas que indicam que mulheres inseridas na pós-graduação frequentemente mobilizam diferentes táticas para conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal (Bitencourt, 2014; Antunes, 2025). De modo semelhante, os estudos de Silva (2020) evidenciam que a maternidade se configura como um dilema recorrente nas trajetórias de mulheres na pós-graduação: entre aquelas que já eram mães, a preocupação central é a disponibilidade de tempo para se dedicar simultaneamente à maternidade e à carreira acadêmica; entre as que ainda não tinham filhos, a dúvida frequentemente se concentra na decisão de engravidar durante o doutorado ou postergar esse projeto para após a conclusão da formação.

A partir das dificuldades estruturais que atravessam a permanência na pós-graduação, os relatos também evidenciam que a continuidade da formação é frequentemente viabilizada por meio da mobilização de redes de apoio constituídas ao longo das trajetórias profissionais e pessoais dos docentes. Diretores, equipes gestoras, colegas de trabalho e familiares aparecem nas narrativas como agentes importantes na mediação de condições que tornam possível a conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal.

Nesse contexto, destaca-se também o papel da equipe gestora das escolas como agente mediador das condições de permanência desses docentes na pós-graduação. Os relatos evidenciam que diretores e coordenadores pedagógicos, ao reconhecerem a importância da formação *stricto sensu* para o DPD, frequentemente buscam construir alternativas institucionais

que permitam aos docentes conciliar as exigências da formação acadêmica com o exercício da docência. Tal postura, aproxima-se dos princípios de uma gestão democrática, compreendida como uma dinâmica sustentada no diálogo, na participação ativa dos sujeitos escolares e na construção coletiva de procedimentos e canais de comunicação que favoreçam processos mais democráticos de organização da escola (Paro, 2003).

A atuação das equipes gestoras se revela particularmente relevante quando consideramos que uma das atribuições do coordenador pedagógico diz respeito à promoção da formação continuada no interior da escola. Ao reconhecer a pós-graduação como um espaço legítimo de desenvolvimento profissional, alguns gestores passam a mediar condições para que os docentes possam também vivenciar processos formativos em outros contextos, ampliando as possibilidades de articulação entre a escola e o campo acadêmico e consequentemente, potencializando a dimensão coletiva que perpassa o DPD.

> No dia da **minha defesa**, foi dia de semana, na sexta-feira, eu fui conversar com a minha **diretora** e ela falou assim: 'ai, Andréia, eu não tenho como liberar, a gente não tem como justificar, **vai e pegue um atestado**!' (Prof. Andréia – cartas, grifo nosso).
>
> [...] **a diretora me ajudou bastante** [...] minha diretora é muito assim… de ir atrás das coisas, ela é bem politizada [...] minha diretora foi muito, **muito compreensiva**, ela foi de carro comigo lá na secretaria, ela pessoalmente conversou lá com as pessoas responsáveis, foi uma negociação assim de vários dias, não foi simples, mas ela nem me conhecia. Então, ela poderia ter nem feito nenhum esforço, mas ela **me ajudou bastante** nessa parte" (Prof. Vanessa – grupo, grifo nosso)
>
> Eu tive **muito apoio da equipe pedagógica** também. Então, nós estávamos com falta de professores [...] a pedagoga entrava na sala de aula no meu lugar, né? Para os alunos não perderem essa aula e para eu conseguir participar das aulas no mestrado. Então, eu acredito que eu também fui uma privilegiada nesse sentido. (Prof. Gisele – grupo, grifo nosso).
>
> A **coordenadora pedagógica também fez mestrado**, ali eu percebi que eu encontrei **pessoas com essa empatia** porque já tiveram uma experiência [...] foi onde eu recebi, assim, a liberação de trocas, era: 'pode deixar que o colega te cobre'. Então, foi bem tranquilo. Nessa escola que eu trabalho hoje, mas como pedagoga, **o diretor também já fez mestrado**, então ele também fazia várias trocas, deixava eu ir para eventos e depois eu pagava horas, em dias que ele precisasse de mim e a gente fazia nossos acordos (Prof. Olívia – grupo, grifo nosso)

Os relatos indicam que diante das limitações impostas pelas normativas institucionais das redes de ensino, gestores e docentes frequentemente mobilizam estratégias informais para viabilizar a continuidade da formação. Situações em que diretores orientam docentes sobre caminhos possíveis para evitar prejuízos funcionais ou financeiros, por exemplo, evidenciam a construção de soluções negociadas no cotidiano escolar. Essas práticas revelam não apenas a empatia de determinados gestores diante das dificuldades enfrentadas pelos docentes em

formação, mas também o reconhecimento da importância dessa trajetória formativa para a escola e para a profissão docente.

Na perspectiva bourdieusiana, essas mediações podem também estar associadas ao capital científico acumulado por gestores que já vivenciaram experiências semelhantes no campo acadêmico. Ao conhecerem as exigências e as dinâmicas próprias da pós-graduação, o tempo dedicado à leitura, à escrita, às aulas e às atividades de pesquisa, esses agentes passam a compreender de maneira mais concreta as demandas desse percurso formativo, tornando-se mais sensíveis à necessidade de criar condições que favoreçam a permanência de docentes nesse espaço. Assim, as redes de apoio que sustentam a permanência na pós-graduação se constroem também no interior das relações institucionais da escola, revelando a importância das mediações realizadas por agentes que ocupam posições estratégicas no campo educacional.

> Com minha aprovação, **meu marido me apoiou** a pedir demissão da escola para estudar, nessa época, ele ficou com **dois empregos** para manter nossa renda. Esse apoio foi fundamental [...] **não consegui bolsa** pelo PPGE, mesmo sem trabalhar na época. (Prof. Olívia – cartas, grifo nosso)

> No Mestrado em Educação **consegui bolsa** e isso foi muito importante para mim, então, posso dizer que esse percurso foi **muito tranquilo**, pois posso considerar que receber para estudar e desenvolver minha pesquisa foram privilégios. (Prof. Vanessa – cartas, grifo nosso)

> [...] um processo leve, assim como foi no mestrado. Tenho certeza de que isso se deve ao **apoio do meu esposo**, à possibilidade de trabalhar apenas um período do dia como professora e ao acompanhamento da **minha orientadora**, que é muito presente e transmite segurança durante todo o processo de pesquisa. (Prof. Kamila – cartas, grifo nosso)

Nas narrativas percebemos que os familiares, especialmente os cônjuges, aparecem como agentes importantes na viabilização das trajetórias formativas, seja por meio do apoio emocional, da reorganização das responsabilidades domésticas ou mesmo do suporte financeiro necessário para que os docentes possam se dedicar às exigências da formação acadêmica. Essas situações revelam que a permanência na pós-graduação, em muitos casos, depende de rearranjos no interior da vida familiar, evidenciando que a trajetória formativa ultrapassa o âmbito individual e se constrói também no interior das relações sociais que sustentam o cotidiano desses docentes.

Nas relações acadêmicas, também se destacam os papeis desempenhados pelos orientadores ao longo do processo formativo. Em sete das narrativas analisadas, os participantes mencionam a presença de orientadores que acompanham de forma próxima o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo apoio intelectual e emocional durante o percurso formativo. Essa

relação aparece associada à construção de um ambiente de confiança e segurança que favorece o desenvolvimento da investigação científica, apontando para a importância das relações estabelecidas no interior do próprio campo acadêmico para a sustentação das trajetórias de formação.

Outro elemento recorrente nas narrativas se refere à concessão de bolsas de estudo, apontadas como um fator decisivo para viabilizar a dedicação às atividades acadêmicas. Nesse contexto, a bolsa aparece não apenas como um mecanismo de financiamento individual, mas como uma política pública fundamental para o desenvolvimento da pesquisa no país e para a garantia de condições mínimas de permanência dos estudantes na pós-graduação. Em particular, para docentes da Educação Básica, o acesso a bolsas pode representar a possibilidade concreta de reorganizar temporariamente suas condições de trabalho, ampliando o tempo disponível para leitura, escrita e participação nas atividades acadêmicas. Tendo em vista que, esses docentes em sua maioria, não conseguem licença não remunerada ou remunerada, ou ainda, a liberação para parcial.

Especificamente, nas situações vivenciadas pelos docentes participantes da pesquisa, há dificuldades relacionadas à liberação para participação nas atividades da pós-graduação. Apenas um docente, atuante na esfera federal, recebeu afastamento integral e remunerado para realizar o doutorado. Duas docentes, vinculadas a redes municipais de pequeno porte localizadas no interior da região dos Campos Gerais, relataram ter recebido apoio das secretarias de educação para cursar a pós-graduação, com liberação para participação nas atividades acadêmicas. Nesse último caso, o apoio institucional foi posteriormente acompanhado pelo reconhecimento da titulação obtida, sendo essas docentes convidadas a assumir cargos de liderança no campo educacional. Esses relatos indicam que, em contextos institucionais marcados por maior proximidade entre gestores e docentes, a formação em nível *stricto sensu* tende a ser reconhecida como elemento relevante para o desenvolvimento da rede de ensino.

Entretanto, entre os demais participantes, também vinculados a redes municipais, as narrativas apontam para dificuldades recorrentes na obtenção de liberação parcial para participação nas atividades da pós-graduação:

> [...] escolas públicas de Ponta Grossa (escrevo isso com muita tristeza), não é valorizado as pessoas que buscam continuar os estudos pela pós-graduação *stricto sensu*, há a **liberação** de dois anos de 8h semanais para que o docente possa **realizar as aulas**, entretanto, apenas como cumprimento da lei [...] não há valorização ou incentivo por parte da gestão municipal [...] quem procura essa titulação, pode acabar

> sofrendo **retaliação da gestão**, ou **perseguição das próprias colegas de trabalho**" (Prof. Mônica – cartas, grifo nosso)
>
> [...] enfrentei novamente o **impasse** relacionado à **liberação** no trabalho. No primeiro momento, o pedido foi **recusado**, sob a justificativa de que a liberação ocorria apenas para o mestrado. Esse posicionamento evidenciou, naquele período, uma falta de valorização dos estudos por parte da Secretaria de Educação. (Prof. Janaína – cartas, grifo nosso)
>
> Mas, é sempre essa **dificuldade** né, eu até fiz um pedido para **liberação** para um **evento**, me propondo a pagar essas horas no contraturno, e a resposta que eu tive foi que eu poderia **assumir as faltas sem ter nenhuma sanção administrativa**, mas que a liberação mesmo com essa troca não era possível. Então é sempre esse impasse mesmo, essa falta de apoio, essa falta de motivação. (Prof. Kamila – grupo, grifo nosso)

Isso mostra que, mesmo quando há previsão normativa para algum tipo de flexibilização da jornada de trabalho, os relatos indicam que o acesso a esse direito nem sempre se concretiza de forma efetiva. Em muitos casos, a autorização para participação nas atividades acadêmicas ocorre dentro do próprio tempo destinado à hora-atividade (período previsto na jornada docente sem interação com alunos voltado para planejamento, estudo e preparação de materiais didáticos). Assim, embora a liberação possa representar um reconhecimento formal da formação em nível *stricto sensu*, na prática ela tende a intensificar ainda mais o trabalho docente, uma vez que o tempo destinado ao planejamento pedagógico, é reduzido e parte dessas atividades precisa ser realizada fora da escola.

Essa modalidade de liberação consiste na autorização de aproximadamente oito a quatorze horas semanais, dentro da carga horária destinada à hora-atividade, para participação em disciplinas, grupos de pesquisa, eventos científicos e demais atividades vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa. Mesmo nesses casos, os relatos evidenciam que a liberação frequentemente ocorre sob forte controle institucional ou é concedida apenas como cumprimento formal da legislação, sem necessariamente representar uma política efetiva de valorização da formação docente.

Esse cenário revela que, já diante de um contexto marcado pela intensificação do trabalho docente, a participação na pós-graduação, frequentemente, implica novas sobreposições de tarefas e responsabilidades. Como apontam estudos sobre intensificação do trabalho docente (Oliveira, 2004), o tempo destinado à preparação das atividades pedagógicas já se mostra insuficiente diante das múltiplas demandas que recaem sobre os docentes. Quando a participação na pós-graduação ocorre dentro do próprio tempo de hora-atividade, esse espaço se torna ainda mais comprimido, deslocando parte do trabalho pedagógico para o âmbito doméstico e ampliando a jornada real de trabalho.

Essas experiências, na perspectiva bourdieusiana, evidenciam que as possibilidades de acesso e permanência no campo acadêmico são fortemente condicionadas pelas posições ocupadas pelos agentes no campo educacional e pelas políticas institucionais que regulam o trabalho docente. Isso se expressa no relato da professora Carla, segundo ela, inicialmente não havia liberação para ela cursar o mestrado, posteriormente, ao assumir função dentro da secretaria municipal de educação, o processo foi facilitado. Assim, a possibilidade de conciliar trabalho e pós-graduação não depende apenas das disposições individuais dos docentes, mas também das condições estruturais oferecidas pelas redes de ensino, que podem tanto favorecer quanto limitar a continuidade da formação *stricto sensu*.

Um aspecto que emerge nos relatos dos participantes, concomitante às dificuldades enfrentadas na conciliação entre a docência na Educação Básica e a formação na pós-graduação, especialmente no que se refere às limitações relacionadas à liberação para participação nas atividades acadêmicas, diz respeito às condições excepcionais produzidas pelo contexto da pandemia de COVID-19[32]. Ainda que reconhecida como um período marcado por incertezas, perdas e profundas transformações sociais, alguns docentes destacam que a adoção de atividades acadêmicas em formato remoto acabou por ampliar as possibilidades de participação nas dinâmicas da pós-graduação.

> A conclusão do mestrado ocorreu em meio ao contexto da pandemia de Covid-19, circunstância que trouxe **facilidades** importantes [...] **redução da carga horária presencial** [...] e a oferta de **aulas remotas** foram determinantes para a continuidade e finalização da pesquisa. (Prof. Carla – cartas, grifo nosso)

> Em 2020 veio a pandemia e, ao mesmo tempo em que o mundo estava caótico, eu estava trabalhando e pesquisando a todo o vapor, favorecida por poder **estar na minha cidade**, **na casa dos meus pais e sem os deslocamentos** para a universidade. Assim, **consegui produzir mais**, **participar de grupos de pesquisa**, discussões, fui chamada para dar **minicursos**, **palestras**, entre dezenas de outras coisas que marcaram esses anos de pandemia na vida acadêmica. (Prof. Ruhama – cartas, grifo nosso)

A realização de disciplinas, orientações, reuniões de grupos de pesquisa e eventos científicos em ambiente virtual reduziu deslocamentos e flexibilizou a organização do tempo, favorecendo a permanência e o acompanhamento das atividades formativas. Desse modo, embora decorrente de um contexto de muitas inseguranças, riscos e perdas, a implementação do ensino remoto revelou, para alguns participantes, condições que temporariamente

[32] A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo.

amenizaram obstáculos estruturais frequentemente enfrentados por eles no acesso e na permanência na pós-graduação. Ao mesmo tempo, faz-se necessário pontuar que essas facilidades também expressam uma problemática inerente ao DPD, especialmente, ocasionada pelo adoecimento dos docentes diante das exigências das aulas remotas e do aumento da carga de trabalho, resultando na precarização do trabalho docente e desencadeando processos de desprofissionalização e proletarização (Cruz; Ferreira, 2024).

Em linhas gerais, observamos que a permanência na pós-graduação se sustenta em uma complexa rede de apoios que envolve diferentes dimensões da vida social dos docentes. Apoios familiares, mediações institucionais, relações acadêmicas e políticas públicas de financiamento se articulam na construção de condições que tornam possível a continuidade da formação *stricto sensu*, evidenciando que as trajetórias desses docentes são socialmente sustentadas por um conjunto de recursos e relações que ultrapassam o esforço individual.

CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM PERSPECTIVA RELACIONAL: REVERBERAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO

É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Nóvoa (1999, p. 17)

Neste capítulo, direcionamos o olhar para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), eixo estruturante desta tese, aprofundando a discussão conceitual que fundamenta a análise empreendida. Dialogamos com autores como Day (2001, 2005), Imbernón (2000, 2010, 2011, 2016), Marcelo García (1999, 2009), Formosinho (2009, 2014), Oliveira-Formosinho (2002, 2009) e Vaillant (2014, 2016), cujas contribuições permitem compreender o desenvolvimento profissional como processo contínuo, situado e atravessado por múltiplas dimensões da docência.

A partir desse debate, delineamos uma compreensão relacional de DPD, entendendo-o como processo historicamente constituído nas interações entre trajetórias individuais e condições objetivas que estruturam o exercício da profissão. Aproximamo-nos, assim, da praxiologia bourdieusiana, assumindo que o desenvolvimento profissional se produz na dinâmica entre estruturas e disposições, não como resultado linear de formações pontuais, mas como processo em constante constituição atravessado por múltiplas ambivalências.

Com base nessa perspectiva, o capítulo avança para a análise das trajetórias acadêmicas e profissionais dos participantes da pesquisa, evidenciando como esses percursos mobilizam capitais e *habitus* e se articulam à constituição de seu desenvolvimento profissional na pós-graduação *stricto sensu* e no retorno à Educação Básica.

3.1 PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM FOCO: APORTES E TENSIONAMENTOS

Nesta pesquisa, enfatizamos o DP articulado à Educação Básica, embora o conceito não se restrinja a esse nível, pois abrange profissionais de diversos níveis, etapas, modalidades e contextos de ensino. O DPD está intrinsecamente relacionado à formação docente, apresentando-se como um conceito central quando se discute as aprendizagens, experiências e constituição da docência.

Isto posto, compreendemos que a docência envolve múltiplas questões, representando

um desafio que docentes, escolas e sistemas educativos enfrentaram e ainda enfrentam para se constituírem. Porém, vale lembrar que enquanto campo formado por agentes sociais, tanto a educação como a formação de professores, não são estáticos e neutros, pois há mudanças constantes e relações de poder que incidem sobre eles. Assim, o DPD se torna processo contínuo que se desdobra ao longo da vida e atuação de docentes, logo, não possui discussões esgotadas.

Esse entendimento é corroborado pelo exposto no dicionário de verbetes sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente, produzido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nele se conceitualiza o DPD como processo ao longo da vida, no qual docentes aproveitam e gestionam oportunidades para aumentar suas competências profissionais, o que ocorre principalmente de forma individual, mas também, coletiva. Por certo, as oportunidades e aprendizagens do processo de tornar-se professor e desenvolver-se, não se restringem a processos formais, envolvem também, a trajetória, experiências, crenças e valores pessoais. Assim, percebemos que o DPD abrange dimensões objetivas e subjetivas.

A formação de professores se configura enquanto campo de estudos e pesquisas (Diniz-Pereira, 2013; André, 2010), nele se encontram diferentes formas de olhar para a temática, o que enriquece o debate. Nessa direção, André (2010) destaca que alguns autores ao discutirem a formação de professores, referem-se ao DPD como objeto, ou ainda, enquanto elemento contínuo que constitui tal processo formativo. No entanto, a autora evidencia algumas ponderações a tal posicionamento, destacando que o DPD é conceito bastante abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Defende a necessidade de se manter atento, pois há risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los, por isso, torna-se fundamental delinear muito bem o conceito (André, 2010).

Podemos perceber que as discussões sobre DPD foram surgindo de forma paralela à preocupação com a formação docente. Conforme Martínez (2010), as exigências e pressões que emergiram a partir das políticas de reforma inclusivas pós-Segunda Guerra Mundial e da década de 1960, foram modificando as percepções sobre a docência. Tal transformação obrigou a repensar a forma como os docentes se apropriavam do seu trabalho e aprendiam o ofício. Assim, o DPD passou a ser encargo de instituições acadêmicas e/ou políticas que organizavam e regulamentavam gradativamente as ações orientadas ao setor docente e especificamente à sua formação (Martínez, 2010).

Ao longo do tempo, foram se constituindo perspectivas distintas a respeito da formação de professores. Percebemos que no cenário mundial, aproximadamente em 1970, expandiu-se a intencionalidade formativa, porém com níveis regulatórios, que denotavam

práticas elaboradas sobre e para docentes. Na América Latina, por volta de 1990 se passou a dar destaque ao protagonismo de docentes e suas práticas. Porém, notamos que tal protagonismo tem se tornado inerente às ideias neoliberais, que culpabilizam os docentes, responsabilizando-os por sua formação, pela qualidade da educação e até mesmo, pelo fracasso escolar.

A partir dessa conjuntura o DPD vem sendo concebido e discutido. De acordo com Oliveira (2012) e Fiorentini e Crecci (2013), o conceito de DPD foi introduzido no campo educacional por meio de organismos internacionais, como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No Brasil, o termo ganhou força com sua inclusão no texto da LDBEN (Brasil, 1996, grifo nosso), no artigo 13, em que trata das incumbências dos professores, destaca "[...] ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao **desenvolvimento profissional**". Apesar do termo ter sido elencado na legislação das diretrizes gerais para a educação nacional, Oliveira (2012) destaca que no cenário brasileiro, as políticas de formação e DPD adquirem certa especificidade.

De acordo com a autora, mesmo com a retórica da sociedade do conhecimento estar presente em grande medida nos discursos, documentos e políticas educativas brasileiras, tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso quanto de Luiz Inácio Lula da Silva, curiosamente esses discursos não adotaram o DPD como um conceito que traduz suas proposições no que se refere à formação e profissão docente. Oliveira (2012) destaca que o termo DPD é pouco (ou quase nunca) mencionado nos documentos legais que se referem às políticas de formação e carreira docente, apesar de, em muitos casos, convergirem na direção que apontam as tendências internacionais.

Assim como na sociedade em geral, e em campos específicos como a ciência e a educação, encontramos uma multiplicidade de perspectivas, reflexo da diversidade de agentes sociais que, sendo únicos e distintos, compartilham compreensões, crenças e valores que podem tanto convergir quanto divergir. O conceito de DPD não foge a essa lógica, sendo marcado por diversas abordagens, construídas em diferentes contextos, épocas e por autores variados.

Logo, não possui uma única definição, mas apresenta certa amplitude, diversidade e até mesmo, complexidade de compreensões e discussões. Ao buscar compreendê-lo de forma profunda e consistente, torna-se fundamental apresentar os referenciais teóricos que dedicaram

seus estudos ao conceito. Com esta pretensão, encaminhamos a discussão a seguir, a fim de evidenciarmos as principais abordagens sobre DPD.

Desse modo, faremos um levantamento do conceito de DPD, tomando por base autores como Christopher Day (2001, 2005), Francisco Imbernón (2010, 2011, 2016), Carlos Marcelo García (1999, 2009), João Formosinho (2009, 2014) e Júlia Oliveira-Formosinho (2002, 2009) e Denise Vaillant (2014, 2016). A escolha por esses autores, é justificada por serem referenciais influentes e utilizados sistematicamente nas pesquisas sobre DPD no Brasil e em outros países, que se debruçaram em estudar essa temática relevante.

- **Christopher Day**

Entre os autores que discutem o DPD, destacamos a produção de Christopher Day, pesquisador britânico cujos estudos se concentram em temas como desenvolvimento profissional, liderança escolar, qualidade do ensino e bem-estar docente. Em suas investigações, desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, especialmente no Reino Unido, China e Austrália, Day sustenta a ideia de que o DPD constitui um processo contínuo, fortemente influenciado pelas condições institucionais e as experiências vividas pelos docentes ao longo de suas trajetórias.

Para o autor (Day, 2001, p. 203), a formação continuada pode assumir diferentes formatos institucionais, sendo compreendida como "um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens" que pode ocorrer tanto na escola quanto em instituições de ensino superior ou outros espaços formativos. Nessa perspectiva, o DPD não se restringe a cursos ou programas formais, envolvendo também experiências de aprendizagem que emergem do cotidiano da prática docente e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Essa compreensão é explicitada pelo autor ao definir o DPD como um processo que envolve experiências de aprendizagem espontâneas e atividades conscientemente planejadas, realizadas em benefício do professor, do grupo ou da escola, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em sala de aula. Nesse processo, os docentes são concebidos como agentes que revisitam seus compromissos com os propósitos morais do ensino, desenvolvendo conhecimentos, competências e disposições necessárias ao exercício reflexivo da docência ao longo das diferentes fases de suas trajetórias profissionais (Day, 2001).

A perspectiva proposta por Day apresenta contribuições relevantes ao destacar o caráter contínuo do DPD e ao reconhecer a influência das dimensões pessoais, institucionais e contextuais nas trajetórias docentes. Corroboramos com a perspectiva do autor, ao enfatizar que o sentido do desenvolvimento profissional depende das condições de trabalho, das políticas

educacionais e das experiências vividas pelos docentes, o que amplia a compreensão do DPD para além de iniciativas pontuais de formação.

Entretanto, embora reconheça a influência dos contextos institucionais e das condições de trabalho, a abordagem de Day tende a manter o foco analítico predominantemente centrado no professor e em suas experiências de aprendizagem. Tal ênfase pode, em certa medida, deslocar para o docente uma responsabilidade ampliada pelo próprio DPD, obscurecendo a força de determinações estruturais que atravessam o trabalho docente. Entendemos que aspectos como políticas educacionais, formas de regulação do trabalho, condições materiais de ensino e disputas presentes no campo educacional configuram dimensões que ultrapassam a esfera da agência individual, influenciando significativamente as possibilidades de DPD.

Nesse sentido, ainda que a perspectiva de Day contribua ao evidenciar a importância das experiências formativas e das interações profissionais no cotidiano escolar, torna-se necessário situar o DPD em uma rede mais ampla de relações sociais e institucionais que condicionam as trajetórias e as práticas docentes. Tal movimento analítico permite deslocar o debate de uma compreensão predominantemente centrada na aprendizagem individual para uma abordagem que considere as estruturas e disputas que atravessam o campo educacional e configuram as possibilidades de DPD.

- **Francisco Imbernón:**

No contexto das discussões sobre formação de professores na Espanha e na América Latina, Francisco Imbernón ocupa posição de destaque, sendo frequentemente reconhecido como um dos autores que contribuíram para difundir e consolidar o conceito de DPD no campo. O autor compreende a formação docente como um processo contínuo, que se estende ao longo de toda a trajetória profissional e que se constrói a partir da reflexão sobre a prática, da colaboração entre docentes e da problematização das condições concretas de exercício da docência.

Nessa perspectiva, a formação deixa de ser entendida como um conjunto de cursos ou momentos pontuais de atualização e passa a ser concebida como processo permanente de construção profissional, que se desenvolve no interior das próprias instituições educativas. Para o autor, a escola constitui espaço privilegiado de formação, na medida em que é no cotidiano do trabalho docente que emergem os problemas, as dúvidas e as necessidades que impulsionam processos formativos mais significativos. Desse modo, a formação continuada deveria

privilegiar práticas coletivas de análise da realidade escolar, favorecendo a construção compartilhada de conhecimentos profissionais.

No que se refere ao DPD, Imbernón (2016) enfatiza a importância de processos formativos que ultrapassem perspectivas tecnicistas ou prescritivas, defendendo propostas que incentivem a autonomia docente, a reflexão crítica sobre a prática e a participação ativa dos docentes na produção de conhecimento sobre o próprio trabalho. Nessa direção, o autor argumenta que a formação precisa estar vinculada às demandas reais da escola e do trabalho pedagógico, contribuindo para a construção de práticas educativas mais coerentes com os desafios contemporâneos da educação.

Um aspecto recorrente em sua obra refere-se à necessidade de que os processos formativos contribuam para a mudança e a inovação[33] nas práticas educativas, entendidas como movimentos que possibilitam aos docentes revisar concepções, reconstruir saberes e elaborar novas formas de organização do trabalho pedagógico. Para o autor, a formação continuada deve favorecer a criação de espaços coletivos de reflexão que permitam aos docentes questionar práticas cristalizadas e desenvolver estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos estudantes e das comunidades escolares.

Sob essa perspectiva, as contribuições de Imbernón se aproximam de concepções críticas de formação de professores, especialmente ao reconhecer que o DPD não se reduz à aquisição de técnicas ou competências individuais, mas envolve processos coletivos de reflexão, diálogo e construção de saberes profissionais. Ao situar a formação no contexto do trabalho docente e ao valorizar a colaboração entre docentes, o autor contribui para deslocar o debate da lógica de formação individual/isolada para uma compreensão mais ampla e contextualizada do DPD.

Em suas análises sobre a formação docente no contexto latino-americano, Imbernón (2016) chama a atenção para o fato de que os docentes vêm assumindo níveis cada vez mais elevados de "capacitação", decorrentes tanto da ampliação das oportunidades formativas quanto das exigências crescentes impostas às profissões educacionais. Contudo, o emprego do termo capacitação requer algumas ponderações, pois, historicamente, essa noção esteve associada a concepções tecnicistas de formação, centradas na ideia de treinamento ou preparo para aplicação de técnicas e métodos previamente definidos. Tal entendimento tende a reduzir a complexidade do trabalho docente, deslocando a formação para uma lógica instrumental, em

[33] Imbernón (2011) entende inovação como pesquisa educativa na prática, a qual requer novas e velhas concepções pedagógicas, e uma nova cultura profissional pautada na colaboração, voltada à transformação educativa e social.

detrimento de processos formativos que valorizem a reflexão crítica, a autonomia profissional e a produção de conhecimentos pelos próprios docentes.

A reflexão de Imbernón contribui ao evidenciar que a ampliação das oportunidades de formação docente ocorre *pari passu* de novas demandas e desafios para a profissão, especialmente, em contextos marcados por transformações sociais, culturais e educacionais. Entretanto, alguns aspectos de sua abordagem suscitam tensionamentos quando analisados a partir de perspectivas sociológicas que enfatizam as determinações estruturais do trabalho docente. Isso porque, ao enfatizar o papel do professor como agente capaz de promover mudanças e inovação nas práticas educativas, parte de suas proposições pode sugerir que a transformação das condições educacionais depende prioritariamente da ação docente.

Embora tal compreensão valorize a autonomia e a capacidade reflexiva dos docentes, corre o risco de obscurecer as condições estruturais que incidem sobre o trabalho docente, como as políticas educacionais, as formas de organização do sistema escolar e as condições materiais de exercício da profissão. Desse modo, a partir de uma perspectiva relacional, compreendemos que as possibilidades de mudança e inovação pedagógica não podem ser atribuídas exclusivamente à iniciativa individual dos docentes, mas precisam ser analisadas em relação às posições ocupadas pelos agentes no campo educacional, aos capitais de que dispõem e às condições objetivas que delimitam o espaço de possibilidades de ação.

Desse modo, reconhecemos a relevância das contribuições de Imbernón para o debate acerca da formação e do DPD, especialmente no que se refere à defesa de processos formativos críticos, colaborativos e contextualizados, também entendemos que tais proposições precisam ser analisadas em articulação com as estruturas sociais e institucionais que configuram o campo educacional. Essa perspectiva permite compreender que o DPD resulta da interação entre disposições incorporadas ao longo das trajetórias, capitais acumulados e condições objetivas de exercício da docência, evitando interpretações que atribuam exclusivamente aos docentes a responsabilidade pela transformação das práticas educativas.

- **Carlos Marcelo García:**

No contexto ibero-americano, Marcelo García se constitui como uma das principais referências no campo da formação de professores e do DPD. Em sua perspectiva, a formação docente não se restringe aos momentos formais da formação inicial ou às ações pontuais de formação continuada, mas deve ser compreendida como um processo que se estende ao longo de toda a carreira profissional.

Para Marcelo García (1999), a formação envolve processos por meio dos quais os docentes adquirem, desenvolvem e aperfeiçoam conhecimentos, habilidades e disposições necessárias ao exercício da docência, tendo como finalidade a melhoria da educação e da aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, a formação docente é concebida como um processo permanente de reflexão sobre a prática e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Marcelo García também ressalta que a formação de professores constitui um campo de estudos específico, no qual se articulam diferentes dimensões relacionadas à profissão docente, aos modelos formativos, às fases da carreira e aos processos de aprendizagem profissional. Tal compreensão amplia o olhar sobre a formação ao reconhecê-la como um fenômeno complexo, que envolve múltiplos contextos institucionais e diferentes experiências formativas ao longo da trajetória profissional.

No interior desse campo, Marcelo García defende a adoção do conceito de DPD como alternativa à tradicional separação entre formação inicial e formação continuada. Segundo o autor, o termo DPD expressa de forma mais adequada a ideia de continuidade formativa ao longo da carreira e reforça a concepção do professor como profissional do ensino (Marcelo García, 2009). Assim, o DPD é compreendido como um processo contínuo de aprendizagem que envolve diferentes dimensões do trabalho docente, entre elas o desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico, profissional e pessoal. Logo, o DPD não se limita à aquisição de conhecimentos ou técnicas, mas envolve também a reflexão sobre a prática, a construção da identidade profissional e a aprendizagem decorrente da experiência no exercício da docência.

Outro aspecto relevante em sua abordagem se refere à relação entre DPD e contexto institucional. Para o autor, o DPD não pode ser compreendido isoladamente das condições em que o trabalho docente se realiza, devendo estar articulado às dinâmicas organizacionais da escola e aos processos coletivos de trabalho. Nesse sentido, a escola é concebida como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional, no qual os docentes constroem conhecimentos a partir da interação com colegas, da análise das práticas pedagógicas e da participação em projetos institucionais.

Marcelo García também apresenta diferentes modelos de DPD, entre os quais se destacam aqueles baseados na iniciativa individual do professor, na observação e supervisão entre pares, na articulação com o currículo e com a organização escolar, no treinamento conduzido por especialistas e nos processos de investigação, especialmente por meio da investigação-ação. Esses modelos evidenciam a diversidade de caminhos possíveis para o DPD e reforçam a ideia de que a aprendizagem docente ocorre em múltiplos contextos e por meio de diferentes experiências formativas.

Entre as contribuições de sua perspectiva, destacamos a defesa do DPD como um processo contínuo, multidimensional e contextualizado, que se constrói ao longo da trajetória docente. Ao propor o conceito de DPD como eixo integrador da formação, o autor contribui para superar a fragmentação entre formação inicial e formação continuada, reconhecendo que a aprendizagem profissional dos docentes ocorre de maneira permanente e em estreita relação com a prática pedagógica e com os contextos institucionais em que se inserem.

Entretanto, alguns aspectos de sua abordagem demandam problematização. Em determinados momentos, nos deparamos com a ênfase na mudança das práticas docentes e na melhoria da qualidade do ensino, o que pode se aproximar de perspectivas que atribuem ao professor uma responsabilidade central pelas mudanças educacionais, o que tende a obscurecer o papel das estruturas sociais e institucionais que condicionam o trabalho docente.

Além disso, a presença de termos como treinamento, especialistas, *coaching* e liderança remete a concepções formativas que podem assumir caráter técnico ou instrumental. No contexto das políticas educacionais contemporâneas, tais termos têm sido frequentemente apropriados por discursos gerencialistas que enfatizam a responsabilização individual dos docentes por seu desempenho profissional.

Desse modo, embora a perspectiva de Marcelo García ofereça contribuições significativas para a compreensão do DPD, sua abordagem precisa ser tensionada a partir de leituras que considerem de maneira mais aprofundada as relações de poder, as desigualdades estruturais e as condições objetivas que incidem sobre o trabalho docente.

- **João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho:**

Autores portugueses, João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho são referenciais mobilizados nas discussões sobre formação de professores e DPD. João Formosinho apresenta contribuições relevantes acerca da formação docente, enquanto Júlia Oliveira-Formosinho dedica-se especialmente à discussão do DPD e das práticas educativas, com destaque para a Educação Infantil. A opção por abordar conjuntamente suas perspectivas se justifica pela interlocução presente em diversas de suas produções, nas quais as reflexões sobre formação e desenvolvimento profissional se articulam e se complementam.

Formosinho (2009) compreende a formação continuada como um processo que atravessa simultaneamente o ensino e a formação, envolvendo todas as ações ou estratégias de desenvolvimento pessoal ou profissional (Formosinho; Machado, 2009). Nessa perspectiva, a formação não se reduz à acumulação de cursos ou certificações, devendo priorizar a aprendizagem docente e a construção de conhecimentos relevantes para a prática educativa.

Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2009), utiliza a expressão formação contínua para se referir a um processo historicamente constituído, resultante de condições sociais, culturais, científicas e educacionais. A autora destaca que fenômenos como a massificação escolar e a expansão do conhecimento científico e tecnológico tornaram indispensável a constituição de processos permanentes de formação ao longo da vida profissional docente.

Nesse contexto, estabelece uma distinção conceitual entre formação contínua e DPD. Enquanto a formação contínua se vincula mais diretamente a processos de ensino e formação, o DPD é compreendido como um processo de aprendizagem e crescimento ao longo da trajetória docente. Assim, formação contínua e DPD são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos docentes num processo de ciclo de vida (Oliveira-Formosinho, 2009).

O DPD é definido como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou em grupos de docentes em interação, envolvendo momentos formais e não formais e orientado para promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Essa concepção enfatiza o caráter contextual e coletivo do DPD, compreendendo-o como um processo que se constrói nas relações estabelecidas no interior do trabalho docente.

Nessa direção, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2002) destacam que o DPD envolve não apenas os conteúdos aprendidos, mas também os contextos da aprendizagem, os processos formativos e sua relevância para as práticas pedagógicas e para a aprendizagem dos alunos. Trata-se, portanto, de um processo situado, que articula dimensões pessoais, profissionais e organizacionais.

Com base nessa compreensão, Oliveira-Formosinho (2009) identifica três perspectivas para compreender o DPD: a) o desenvolvimento do professor como ampliação de conhecimentos e competências profissionais; b) o desenvolvimento da pessoa-professor, considerando aspectos relacionados à maturidade, ao ciclo de vida e à carreira docente; e c) o desenvolvimento como mudança ecológica, vinculada às condições e aos contextos de trabalho.

A perspectiva ecológica constitui um dos aspectos mais relevantes de sua abordagem, ao considerar que o DPD é influenciado por diferentes níveis contextuais. Assim, são considerados o microssistema, relacionado às interações diretas do professor; o mesossistema, que envolve as relações entre diferentes contextos; o exossistema, constituído por contextos que influenciam indiretamente o trabalho docente; e o macrossistema, que abrange valores culturais, crenças e estruturas sociais mais amplas. Ao enfatizar essa dimensão, a autora evidencia que o DPD se constrói em múltiplos contextos e relações, não podendo ser

compreendido apenas a partir do espaço escolar imediato.

Outro aspecto presente nessa perspectiva, refere-se aos modelos de DPD, que dialogam com aqueles sistematizados por Marcelo García (1999). Entre eles destacamos o DPD autônomo, os processos de supervisão e apoio entre docentes, o desenvolvimento baseado em projetos curriculares ou organizacionais, a formação por meio de cursos e o DPD mediante investigação-ação.

Nesse último caso, evidencia-se a valorização do professor como investigador de sua própria prática. Para Formosinho (2014), os docentes possuem condições de identificar problemas em seus contextos de trabalho, investigar suas causas e elaborar possíveis soluções, processo que favorece a reflexão crítica e a produção de conhecimento pedagógico. Assim, a formação docente deve fomentar o espírito investigativo e a autonomia profissional, possibilitando que os docentes analisem e transformem suas práticas.

De modo geral, a perspectiva apresentada por Formosinho e Oliveira-Formosinho contribui para o campo da formação de professores ao enfatizar o caráter contextual, coletivo e processual do DPD, bem como ao valorizar a investigação-ação, a reflexão sobre a prática e a articulação entre DPD e melhoria da escola.

Alguns aspectos dessa abordagem demandam problematização. Ao dialogar com proposições de Marcelo García, observamos a presença de menções à aquisição de competências e ao desenvolvimento de processos de liderança docente, elementos que podem aproximar a discussão de perspectivas formativas orientadas por uma lógica instrumental e gerencialista. Formosinho (2009) também problematiza a ideia de que a ampliação de certificações corresponde automaticamente a maior formação profissional, destacando a ilusão de que mais títulos resultariam em maior capacitação para o exercício da docência.

Outro tensionamento se refere à defesa da formação centrada na escola. Embora essa perspectiva valorize os contextos reais de trabalho docente, ela pode limitar a compreensão de outros espaços relevantes para o DPD, como é o caso da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, buscamos ampliar essa discussão ao considerar a pós-graduação como um espaço potencial de DPD, especialmente pela possibilidade de articulação entre investigação, produção de conhecimento e prática educativa.

- **Denise Vaillant:**

A pesquisadora uruguaia Denise Vaillant é referência nas discussões sobre políticas

educacionais e DPD docente no contexto latino-americano. Em seus estudos, a autora relaciona de forma direta a formação de professores e o DPD às condições estruturais que sustentam a profissão docente, destacando a centralidade das políticas públicas nesse processo.

Para Vaillant (2014), a formação docente deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de valorização profissional, que envolve não apenas a formação inicial e continuada, mas também condições adequadas de trabalho, reconhecimento social, remuneração compatível e políticas de carreira. Nessa perspectiva, a formação não pode ser pensada isoladamente das estruturas institucionais que configuram o trabalho docente, pois o DPD depende de um conjunto de condições materiais e simbólicas que sustentam a profissão.

Nesse sentido, a autora compreende o DPD como um processo multidimensional, que envolve dimensões pessoais, profissionais e institucionais. O DPD está relacionado tanto às experiências formativas dos docentes quanto às políticas educacionais que estruturam a profissão docente e definem as condições em que o trabalho pedagógico se realiza. Assim, o DPD não se restringe às iniciativas individuais dos docentes, mas depende de políticas públicas que garantam suporte institucional para sua realização.

A partir dessa compreensão, Vaillant destaca que políticas educacionais voltadas ao DPD devem priorizar aspectos como formação inicial e continuada de qualidade, melhoria das condições de trabalho, valorização salarial, incentivos materiais e simbólicos e reconhecimento social da docência. Tais elementos são fundamentais para fortalecer a profissão docente e favorecer processos de DPD mais consistentes.

Ao analisar os contextos educacionais latino-americanos, a autora chama atenção para a fragilidade e a descontinuidade das políticas públicas destinadas à formação e valorização docente. Em muitos países da região, incluindo o Brasil, observamos a predominância de políticas fragmentadas e de curta duração, frequentemente vinculadas a mudanças de governo. Essa instabilidade compromete a consolidação de políticas estruturais voltadas ao DPD, reforçando a necessidade de políticas de Estado capazes de garantir continuidade e coerência nas ações destinadas à formação e valorização dos docentes.

Entre as contribuições da perspectiva de Vaillant, destacamos a compreensão de que o DPD não pode ser analisado exclusivamente a partir da formação ou das práticas pedagógicas individuais, mas precisa ser situado no interior das políticas educacionais e das condições estruturais da profissão docente. Ao enfatizar a relação entre DPD, valorização docente e políticas públicas, a autora amplia o debate sobre formação de docentes, evidenciando que processos formativos consistentes dependem também de investimentos institucionais e de condições adequadas de trabalho.

Entretanto, observamos que sua abordagem se concentra, predominantemente, no plano das políticas educacionais e da gestão da profissão docente, dedicando menor atenção às dimensões sócio-históricas que atravessam o trabalho docente e as trajetórias formativas dos docentes. Assim, embora a autora contribua para evidenciar a importância das políticas públicas para o DPD, sua perspectiva tende a privilegiar uma análise mais normativa das políticas educacionais, demandando articulações com abordagens que considerem de maneira mais aprofundada as relações de poder, as disputas no campo educacional e as condições sociais que estruturam o trabalho docente.

- **Síntese:**

Ao longo deste item, buscamos articular as diferentes concepções de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) apresentadas pelos autores discutidos, destacando de que maneira suas contribuições convergem, se complementam ou tensionam a compreensão desse processo. Com o objetivo de sintetizar os principais elementos dessas perspectivas, organizamos no quadro a seguir um panorama comparativo das concepções apresentadas pelos autores mobilizados nesta discussão, evidenciando as ideias centrais que caracterizam cada abordagem.

Quadro 10 – Síntese das concepções de Desenvolvimento Profissional Docente

(continua)

Autor (ano)	Desenvolvimento Profissional Docente
Marcelo García (1999, 2009)	• Processo contínuo, individual e/ou coletivo e contextualizado. • Tem como lócus o contexto de trabalho. • Ênfase na aprendizagem ao longo da vida. • Possui relações com o currículo escolar, o ensino e a profissionalidade docente.
Day (2001, 2005)	• Envolve experiências de aprendizagens com atividades planificadas. • Está atrelado à capacidade e busca constante de aprendizagem contínua. • Requer relações pessoais harmoniosas no local de trabalho. • Precisa de respaldo do governo/lideranças.
Oliveira-Formosinho (2002, 2009)	• Processo contínuo e dinâmico que provoca mudanças na prática docente. • Contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e competências. • Contribui para uma nova compreensão de si mesmo. • Provoca mudança ecológica.
Imbernón (2009, 2011)	• Envolve melhoria das práticas profissionais, crenças e conhecimentos. • Processo multidimensional, abarca experiências profissionais e pessoais. • Provoca mudanças na prática docente. • Requer formação permanente.

(conclusão)

Autor (ano)	Desenvolvimento Profissional Docente
Vaillant (2014)	• Potencializado pela formação continuada. • Requer respaldo de políticas públicas educacionais e de valorização docente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos autores supracitados (2025).

Dessa forma, as ideias compiladas no quadro evidenciam que, embora partam de referenciais distintos, as perspectivas analisadas apresentam pontos de aproximação que permitem compreender o DPD como um processo amplo, contínuo e multidimensional, que repercute na trajetória profissional dos docentes. Observamos que o DPD envolve uma inter-relação entre diferentes dimensões (pessoais, profissionais, institucionais e contextuais), refletindo a complexidade da docência enquanto profissão. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que o fortalecimento do DPD requer investimentos consistentes em diferentes aspectos que estruturam o trabalho docente, de modo que a educação possa efetivamente se realizar na direção de uma qualidade socialmente referenciada.

3.2 UMA COMPREENSÃO RELACIONAL ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação de professores ocupa lugar central no campo educacional, uma vez que é fundamental para o exercício da docência e para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas sociais e educativas contemporâneas. Ao vivenciar processos formativos, os docentes mobilizam conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam não apenas o aprimoramento da prática pedagógica, mas também a construção de disposições profissionais, modos de interpretar a realidade escolar e formas de se posicionar frente às políticas e às condições concretas de trabalho docente.

Conforme evidenciado na revisão sistemática realizada nesta pesquisa, apesar de amplamente mobilizado na literatura da área, o conceito de DPD nem sempre é explicitado ou problematizado em suas bases teóricas e políticas. Em diversos estudos, o termo é utilizado como categoria auto evidente, sem que se discuta a compreensão acerca do conceito e os diferentes sentidos que pode assumir no interior do campo educacional. Isso nos permite compreender que o DPD, também circula em um espaço de disputas simbólicas, no qual diferentes agentes atribuem significados diversos à formação docente. Nesse processo, são

mobilizados distintos capitais científicos, institucionais e profissionais na tentativa de definir quais formas de formação passam a ser reconhecidas como legítimas e quais trajetórias profissionais adquirem maior valor no interior do campo educacional.

Por um lado, parte da literatura associa o DPD a uma perspectiva crítica de formação, vinculada à reflexão sobre a prática, à construção coletiva de saberes, ao fortalecimento da autonomia docente, entre outros. Por outro, observamos que, no contexto de reformas educacionais marcadas pela expansão de racionalidades gerenciais, esse conceito pode ser apropriado por discursos que enfatizam desempenho, competências e produtividade docente.

Essas diferentes interpretações do DPD não se configuram apenas como divergências conceituais, mas expressam posições distintas no interior do campo educacional, nas quais se confrontam projetos de formação docente orientados por princípios críticos de profissionalidade e propostas alinhadas a lógicas gerencialistas de regulação do trabalho docente. Como apontam Anadon e Silva (2023), em determinados contextos o DPD passa a ser associado à melhoria de resultados educacionais e à responsabilização individual do professor, tornando-se instrumento de regulação da profissão docente. As contribuições de Ball (2013) ajudam a compreender esse movimento ao evidenciar como as políticas educacionais contemporâneas têm sido atravessadas pela lógica da performatividade, na qual docentes passam a ser permanentemente avaliados e responsabilizados por resultados.

Diante desse cenário, torna-se necessário explicitar a concepção de formação docente que orienta esta investigação. Nesta tese, a formação de professores é compreendida a partir de uma perspectiva crítica, em oposição às concepções fundamentadas na racionalidade técnica e neoliberal, que tendem a reduzir a formação docente à aquisição de métodos ou competências previamente definidos. Portanto, defendemos uma formação pautada na racionalidade crítica, que compreende a docência como prática social, histórica e política (Diniz-Pereira, 2014). Nessa perspectiva, formar professores implica possibilitar condições para que esses profissionais reflitam criticamente sobre suas práticas, sobre as condições concretas de trabalho e sobre as finalidades sociais da educação.

Partindo dessa compreensão, adotamos como fundamento analítico a praxiologia de Pierre Bourdieu, a qual permite compreender a formação docente e o DPD a partir de uma perspectiva relacional. Nessa abordagem, entende-se que as práticas sociais não podem ser explicadas exclusivamente por escolhas individuais nem por determinações estruturais isoladas, mas pela relação dinâmica entre disposições incorporadas, capitais acumulados e posições ocupadas em campos socialmente estruturados.

Ao mobilizarmos a equação bourdieusiana da prática (*habitus*, capitais e campo)

buscamos estabelecer aproximações analíticas entre a perspectiva relacional e a compreensão do DPD. Partimos do pressuposto de que o DPD não pode ser compreendido como resultado linear de decisões individuais dos docentes, tampouco como produto direto de determinações estruturais. Assim, o DPD passa a ser compreendido como processo relacional e historicamente situado, que se constitui na interação entre disposições incorporadas ao longo das trajetórias de vida e formação, os capitais acumulados pelos agentes e as condições objetivas que estruturam os campos nos quais esses docentes se inserem.

Nessa direção, o *habitus* assume papel central na compreensão do DPD, uma vez que se refere ao conjunto de disposições socialmente construídas que orientam percepções, interpretações e práticas dos agentes. Conforme assinalam Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 207), "a prática implica sempre uma operação de conhecimento", indicando que toda ação social envolve processos de classificação e interpretação da realidade. No caso dos docentes, tais disposições são constituídas desde as experiências escolares vivenciadas enquanto estudantes, passando pela formação inicial, pela inserção profissional e pelos processos de formação continuada. Tais disposições orientam as maneiras pelas quais os docentes percebem a escola, interpretam as políticas educacionais e atribuem valor às diferentes formas de formação, influenciando também os modos de adesão, resistência ou apropriação das propostas formativas que circulam no campo educacional.

Entretanto, o *habitus* não opera isoladamente. O DPD também se constitui a partir das diferentes formas de capital que os docentes possuem e mobilizam no interior do campo educacional. O capital cultural, por exemplo, manifesta-se tanto nas disposições incorporadas pelos docentes ao longo de sua trajetória formativa quanto nos títulos e certificações obtidos por meio da escolarização e da formação continuada. Esses títulos, quando reconhecidos no interior do campo educacional, podem converter-se em capital simbólico, conferindo aos docentes maior reconhecimento profissional, autoridade pedagógica ou possibilidades ampliadas de inserção em redes acadêmicas e institucionais. Nesse processo, diferentes capitais podem ainda ser convertidos uns nos outros, uma vez que títulos acadêmicos, produção científica e participação em redes institucionais podem ampliar as oportunidades de circulação e reconhecimento profissional no campo educacional e no campo acadêmico. No caso desta pesquisa, a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma importante forma de capital cultural institucionalizado, reconhecido socialmente por meio de diplomas e títulos acadêmicos.

Por sua vez, o capital social, relaciona-se às redes de relações estabelecidas pelos docentes com colegas, instituições, grupos de pesquisa e espaços acadêmicos, podendo ampliar

oportunidades de formação, circulação de conhecimentos e reconhecimento profissional. Já o capital econômico influencia diretamente as condições de acesso e permanência em processos formativos, especialmente quando se trata da possibilidade de afastamento para estudos, acesso a bolsas ou financiamento para formação em nível de pós-graduação.

Essas diferentes formas de capital podem ainda assumir a forma de capital simbólico quando passam a ser socialmente reconhecidas e valorizadas no interior do campo educacional. Nesse sentido, títulos acadêmicos, reconhecimento profissional, produção científica e participação em redes institucionais podem conferir aos docentes determinadas posições de prestígio ou autoridade pedagógica no campo educacional e no campo acadêmico.

Além do *habitus* e dos capitais, o conceito de campo permite compreender o espaço social no qual essas relações se produzem. Assim, o campo educacional se configura como um espaço estruturado por relações de poder, disputas simbólicas e interesses específicos, no qual diferentes agentes e instituições disputam a definição legítima da docência, da formação e da profissionalidade docente. Nesse contexto, diferentes concepções de formação, sejam elas orientadas por perspectivas críticas, acadêmicas ou gerencialistas, entram em disputa pela legitimidade no campo educacional. No interior desse campo, a formação de professores pode ser compreendida como um subcampo, no qual se confrontam diferentes perspectivas teóricas, políticas e epistemológicas acerca do trabalho docente.

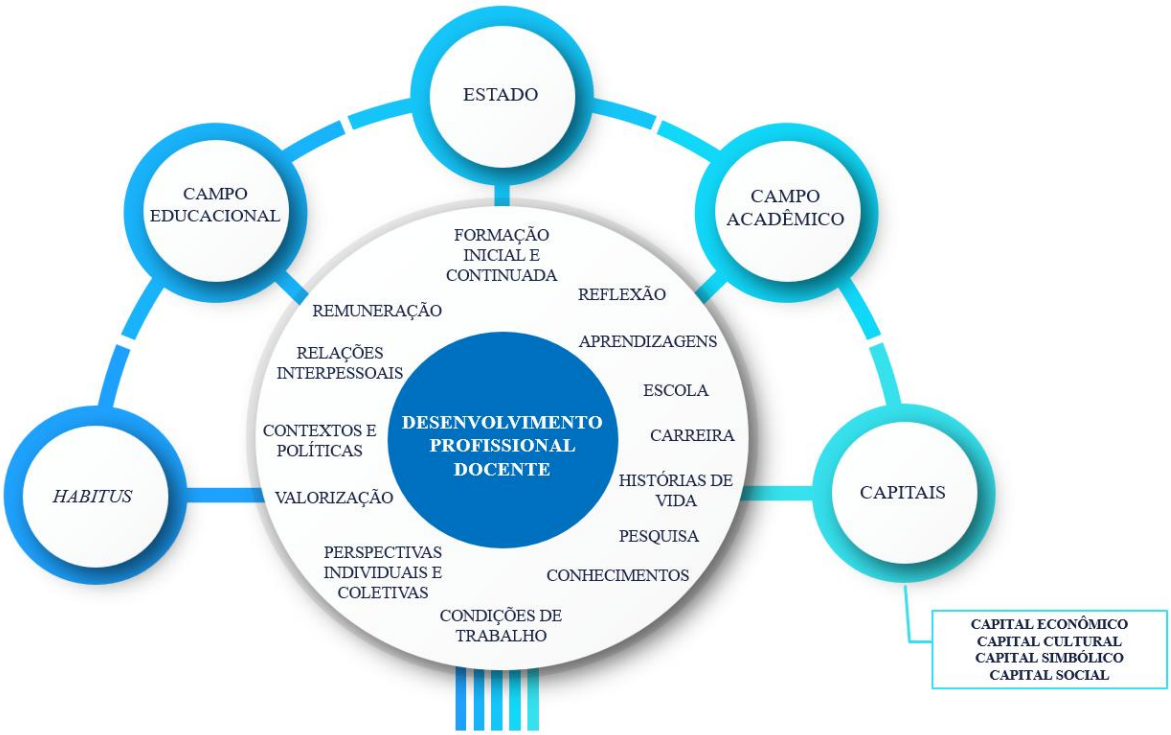
Torna-se fundamental considerar a atuação do Estado, cujas políticas educacionais e científicas estruturam as condições objetivas que possibilitam ou limitam o DPD. Por meio de políticas de formação, programas de pós-graduação, sistemas de avaliação, financiamento da pesquisa e políticas de valorização docente, o Estado regula o funcionamento tanto do campo educacional quanto do campo acadêmico. Assim, aspectos como oferta de bolsas de estudo, licenças para formação, políticas de incentivo à pós-graduação ou condições institucionais para conciliar trabalho docente e formação acadêmica podem potencializar ou restringir as possibilidades de DPD.

Assumimos nesta tese, o DPD como um processo relacional que tem como princípio a compreensão dos docentes enquanto agentes, que não apenas ‘sofrem’ as imposições advindas da estrutura do campo, mas que agem a partir e sobre ela. Constitui-se na intersecção entre trajetórias, experiências formativas, capitais acumulados e posições ocupadas pelos agentes nos campos educacional e acadêmico, sob determinadas condições estruturais definidas pelas políticas educacionais.

Portanto, destacamos que o DPD não se restringe à aquisição de conhecimentos ou à participação em cursos de formação, mas envolve a construção de disposições profissionais, a

aquisição e reconversão de capitais e a redefinição de posições no interior do campo educacional ao longo da trajetória docente. Tais elementos se organizam em torno das relações entre *habitus*, capitais e campos, evidenciando que o DPD se produz na interação entre disposições incorporadas pelos docentes e as estruturas sociais que configuram o campo educacional e o campo acadêmico, conforme sintetizado na Figura 8.

Figura 8 – Modelo relacional do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) a partir da perspectiva bourdieusiana



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.4 REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pois todo professor é indiscutivelmente um pesquisador
(Brzezinski, 2006, p. 193)

A afirmação de Brzezinski, ao destacar que todo professor é um pesquisador, provoca-nos a refletir sobre a dimensão investigativa inerente ao trabalho docente e sobre as condições que possibilitam que essa dimensão se realize de forma mais consciente e sistematizada. No contexto desta pesquisa, a pós-graduação *stricto sensu* aparece como um espaço privilegiado

para o fortalecimento dessa perspectiva, na medida em que introduz os docentes da Educação Básica nas lógicas da pesquisa científica, ampliando suas formas de compreender, problematizar e intervir na realidade educacional.

No caso desta investigação, nos interessa observar a relação entre o campo acadêmico em educação, representado pelo PPGE/UEPG e o espaço profissional da Educação Básica, no qual os docentes continuam exercendo sua atividade docente durante o processo de formação. Nesse movimento, os docentes transitam entre dois espaços que operam segundo lógicas distintas: enquanto o campo acadêmico valoriza a produção de conhecimento, a pesquisa e a titulação como formas legítimas de capital cultural, o cotidiano institucional das escolas é atravessado por demandas organizacionais, administrativas e pedagógicas que nem sempre reconhecem ou incorporam tais disposições formativas.

É justamente nesse trânsito entre campos que se situam as reverberações da formação *stricto sensu* no DPD. As narrativas dos participantes evidenciam, em linhas gerais, que a experiência na pós-graduação mobiliza transformações nas disposições profissionais, na relação com o conhecimento e na forma de compreender e intervir na prática pedagógica, ao mesmo tempo em que amplia capitais acadêmicos e científicos.

Entretanto, essas reverberações não se produzem de maneira homogênea ou linear, tal como um efeito ou produto acabado, pois são atravessadas pelas condições objetivas de trabalho docente, pelas posições ocupadas no campo educacional e pelas possibilidades e/ou limites de conversão do capital acadêmico adquirido em reconhecimento e valorização profissional. Assim, ao analisar as experiências dos egressos do PPGE/UEPG, buscamos compreender como a formação *stricto sensu* reverbera no desenvolvimento profissional desses docentes da Educação Básica, evidenciando tanto os movimentos de transformação nas disposições e práticas profissionais quanto as ambivalências e tensionamentos que marcam a relação entre o campo acadêmico e o campo escolar.

3.4.1 A pós-graduação e o DPD: *habitus* em movimento e aquisição de capitais

A análise das narrativas revela que a experiência na pós-graduação *stricto sensu* produz mudanças significativas na relação que os docentes estabelecem com o conhecimento e com a própria prática profissional, o que nos permite identificar diferentes formas pelas quais essa formação reverbera no DPD. Entre os egressos do PPGE/UEPG, docentes da Educação Básica, observamos que tais reverberações não se limitam à aquisição de novos conhecimentos

ou à obtenção de uma titulação acadêmica, mas atravessam as diversas dimensões da trajetória docente, envolvendo desde disposições incorporadas/modificadas e aspectos pessoais até uma postura mais investigativa e crítica em relação à forma de compreender a docência, a escola e o próprio papel social do professor.

Em muitos casos, essas mudanças se articulam à permanência dos docentes na Educação Básica, espaço no qual continuam desenvolvendo sua atividade profissional mesmo após a conclusão da pós-graduação. Nessa direção, destacamos o relato da professora:

> Permaneço na **educação básica** porque é nesse espaço que **me reconheço como professora**. Gosto de lecionar, de estar com as crianças, de acompanhar seus processos de aprendizagem e de conviver com diferentes idades, ritmos e histórias. A sala de aula ainda me mobiliza, me desafia e me traz sentido [...] A permanência também passa por **questões concretas da vida**. A **estabilidade** do concurso público e a segurança financeira são importantes, pois oferecem condições para planejar o futuro [...] **me imagino em continuidade, não em ruptura** [...] A Educação Básica segue como **referência central da minha trajetória**, pois foi nela que me constituí como professora desde a formação inicial em Pedagogia e é a partir dela que penso e compreendo a educação. (Prof. Kamila – cartas, grifo nosso)

> Se atendeu a expectativa? Eu diria que no meu caso, superou! Porque foi um **processo tão transformador** para mim [...] a pesquisa me proporcionou e possibilitou isso [...] foi um processo realmente de **construção de identidade enquanto professora**. Então, o PPGE ele me ajudou a elaborar, é claro que o processo é contínuo, nós estamos o tempo todo elaborando essa identidade, mas a base se deu muito por conta desse processo de pesquisa [...] enquanto sujeito no mundo e também no espaço escolar. (Prof. Ingrid – grupo, grifo nosso)

A permanência na Educação Básica, evidenciada nas narrativas acima, revela-se atravessada por um conjunto de fatores que articulam dimensões subjetivas e objetivas das trajetórias docentes. Por um lado, os relatos expressam uma forte identificação com o trabalho realizado na escola, manifestada no gosto pela docência, no vínculo com os estudantes e no reconhecimento da sala de aula como espaço de realização profissional e de produção de sentido para o trabalho educativo. Por outro, a permanência nesse nível de ensino também se relaciona a condições objetivas de existência, como a estabilidade proporcionada pelo concurso público e a segurança material associada à carreira docente na rede pública.

Essa situação pode ser interpretada a partir do que Bourdieu (2007) aponta sobre a inflação dos títulos escolares, na qual a ampliação do acesso à certificação acadêmica não é necessariamente acompanhada pela criação de posições profissionais equivalentes, produzindo um descompasso entre titulação e reconhecimento no campo de trabalho, o que inclui a escassez de vagas para todos os que possuem determinada formação. Nesse sentido, a decisão de permanecer na Educação Básica não pode ser compreendida como resultado de uma ‘escolha’

puramente individual, mas como expressão de disposições construídas ao longo das trajetórias sociais e profissionais desses docentes, em constante relação com as possibilidades concretas.

Há também, uma relação com as trajetórias formativas dessas docentes, pois tanto elas, como grande parte dos participantes desta pesquisa, tiveram sua própria escolarização realizada em instituições públicas e construíram sua identidade profissional no interior desse mesmo espaço. Desse modo, a permanência na Educação Básica pode ser compreendida, em termos bourdieusianos, como expressão de um *habitus* docente constituído ao longo dessas trajetórias, no qual a escola pública ocupa um lugar central como referência de atuação profissional e compromisso social. Esse processo é reforçado pelas experiências vivenciadas na pós-graduação, que não apenas amplia conhecimentos teóricos, mas também atua na consolidação de disposições profissionais que orientam o modo como esses docentes se percebem e se posicionam no campo educacional.

Assim, observamos que a permanência na Educação Básica, mesmo após a titulação em nível de mestrado ou doutorado, não representa necessariamente uma limitação ou ausência de mobilidade profissional, ainda que incida de algum modo, mas pode expressar uma escolha orientada por disposições construídas ao longo da trajetória e por uma crença no papel social da escola pública. Nesse sentido, a pós-graduação não rompe, necessariamente, o vínculo desses docentes com a Educação Básica, ao contrário, em alguns casos, fortalece essa relação, ao ampliar a compreensão crítica sobre o trabalho docente e sobre o papel da escola na produção de conhecimento e na ação sobre a realidade social.

Os participantes também indicam que a experiência na pós-graduação produz mudanças que ultrapassam o âmbito profissional, incidindo também na forma como esses agentes passam a compreender a si mesmos, o mundo e as relações sociais que os cercam:

> Considero que a minha docência, sob a qual ecoa minha formação, possibilita o permear por diversas áreas e o **ensinar com outro olhar**, um **olhar humano**, um olhar das humanas, um **olhar crítico**! (Prof. Eduardo – cartas, grifo nosso)

> Acho que é muito mais profundo do que só profissional e acadêmico, acho que cursar uma pós-graduação, **muda a nossa visão de mundo** e eu penso que às vezes, a ignorância é uma benção, porque ao mesmo tempo que amplia a nossa visão de mundo, também faz com que as coisas sejam muito mais difíceis para a gente. Eu sinto que hoje, **eu sinto muito mais a situação política do país**, a ignorância das pessoas, a dificuldade de diálogo, muitas vezes, porque a gente aprende tanto e parece que muita gente, vai ficando ali na mesma. Então é um pouco isso, assim, acho que o **doutorado nos muda enquanto pessoa**, e isso **nem sempre é fácil.** (Prof. Ruhama – grupo, grifo nosso)

Nessa direção, são mencionadas as mudanças que se situam no plano pessoal e existencial, as quais também perpassam o processo de DPD, associadas à ampliação da

sensibilidade diante das questões humanas e sociais. No entanto, como esboçado no relato da professora Ruhama, esse processo de ampliação da consciência nem sempre é simples, pois implica lidar com tensões e inquietações que emergem a partir de uma compreensão mais complexa da realidade, levando a enfrentamentos. Trata-se, portanto, de modificações que atravessam a dimensão subjetiva da experiência formativa, ampliando o modo como esses sujeitos percebem o mundo e interpretam os desafios que marcam a realidade educacional e social.

Em movimento semelhante, os docentes também destacam a incorporação de uma postura investigativa, reflexiva e crítica em relação ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação no âmbito da pós-graduação contribui para deslocar o conhecimento de uma dimensão tecnicista, pragmática, para uma compreensão mais problematizadora da realidade educacional, na qual a prática docente se torna também objeto de reflexão e investigação.

> A formação *stricto sensu* **ampliou meu olhar**, fortaleceu a **reflexão crítica** e aprofundou os estudos, mas sempre em diálogo com o cotidiano da escola [...] quero manter uma relação próxima com a escola, com suas pessoas, desafios e potências. É **nesse chão que meu trabalho ganha sentido** e é para ele que minhas escolhas continuam apontando. (Prof. Kamila – cartas, grifo nosso)

> Eu acho que com certeza eu **sou uma professora muito melhor**, depois de ter passado pelo PPGE, acho que eu tenho muito mais **consciência do meu papel** enquanto educadora, não é nem professora, acho que educadora. (Prof. Vanessa – grupo, grifo nosso)

Com base na perspectiva bourdieusiana, podemos compreender esse processo como incorporação de novas disposições no *habitus* docente, produzido a partir da inserção dos docentes no campo acadêmico e de sua socialização nas práticas de pesquisa. Ao vivenciarem as exigências da pesquisa científica, os debates teóricos e as dinâmicas próprias da produção de conhecimento, os docentes passam a mobilizar novas formas de interpretar e analisar os fenômenos educativos, ampliando seu capital cultural e científico.

Aqui cabe realizarmos um adendo, em alguns momentos dos relatos, percebemos menções ao ser docente do ‘chão da escola’. Ainda que a valorização do ‘chão da escola’ expresse a centralidade da experiência docente, requer-se vigilância epistemológica e problematização acerca dos sentidos que esse discurso pode assumir na produção de saberes. Conforme produção audiovisual, Paro (2026) argumenta que em determinadas circunstâncias, essa perspectiva tem sido mobilizada como estratégia de desvalorização da produção teórica-científica, hipervalorizando uma visão que reduz a docência à dimensão prática e fragiliza o reconhecimento do conhecimento científico no campo educacional. Dessa forma, tecer crítica

da ideologia do chão da escola, não significa ignorar sua importância na relação com o avanço da ciência, nem sequer deslegitimar as ponderações das pessoas que lá atuam, mas alertar para a camuflagem de um modo de agir respaldado na racionalidade técnica e conservador, camuflado pela perspectiva progressista.

Nesse sentido, vemos que os docentes relatam os encontros da pesquisa com suas práticas docentes, ou seja, a produção acadêmica não fica restrita ao campo acadêmico, mas reverbera no modo como esses sujeitos passam a compreender e conduzir sua atuação na Educação Básica, conforme expressam os participantes:

> A pesquisa de mestrado não foi apenas um processo burocrático científico-metodológico; ela **impactou diretamente a minha prática em sala de aula e a minha existência no mundo**, com o mundo e com as pessoas. Para mim, **a pesquisa é viva**; por isso, se transforma o tempo todo, assim como cada um de nós. (Prof. Ingrid – cartas, grifo nosso)

> O **meu olhar** para a avaliação **mudou**, o meu olhar para as minhas aulas, para minha autoavaliação, enquanto professora também, então, não tenho dúvidas de que de uma forma bem explícita, **aquilo que eu estudei** no PPGE, tanto nas aulas quanto no meu grupo de pesquisa, **impactaram na minha na minha atuação enquanto professora** de educação básica (Prof. Ruhama – grupo, grifo nosso)

> Eu costumo dizer isso, que ela (a pesquisa) não **muda** o que eu faço lá na escola, mas **como eu penso aquilo que eu faço** né? [...] Eu pesquisei, no mestrado, a Secretaria Municipal na qual eu trabalho, então entender como funciona essa organização, as demandas, os olhares, os interesses que estão ali. É, eu acho que **a pós me ensinou a fazer perguntas melhores sobre a minha própria prática**, acho que é basicamente isso" (Prof. Kamila – grupo, grifo nosso)

Desse modo, a pesquisa deixa de ser percebida como uma atividade restrita ao campo acadêmico e passa a constituir uma lente interpretativa, por meio da qual os docentes analisam o cotidiano escolar, problematizam suas ações pedagógicas e refletem sobre as dinâmicas institucionais que atravessam a escola. Contudo, o espaço para visibilidade das pesquisas realizadas ainda se mostra limitado no campo escolar. As iniciativas de socialização e devolutiva dos resultados aparecem, de forma pontual, sendo mais recorrentes nos relatos das professoras que passaram a ocupar cargos de liderança, especialmente aquelas que atuam na formação continuada no âmbito das instituições ou das redes de ensino.

Ainda assim, percebe-se que docentes mestres e doutores também desenvolvem iniciativas próprias e individuais de articulação entre pesquisa e prática, muitas vezes em contextos nos quais permanecem relativamente isolados ou pouco reconhecidos em suas redes de ensino. Tal movimento se expressa nas narrativas apresentadas anteriormente, quando as professoras destacam que procuram mobilizar os conhecimentos produzidos na pesquisa para refletir e intervir em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a ideia de fazer perguntas melhores sobre a própria prática, mencionada pela professora Kamila, evidencia um processo de articulação entre teoria e prática na compreensão da educação. Tal perspectiva, aproxima-se do que Sacristán (1998) denomina como a capacidade de compreender por que as coisas são como são e como convém que se tornem para alcançar finalidades educativas mais amplas. Trata-se, de um movimento de compreensão das dinâmicas que atravessam a educação: o que se move, por que se move e como se move. Denotando uma perspectiva relacional que tem como princípio fundante a indissociabilidade entre teoria e prática no exercício da docência.

A respeito da articulação entre teoria e prática, essa também emergiu nos relatos dos docentes:

> Toda essa fundamentação, contribuiu bastante para **ampliar a minha perspectiva da educação enquanto teoria** também, mas eu nunca consegui perceber só como teoria, eu nunca fui aquela professora que falava: 'ah, mas tudo que tá falando aqui, é besteira, porque na prática é diferente'. Claro que na **prática é diferente**! Mas é por isso que a gente também **precisa estudar a teoria**, **para que ela se articule da melhor forma possível** e se não for a gente que faça **essa articulação**, quem que vai fazer? Não é o professor que está na universidade que vai fazer, **somos nós** que estamos transitando entre esses dois espaços" (Prof. Ruhama – grupo, grifo nosso)

> E, hoje também contribui, o estudo que eu tive lá no mestrado, para as práticas de formação também com os professores, **articulando essa teoria e essa prática**. (Prof. Gisele – grupo, grifo nosso)

Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática assume um caráter essencialmente dialógico, na medida em que se expressa na relação indissociável entre pensar e fazer, conforme aponta Sacristán (1998). Não há prática desprovida de intencionalidade, assim como não há reflexão que se produza desvinculada de uma determinada compreensão de mundo e de educação. Portanto, o exercício da docência, envolve permanentemente esse movimento de interpretação, decisão e ação sobre a realidade educativa.

Entretanto, historicamente, o campo educacional foi marcado por uma distinção, muitas vezes polarizada, entre aqueles que pensam a educação e aqueles que a executam. Tal separação, evidencia relações de poder que atravessam a produção e a circulação do conhecimento, segmentando o pesquisador e o professor e atribuindo aos agentes do campo acadêmico a função de elaborar interpretações sobre a prática, enquanto aos docentes da escola caberia executá-las. Como observa Paro (2026), em sua produção audiovisual, essa lógica se sustenta, em certos casos, na produção de análises distanciadas da realidade escolar, elaboradas por sujeitos que pouco conhecem o cotidiano concreto da escola, suas dinâmicas e desafios.

Para além, a fala do professor Ivo (Both, 2019), primeiro coordenador do programa, destaca-se como pioneira ao explicitar contribuições da pós-graduação do PPGE para a Educação Básica, associando-as à presença significativa de docentes com formação *stricto sensu* e ao incentivo contínuo à formação continuada. Por outro lado, alguns ex-coordenadores reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a principal contribuição do programa reside na produção de pesquisas sobre a Educação Básica, e não necessariamente na formação de seus profissionais. Nessa lógica, ainda que de forma não explicitada, mantém-se uma divisão estrutural do trabalho intelectual no interior do campo da educação, na qual o docente universitário é investido da posição legítima de produtor do conhecimento científico, responsável pela formulação teórica, pela definição dos objetos e pela consagração das problemáticas consideradas relevantes, enquanto o docente da Educação Básica é interpelado predominantemente como destinatário e executor desse saber.

Trata-se de uma hierarquização que não se apresenta apenas como distinção funcional, mas como efeito das assimetrias de capital científico e simbólico que organizam o campo acadêmico, conferindo maior autoridade àquele que ocupa posições vinculadas à pesquisa e à universidade. Assim, a produção do conhecimento tende a permanecer concentrada nos espaços reconhecidos como legítimos de consagração acadêmica, ao passo que à Educação Básica é atribuído o lugar de aplicação, implementação ou validação prática do que foi produzido alhures. Essa divisão, ao naturalizar quem pensa e quem executa, reforça disposições históricas do campo que orientaram a pós-graduação, desde sua constituição, e a formação de quadros para o Ensino Superior, mantendo a Educação Básica em posição subordinada na economia simbólica da produção científica. Bem como, expressa concepções de formação docente de caráter tecnicista presentes na política educacional, como na BNC-Formação e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2019, 2020).

Nesse contexto, os relatos dos participantes indicam que a experiência na pós-graduação possibilita tensionar essa divisão, ao permitir que docentes da Educação Básica transitem entre o campo escolar e o campo acadêmico. Ao ocuparem simultaneamente esses espaços, esses egressos passam a mobilizar conhecimentos produzidos na pesquisa para interpretar sua prática e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento a partir da realidade vivida na escola. Como destaca a professora Ruhama, é justamente essa posição de trânsito que possibilita fortalecer a articulação entre investigação e docência, contribuindo para superar a dicotomia entre teoria e prática historicamente presente no campo educacional.

Desse modo, a aproximação entre pesquisa e prática docente evidencia um movimento no qual a docência passa a incorporar uma dimensão investigativa mais explícita, abrindo

espaço para a constituição de um modo de exercer a profissão em que ensinar, refletir e investigar se tornam processos indissociáveis. É nesse ponto que se delineia a figura do professor-pesquisador, cuja atuação se constrói na articulação entre produção de conhecimento, reflexão crítica e intervenção no cotidiano escolar.

> [...] eu, enquanto **professora pesquisadora**. Para mim, é difícil dissociar pesquisa e pesquisador; **tem muito de mim na minha pesquisa e tem muito da minha pesquisa em mim**. (Prof. Ingrid – cartas, grifo nosso)
>
> [...] **não dá para separar o Eduardo Pesquisador, Professor**, Matemático, Doutor em Educação, mas acima de tudo o Eduardo da, e apaixonado pela, EDUCAÇÃO BÁSICA. (Prof. Eduardo – cartas, grifo nosso)
>
> Ser **pesquisadora** e continuar **professora** na Educação Básica me motiva cada vez mais lutar por uma educação de qualidade e equitativa para a criança do campo. Após minha titulação [...] busco realizar e propiciar **processos formativos e reflexivos** no espaço escolar [...] A cada reflexão, a cada leitura e estudo, **sinto-me mais competente para pesquisar e ensinar**. Lutar, pesquisar e dialogar sobre uma Educação Básica de qualidade é nossa bandeira. (Prof. Sheila – cartas, grifo nosso)

A articulação entre pesquisa e docência se expressa na constituição do professor-pesquisador. Como destaca Brzezinski (2006), todo docente é, em alguma medida, um pesquisador, de forma que seu trabalho envolve permanentemente a observação, a interpretação e a problematização da realidade educativa. No entanto, os participantes destacam que a experiência na pós-graduação contribui para tornar essa dimensão investigativa mais consciente e sistematizada, ao inserir os docentes nas práticas de produção de conhecimento próprias do campo acadêmico.

A compreensão do professor-pesquisador, discutida no campo da formação de professores, é uma perspectiva que busca superar a tradicional separação entre produção de conhecimento e prática pedagógica. Curado (2008) destaca que o professor-pesquisador na Educação Básica é aquele que toma sua própria prática como objeto de investigação, mobilizando referenciais teóricos e metodológicos para compreender e transformar a realidade educacional na qual está inserido. Nessa direção, Diniz-Pereira e Zeichner (2005) ressaltam que a pesquisa realizada por docentes não se limita à reflexão sobre a prática, mas envolve processos sistemáticos de investigação que possibilitam problematizar o cotidiano escolar, produzir conhecimento e orientar ações transformadoras no contexto educativo.

Assim, a constituição do professor-pesquisador ultrapassa a ideia de um profissional que apenas reflete sobre sua prática, como proposto em determinadas leituras da noção de professor reflexivo. Trata-se de um movimento que articula investigação, compreensão e ação, no qual o docente busca compreender por que determinadas situações ocorrem, como se

estruturam e de que maneira podem ser transformadas. Desse modo, a pesquisa passa a integrar o próprio exercício da docência, fortalecendo uma prática profissional orientada pela problematização crítica da realidade e pela busca de intervenções pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

Adentrando no campo das ações propriamente ditas, ao discutirmos sobre a participação em movimentos sociais e engajamento nas reivindicações docentes, os participantes da pesquisa sinalizaram que em sua maioria, estão vinculados aos movimentos sindicais. Isso vem ao encontro das discussões de Lima, Oliveira e Moura (2022), ao indicarem que a formação *stricto sensu* contribui para que os docentes se tornem mais conscientes a respeito da sua capacidade de agir sobre a realidade, e atuem mais em sindicatos e movimentos sociais. Tal aspecto se torna evidente a partir do relato da professora Ingrid, ao destacar que:

> Eu participo, ainda, ativamente de todas as reuniões e encontros do sindicato [...] estamos aí na luta, porque, provavelmente, se eles não pagarem esse reajuste do piso salarial, que está previsto na lei federal, nós vamos fazer greve, volto para **dar essa força para o grupo**. Naquela greve que teve em 2022, eu tinha um mês de prefeitura, **eu consegui juntar os professores, mobilizar**, nós encomendamos um outdoor [...] Então, acredito que **o sindicato é extremamente importante** [...] há algumas divergências, mas na hora da luta, a gente está junto! Vamos dar as mãos e **lutar pelos nossos direitos**. (Prof. Ingrid – grupo, grifo nosso)

A ampliação da consciência crítica sobre a realidade educacional também aparece associada ao engajamento político de alguns docentes em espaços coletivos de organização da categoria, como os sindicatos. Nesse sentido, o sindicalismo docente pode ser compreendido como um espaço de disputa e de defesa da educação pública, no qual os docentes atuam coletivamente na luta por direitos e melhores condições de trabalho (Lucyk; Flach, 2025). Esse movimento dialoga com a perspectiva coletiva inerente ao DPD, uma vez que não se trata de um processo de aprendizagem restrito à dimensão individual, mas que também incide sobre o contexto de atuação e sobre os pares. Do mesmo modo, evidencia que o desenvolvimento profissional está relacionado às condições objetivas de trabalho, à valorização e à carreira docente, elementos que se expressam nessa mobilização destacada pela professora Ingrid, ao mencionar a importância de agir coletivamente com outros docentes para reivindicar direitos e melhorias para a profissão.

No que se refere a essa relação com os pares na instituição, os docentes elencam que para além do reconhecimento, também incentivam os outros a ocuparem este espaço formativo na pós-graduação, buscando estimular a formação continuada e a construção de um coletivo dentro da escola:

> Sempre converso com os professores que trabalham comigo sobre a **importância de irem para a pós-graduação** [...] conversar com meus colegas a respeito da importância de ocuparem a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado [...] Quando abre edital para mestrado/doutorado, encaminho para eles e **tento convencê-los de que a pós-graduação precisa ser ocupada por eles**; deveria fazer parte da **formação continuada de todos os professores** [...] infelizmente, muitos professores ainda têm a ideia de que é **algo extremamente complexo e exclusivo para pessoas altamente "preparadas"** (Prof. Ingrid – cartas, grifo nosso)

> Por um lado, eu tenho um **respeito** que acho que ajuda a trafegar nas escolas, assim, eu senti isso quando eu entrei, era nova na escola, né? [...] mas ao mesmo tempo, tem um **certo incômodo** também. Porque as pessoas ficam meio assim, mas eu sempre comento: "olha, vai ter o processo seletivo, vocês não querem fazer?". Tem um colega que estava tentando, ela me pediu ajuda, eu olhei o projeto, eu ajudei. (Prof. Vanessa – grupo, grifo nosso)

> Eu vejo esse **respeito**… o respeito meio que equivocado, que às vezes, **acham que a gente sabe sobre coisas que a gente realmente não sabe**. E muito esse movimento de **mostrar para eles que é possível**! Quando me perguntam sobre o processo, já tem uma colega da escola que hoje está no doutorado também, mas que entrou logo depois que eu terminei o mestrado, então é muito esse movimento de mostrar que é possível. (Prof. Kamila – grupo, grifo nosso)

Por fim, os relatos também evidenciam que a titulação obtida na pós-graduação passa a produzir efeitos simbólicos no interior do campo escolar. À luz da perspectiva bourdieusiana, o diploma de mestrado ou doutorado pode ser compreendido como uma forma de capital cultural institucionalizado que, ao ser reconhecido socialmente, tende a ser convertido em capital simbólico, manifestado no prestígio, na distinção e no reconhecimento pelos pares. Em alguns casos, esse reconhecimento aparece acompanhado de certo incômodo, sobretudo, quando a titulação é interpretada como indicativo de uma suposta hierarquia entre os docentes ou associada à ideia de que a pós-graduação seria um espaço destinado apenas àqueles considerados 'mais preparados' ou detentores de maior capital cultural.

Apesar dessas tensões, as narrativas também indicam que a presença de mestres e doutores na Educação Básica contribui para ampliar o horizonte de possibilidades formativas entre os colegas. Ao tornarem visível a experiência da pós-graduação no cotidiano escolar, esses docentes acabam funcionando como referências para outros docentes, que passam a perceber esse percurso formativo como uma possibilidade concreta.

Nesse sentido, a presença desses profissionais na escola não apenas produz reconhecimento simbólico, mas também atua como estratégia de aproximação entre o campo escolar e o campo acadêmico, contribuindo para que a pós-graduação deixe de ser percebida como um espaço distante e passe a integrar o conjunto de possibilidades formativas consideradas pelos docentes da Educação Básica. Desse modo, a pós-graduação produz a partir das trajetórias formativas, mudanças significativas que reverberam no DPD, por meio da

ampliação de capitais acumulados, nas posições ocupadas pelos docentes nos campos educacional e acadêmico, e nas disposições profissionais e acadêmicas (*habitus*), que passam a incorporar uma postura investigativa, crítica e reflexiva em relação à prática pedagógica.

3.5 AMBIVALÊNCIAS E TENSIONAMENTOS ENTRE O CAMPO ACADÊMICO E ESCOLAR

Fico ou vou-me embora?
Fontoura (1995, p. 171)

A pergunta que abre este subitem, sintetiza de maneira expressiva as ambivalências que atravessam as trajetórias de docentes da Educação Básica que vivenciaram a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Mais do que uma indagação individual, esse questionamento remete aos dilemas e tensionamentos experimentados por mestres e doutores que, ao transitarem entre o campo acadêmico e o campo escolar, passam a confrontar expectativas, possibilidades e limites relacionados à continuidade de sua atuação profissional na Educação Básica.

Nesse contexto, as narrativas dos participantes revelam sentimentos e reflexões que oscilam entre o desejo de permanecer na escola, espaço de constituição de suas identidades docentes e de compromisso com a educação pública, e as inquietações provocadas pelas condições de trabalho, pelas formas de reconhecimento profissional e pelas possibilidades de atuação em outros espaços do campo educacional. Assim, este tópico busca compreender como essas ambivalências se manifestam nas trajetórias dos egressos do PPGE/UEPG, evidenciando os tensionamentos que emergem na relação entre a formação acadêmica vivenciada e as condições concretas de exercício da docência na Educação Básica.

A partir dos relatos dos participantes, identificamos que por mais contribuições que a formação *stricto sensu* possibilite para o DPD, este esbarra em dimensões limitadoras, expressadas por um conjunto de desafios relacionados à valorização profissional dos docentes da Educação Básica que buscam a formação em nível de pós-graduação. Entre os aspectos mais recorrentes se destacam a ausência de incentivos institucionais para a continuidade dos estudos e a limitada valorização salarial decorrente da titulação acadêmica.

> Percebo que, na educação básica, o **doutorado não é amplamente valorizado** [...] ao analisarmos o plano de carreira do município, observa-se que a elevação vertical vai

> apenas até a letra D: a letra A corresponde ao nível médio, a B à graduação, a C à pós-graduação *lato sensu* (especialização) e a D ao mestrado. O doutorado, por sua vez, é remunerado apenas como um adicional, não sendo incorporado ao salário-base. Diante desse cenário, muitos professores **não identificam vantagens** em cursar o doutorado e permanecer na educação básica, especialmente no que se refere à **valorização salarial**. (Prof. Janaína – cartas, grifo nosso)
>
> **Não há estímulo** para que professores da rede estadual estudem, liberações são difíceis, e o **retorno financeiro é quase inexistente**, no meu caso, inexistente, pois estou em estágio probatório. (Prof. Olívia – cartas, grifo nosso)
>
> **Veio o aumento**, mas eu vou falar bem a verdade, eu nem percebi! Porque bem naquele mês, eu tive uma questão de saúde na minha família e fica no meu nome o plano (de saúde) e acabou que, o que foi descontado, era mais ou menos o que eu ia ganhar, **eu não percebi a diferença**. Depois, vendo tudo, realmente, **vi que é menos de 200 reais**, eu não esperava, achei que fosse um pouco mais. Então, fiquei meio **frustrada** (Prof. Vanessa – grupo, grifo nosso)

Primeiramente, ressaltamos que a valorização docente envolve esse conjunto de fatores que ultrapassam a dimensão salarial, abrangendo condições de trabalho, carreira, formação e reconhecimento social da profissão (Oliveira, 2010). Nesse sentido, a valorização do magistério está diretamente relacionada às condições objetivas que possibilitam o exercício qualificado da docência e o DPD. Como relatado pelas professoras Janaína, Olívia e Vanessa, o investimento realizado na formação, que envolve tempo, dedicação e, muitas vezes, sacrifícios pessoais e profissionais, nem sempre encontra correspondência nas políticas de carreira e remuneração existentes nas redes de ensino.

Na perspectiva bourdieusiana, tais situações podem ser compreendidas a partir das dificuldades de conversão entre diferentes formas de capital. Embora o mestrado e o doutorado representem formas de capital cultural institucionalizado, materializado no diploma e socialmente reconhecido no campo acadêmico, sua conversão em capital econômico, expressa em melhores condições salariais ou progressão na carreira, revela-se limitada no interior de muitas redes de ensino. Esse descompasso entre formação e valorização profissional evidencia as tensões que atravessam o campo educacional, no qual o investimento na qualificação acadêmica nem sempre é acompanhado por mecanismos institucionais capazes de reconhecer e valorizar tal formação.

Essa realidade dialoga com discussões presentes no campo da formação de professores, que historicamente têm ressaltado que a valorização docente não pode ser reduzida apenas à dimensão simbólica do reconhecimento social, mas deve envolver condições objetivas de trabalho, carreira estruturada, remuneração adequada e oportunidades de formação continuada. Nesse sentido, Oliveira (2010) destaca que a valorização do magistério está

diretamente relacionada às condições concretas que permitem o exercício qualificado da docência e o DPD. De modo semelhante, Gatti (2013) enfatiza que políticas de valorização docente precisam articular formação, carreira, salário e condições de trabalho, de modo a garantir a permanência e o reconhecimento dos profissionais da educação.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, essa preocupação também aparece explicitada no PNE (Brasil, 2014), especialmente na meta 17, que estabelece a necessidade de equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério da Educação Básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Tal diretriz expressa o reconhecimento, em nível de política pública, de que a valorização docente constitui elemento fundamental para a qualidade da educação e para o fortalecimento da profissão docente.

Entretanto, os relatos apresentados indicam que, na prática, tais diretrizes ainda encontram limites significativos em sua implementação. A dificuldade de reconhecimento institucional da titulação acadêmica, associada à baixa valorização salarial e à escassez de incentivos à formação continuada, contribui para a produção de sentimentos de frustração entre os docentes que investem em sua qualificação, conforme salientado pela professora Vanessa:

> Eu sempre defendi que os alunos da Educação Básica deveriam ter acesso à melhor educação possível, com, por exemplo, professores bem formados, porém, os **salários baixos**, as **enormes cobranças**, a **desvalorização das formações Stricto Sensu**, enfim, tudo isso **é muito desmotivador**, pois trabalhar como professora de crianças não é fácil. (Prof. Vanessa – cartas, grifo nosso)

Nesse sentido, como defendido pela ANFOPE (2023), a valorização do magistério deve envolver um conjunto de políticas articuladas que garantam formação sólida, carreira estruturada, condições adequadas de trabalho e remuneração digna, elementos indispensáveis para o DPD. Assim, as narrativas analisadas evidenciam que, embora a formação em nível de pós-graduação possa ampliar capitais culturais e fortalecer disposições profissionais mais críticas e investigativas, a ausência de políticas efetivas de valorização docente tende a limitar as possibilidades de conversão desses capitais no interior do campo educacional. Tal cenário contribui para intensificar os dilemas vivenciados por mestres e doutores na Educação Básica, reforçando os tensionamentos expressos na pergunta que orienta este subitem de discussão: Fico ou vou-me embora?

Conforme relatos oriundos do questionário, os docentes mestres e doutores que atuaram na Educação Básica, mas não atuam mais neste nível de ensino, destacam os motivos que os levaram a esse movimento. Aparecem de forma recorrente atrelados à melhoria salarial (9), melhores condições de trabalho (3), maior valorização profissional (2) e possibilidade de

conciliar docência e pesquisa (2). Logo, a saída da Educação Básica não se apresenta apenas como escolha individual, mas como movimento inscrito em condições objetivas do campo educacional, no qual determinadas posições oferecem maior estabilidade, reconhecimento ou retorno simbólico e econômico.

Algo que nos chama a atenção é o surgimento de um novo perfil de docentes mestres e doutores, que outrora foi demarcado pela docência no Ensino Superior, atualmente, percebemos o duplo docente, que atua nos dois segmentos de maneira concomitante, na Educação Básica e no Ensino Superior. Entre os respondentes do questionário, 22 egressos acumulam vínculo nesses dois níveis de ensino, já entre os participantes das cartas e grupo de discussão, encontramos cinco docentes.

Essa dupla atuação também não deriva de 'escolhas' aleatórias, mas das condições objetivas e da estrutura do campo educacional e acadêmico, em que no primeiro, há escassez de valorização e remuneração condizente com a titulação, mas há maiores chances do vínculo efetivo (por meio de concursos), o que garante estabilidade e segurança financeira. Em contrapartida, no Ensino Superior, há melhores condições de trabalho e remuneração, mas, os vínculos são em sua maioria, são estabelecidos por meio de contratos temporários, o que incide na precariedade do trabalho docente.

Essas questões se mostram necessárias e urgentes de serem debatidas e enfrentadas por meio de políticas públicas que promovam a atratividade da carreira docente e a valorização da formação. Isso se evidenciou nas projeções que os participantes fizeram para os próximos cinco anos de suas trajetórias profissionais. Em meio a sonhos, projetos e conclusões de percursos formativos, delineia-se um horizonte de expectativas (Campos, 2025) que aponta para um movimento significativo de mobilidade profissional, marcado pela possibilidade de migração da Educação Básica para o Ensino Superior, sinalizada por seis participantes, dentre eles:

> Continuar na educação básica, ainda é um desejo, e uma realidade que pode somar para minha prática enquanto professora no ensino superior e professora-pesquisadora. Talvez **em alguns anos**, **focar na pesquisa e no ensino superior apenas**, seja uma realidade. (Prof. Carla – cartas, grifo nosso)

> Pretendo estar atuando como professora no **ensino superior**; ainda não sei se exclusivamente ou concomitantemente com a educação básica (Prof. Ingrid – cartas, grifo nosso)

> Meu **projeto** profissional após a conclusão do doutorado é ingressar como professora no **Ensino Superior**, sobretudo em razão das condições salariais. O vencimento de um professor universitário efetivo é significativamente superior ao de um professor da educação básica, chegando a ser aproximadamente o dobro, o que evidencia a **desigual valorização entre os níveis de ensino**. Embora eu me identifique e ame o

> trabalho com as crianças na educação básica, a questão salarial torna o **ensino superior muito mais atrativo**. (Prof. Janaína – cartas, grifo nosso)

> Para o futuro, espero conseguir me inserir como **professora efetiva no Ensino Superior**, de modo que eu tenha oportunidade de **desenvolver pesquisas**, projetos de extensão, ter tempo para participar de bancas, elaborar artigos, enfim, contribuir um pouco mais com a construção do conhecimento. (Prof. Vanessa – cartas, grifo nosso)

De certo modo, esses relatos nos surpreendem, pois, no início da pesquisa, as motivações para atuar na Educação Básica apareciam fortemente associadas ao gosto pela docência, à identificação com o trabalho pedagógico e ao reconhecimento desse espaço como lugar de realização profissional. Tal cenário sugeria que a escola se constituía como o espaço no qual esses docentes desejariam permanecer ao longo de suas trajetórias. Entretanto, ao analisarmos as projeções profissionais e os sentidos atribuídos à formação stricto sensu, percebe-se que essa permanência se revela atravessada por ambivalências.

Por um lado, permanece a identificação com o trabalho docente na Educação Básica, com os estudantes e com a própria função social da escola pública. Por outro, a formação em nível de mestrado e doutorado também passa a abrir possibilidades de mobilidade profissional, especialmente em direção ao Ensino Superior. Esse movimento não pode ser compreendido como simples abandono do campo escolar, mas como estratégia diante das condições concretas que marcam o trabalho docente na Educação Básica.

Nesse sentido, é importante reconhecer que apenas aqueles que vivenciam cotidianamente a realidade da escola pública conhecem as dificuldades que atravessam o exercício da docência nesse nível de ensino. A precarização das condições de trabalho, a intensificação das jornadas em sala de aula, a burocratização das atividades escolares e a ausência de incentivos institucionais à pesquisa e à formação continuada constituem elementos que tensionam a permanência de mestres e doutores nesse espaço. Soma-se a isso a limitada valorização salarial e a dificuldade de conversão do investimento formativo em reconhecimento profissional, fatores que contribuem para tornar o Ensino Superior um horizonte possível e, em muitos casos, mais atrativo.

Por fim, as narrativas dos participantes também indicam aspectos que, na percepção dos docentes, poderiam ser aprimorados no interior do próprio campo acadêmico para que se efetive, de forma mais consistente, a articulação entre a pós-graduação e a Educação Básica. Os relatos evidenciam que, embora a formação *stricto sensu* contribua significativamente para o DPD, ainda persistem distanciamentos entre a universidade e a realidade escolar, o que limita o potencial de diálogo e colaboração entre esses espaços.

> É como se a **pós-graduação**, a universidade, fossem **muito distantes da realidade escolar** e eu acho que a gente perde tanto com isso! Então, seria muito importante, se a universidade, realmente, ela se integrasse à educação básica de uma forma efetiva, não apenas um discurso, mas sim, desde o **acolhimento do professor-pesquisador**, até realmente ações que aproximassem [...] talvez fosse importante, a universidade ter um olhar talvez mais acolhedor em relação aos professores que trabalham, né? Porque normalmente o **horário das aulas** para aluno especial, também **é em período de trabalho**. (Prof. Ingrid – grupo, grifo nosso)

> Apesar de contribuir, da gente ter feito isso, eu acho que **é muito mais nós que fizemos isso**, enquanto professores da educação básica e pesquisadores, **do que o programa incita**. Alguns dos professores ainda têm disciplinas de estágio ou acompanham alunos em estágio, então tem esse olhar um pouco mais para educação básica. Mas, de modo geral acho que não, **é uma limitação** [...] precisa avançar, isso não é um problema do PPGE em si, é um problema da universidade de um modo geral, essa **articulação com a escola ainda é muito deficitária**. (Prof. Ruhama – grupo, grifo nosso)
> Eu percebo que é uma **relação ainda indireta**, não é uma intencionalidade clara do programa abranger essa educação básica. Ele acaba contribuindo, **alguns professores orientadores acabam conseguindo fazer articulação** melhor que outros, a depender da área, a depender do tema, mas **não é uma intencionalidade direta** do programa. Porque a gente vê assim, **na entrevista vários professores perguntam se o aluno trabalha**, se ele vai continuar trabalhando, qual é a disponibilidade porque a expectativa é aquele aluno que se dedique cem por cento à pesquisa, que possa ir em eventos. Então, tem professores que a gente sabe, que **acabam não selecionando determinados alunos porque trabalham**, eu já vi essas perguntas tanto na minha entrevista quanto na entrevista de outros colegas. (Prof. Olívia – grupo, grifo nosso)

> Eu **não consigo participar dos grupos de pesquisa** que eu participava há quase 10 anos. Então, hoje eu não consigo participar porque são no período da tarde e à tarde eu estou na escola, eu **não tenho como pedir essa liberação para o grupo**. E isso foi uma coisa assim que **eu senti muito**, porque não é que a gente termina a tese e vai embora né, **eu gostaria de continuar** em contato com os professores, com as pesquisas. (Prof. Vanessa – grupo, grifo nosso)

Nesse sentido, os participantes apontam a importância de que os programas de pós-graduação reconheçam e acolham o perfil de discente que tem se intensificado nas últimas décadas: docentes da Educação Básica que ingressam na pós-graduação buscando aprofundar sua formação e desenvolver pesquisas articuladas às problemáticas do cotidiano escolar. Esse movimento demanda que as instituições universitárias revisitem algumas de suas práticas e estruturas organizacionais, incluindo aspectos relacionados ao currículo, à organização dos horários de disciplinas e grupos de pesquisa e às expectativas em torno da dedicação exclusiva às atividades acadêmicas, o que acaba dificultando a participação daqueles que conciliam a formação acadêmica com o exercício da docência na Educação Básica.

Os participantes também destacam a necessidade de que os programas de pós-graduação assumam de forma mais explícita o compromisso de fortalecer a articulação com a Educação Básica, superando uma lógica em que essa aproximação depende, sobretudo, de iniciativas individuais de determinados docentes ou orientadores. Portanto, essa articulação ainda carece de maior intencionalidade institucional. Outro aspecto relevante apontado nas

narrativas refere-se à importância de que os programas mantenham vínculos mais estreitos com seus egressos. Considerando que muitos mestres e doutores permanecem atuando nas escolas, torna-se fundamental que existam espaços institucionais que favoreçam o diálogo contínuo entre universidade e Educação Básica, possibilitando que esses profissionais compartilhem suas pesquisas, experiências e contribuições para o campo educacional.

Assim, os relatos analisados sugerem que o fortalecimento da articulação entre pós-graduação e Educação Básica depende não apenas do ingresso de docentes da escola nos programas *stricto sensu*, mas também da construção de estratégias institucionais que favoreçam o acolhimento, a permanência e o acompanhamento desses sujeitos ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Esses elementos revelam que as ambivalências e limites na relação entre universidade e escola também incidem sobre as possibilidades de DPD, evidenciando que este não se constitui apenas a partir das disposições individuais dos docentes, mas está profundamente relacionado às condições institucionais e estruturais que sustentam (ou restringem) essa articulação entre os diferentes campos educacionais. Nesse cenário, a pergunta que intitula este subitem, deixa de ser apenas uma dúvida individual e passa a expressar um dilema coletivo que atravessa a carreira docente na Educação Básica, revelando os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a valorização do magistério e o DPD se concretizem de forma efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São as águas de março fechando o verão
É a promessa de vida no teu coração

Antônio Carlos Jobim (interpretado por Elis Regina)

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender como a pós-graduação *stricto sensu* em Educação reverbera no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, tomando como referência as trajetórias de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Assim como os ciclos que se encerram para dar lugar a novos percursos, o DPD se revela um processo contínuo, atravessado por experiências, disposições, capitais e condições estruturais que se entrelaçam ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes.

Nesse percurso investigativo, também nos debruçamos sobre questões complementares, tais como: quais aspectos das trajetórias sócio-históricas de docentes da Educação Básica, egressos pós-graduação *stricto sensu* em Educação incidem no desenvolvimento profissional? Em que aspectos a formação *stricto sensu*, enquanto modalidade de formação continuada, possibilita e/ou limita o desenvolvimento profissional docente?

A construção do objeto de estudo exigiu, inicialmente, a realização de uma síntese sistemática da literatura, com vistas a identificar produções correlatas, lacunas existentes e a relevância da investigação proposta. Foram analisados 40 trabalhos, entre teses, dissertações, artigos, trabalhos em eventos e capítulo de livro. A análise indicou que as discussões acerca do DPD na Educação Básica, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, ainda são recentes e incipientes, sobretudo quando consideradas a explicitação de referenciais teórico-epistemológicos, a análise das motivações que levam docentes da Educação Básica à pós-graduação e a investigação de contextos específicos, como o estado do Paraná e o PPGE/UEPG.

A revisão também evidenciou que o conceito de DPD, embora presente no campo da formação de professores, ainda demanda maior aprofundamento teórico. Nesse sentido, mobilizamos as contribuições de Marcelo García (1999, 2009), Day (2001, 2005), Imbernón (2000, 2011, 2016), Formosinho (2009, 2014), Oliveira-Formosinho (2002, 2009) e Vaillant (2014, 2016), compreendendo que tais autores oferecem importantes elementos para pensar o desenvolvimento profissional docente.

Propusemos uma aproximação teórica entre a perspectiva bourdieusiana e o DPD, buscando integrar as estruturas objetivas do campo educacional às dimensões subjetivas,

habitus e capitais, que incidem nesse processo. Assim, o DPD se delineia como um processo relacional que se produz na interação entre as disposições incorporadas ao longo das trajetórias docentes, os capitais mobilizados pelos agentes e as condições estruturais que configuram os campos educacional e acadêmico. Nesse sentido, o DPD não se reduz à participação em processos formativos, mas envolve a construção de disposições profissionais, a aquisição e conversão de capitais e a redefinição das posições ocupadas pelos docentes ao longo de suas trajetórias.

A pós-graduação brasileira, desde sua institucionalização, nos anos 1960, passou por significativas transformações. Se, em suas origens, foi concebida como espaço voltado prioritariamente à formação de pesquisadores e docentes para o Ensino Superior, nas últimas décadas observa-se um movimento, ainda que marcado por contradições, de aproximação com a Educação Básica. Esse deslocamento foi impulsionado por políticas como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e, especialmente, pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Entretanto, os dados desta pesquisa evidenciam que essa aproximação normativa não foi acompanhada, na mesma intensidade, por uma reestruturação das condições materiais do trabalho docente, nem por políticas suficientemente articuladas de valorização da formação *stricto sensu* na Educação Básica.

No contexto específico do PPGE/UEPG, as leituras realizadas e o mapeamento de titulados entre 1994 e 2024[34], sugerem que o programa possui solidez histórica e qualidade formativa. o mesmo tempo, inferimos que ele também expressa ambiguidades presentes no Sistema Nacional de Pós-Graduação. Por um lado, atrai docentes da Educação Básica e apresenta linhas de pesquisa alinhadas aos desafios educacionais; por outro, mantém uma estrutura acadêmica ainda fortemente orientada pela lógica da produção científica, nem sempre articulada às demandas concretas das escolas e das redes de ensino.

Adotamos uma abordagem qualitativa, de natureza explicativa e analítica, tendo como campo de pesquisa o PPGE/UEPG. A produção dos dados ocorreu por meio de questionários, cartas (auto)biográficas e grupo de discussão. Os questionários foram enviados a 203 egressos do último quadriênio em vigência no momento da pesquisa (2021–2024), obtendo-se 67 respostas. Entre esses respondentes, 37 atuavam na Educação Básica, dos quais 12 participaram da produção das cartas (auto)biográficas e 9 integraram o grupo de discussão. Esse percurso

[34] Levantamento disponibilizado e registrado na plataforma *ResearchGate*, para consulta acessar: http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27358.41286/1

evidenciou, inclusive, as dificuldades de contato e acompanhamento de egressos, aspecto que também aparece em pesquisas realizadas em outros contextos.

Os dados indicaram um perfil majoritariamente composto por mulheres que se autodeclaram brancas, com trajetórias formativas realizadas predominantemente em instituições públicas e forte fixação regional no estado do Paraná. Mesmo com titulação avançada e vínculos profissionais efetivos, a precarização docente manifesta-se no pluriemprego, na desigualdade de rendimentos, nas jornadas exaustivas de trabalho e nas dificuldades de conversão da titulação em melhores condições objetivas de exercício profissional. Esses elementos evidenciam as contradições existentes entre o capital cultural e científico adquirido e as condições concretas que estruturam o trabalho docente na Educação Básica.

Nesse cenário, a continuidade da formação no PPGE/UEPG sugere a incorporação de um *habitus* científico, ao mesmo tempo em que revela limitações estruturais à mobilidade acadêmica e profissional desses docentes. Assim, a articulação entre pós-graduação *stricto sensu* e Educação Básica não pode ser compreendida como mero desdobramento de políticas formativas, mas como um movimento inscrito em um campo de disputas, no qual se confrontam diferentes projetos de ciência, concepções de formação docente e interesses institucionais.

Ao adentrarem o campo acadêmico, docentes da Educação Básica ampliam seus capitais culturais e científicos, mas também tensionam hierarquias historicamente estabelecidas, evidenciando que as regras do jogo acadêmico são históricas, contingentes e permanentemente negociadas. Nesse sentido, o reconhecimento da Educação Básica como espaço legítimo no interior do campo acadêmico aparece, nas políticas educacionais recentes, como um horizonte normativo. Contudo, quando observamos as práticas e discursos dos agentes que atuam nesse campo, percebemos que essa interlocução ainda ocorre de forma incipiente.

A análise das trajetórias dos participantes permitiu identificar três tipos de percursos fortemente imbricados ao processo formativo docente: trajetórias de ascensão escolar incentivada pela família; trajetórias marcadas por mediações familiares concretas para o acesso à escolarização; e trajetórias orientadas pelo provável e pelas condições objetivas. Esses percursos evidenciam que o acesso à pós-graduação *stricto sensu* não se configura como resultado de decisões exclusivamente individuais, mas se inscreve em trajetórias sociais atravessadas por disposições, oportunidades e limitações estruturais.

Nesse contexto, constatamos que a pós-graduação *stricto sensu* tem sido progressivamente ocupada por docentes da Educação Básica, configurando-se como um espaço

relevante de formação continuada. Entretanto, as reverberações dessa formação não se produzem de forma linear ou automática. Embora a pós-graduação contribua para ampliar o olhar crítico sobre a educação, fortalecer disposições investigativas e favorecer a constituição do professor-pesquisador, seus efeitos são mediados pelas condições concretas de trabalho e pelas estruturas institucionais que organizam tanto o campo acadêmico quanto o campo escolar.

Assim, as reverberações da pós-graduação manifestam-se na transformação da relação dos docentes com o conhecimento, na valorização da pesquisa como instrumento de compreensão da prática e na ampliação de sua autoridade simbólica no interior das instituições escolares. Contudo, essas transformações ocorrem frequentemente de forma individualizada, uma vez que muitos desses docentes permanecem isolados nas escolas em que atuam e encontram poucas condições institucionais para socializar e mobilizar os conhecimentos produzidos na pós-graduação.

Ao articular os achados desta pesquisa com estudos desenvolvidos em diferentes contextos, como os de Curado (2008), Portella (2008), Rocha (2012), Silveira (2012), Beccari (2013), Silva (2018), Fidelis (2019), Gomes (2020), Cidrão (2022), Cruz (2022) e Diogo (2022), observamos recorrências importantes no cenário nacional. Entre elas, destacam-se a ampliação do capital cultural e científico, o fortalecimento de disposições investigativas, a reconfiguração da relação com o conhecimento e a maior consciência crítica acerca do trabalho docente. Ao mesmo tempo, essas pesquisas também evidenciam limites persistentes, especialmente no que se refere às condições de trabalho, à valorização profissional, à ausência de políticas de carreira consistentes, às dificuldades de afastamento para estudo e à frágil conversão dos capitais adquiridos na pós-graduação em transformações efetivas no cotidiano escolar. Desse modo, os resultados aqui apresentados não se restringem ao contexto do PPGE/UEPG, mas se inscrevem em dinâmicas mais amplas do campo educacional brasileiro.

Reafirmamos a tese de que a pós-graduação *stricto sensu* em Educação constitui um espaço relevante de ampliação do desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, ao favorecer a incorporação de disposições investigativas, a ampliação de capitais culturais e científicos e a constituição do professor-pesquisador. Contudo, as reverberações dessa formação são condicionadas pelas trajetórias sócio-históricas dos docentes e pelas estruturas dos campos acadêmico e escolar, que ainda apresentam limites institucionais para uma articulação mais efetiva entre a pós-graduação e a Educação Básica.

Diante desses elementos, uma questão emerge: quem está, de fato, distante de quem - a Educação Básica da pós-graduação ou a pós-graduação da Educação Básica? Os dados indicam que, embora a pós-graduação tenha avançado na incorporação de docentes em

exercício, persistem descompassos estruturais que dificultam uma articulação mais orgânica entre esses espaços. De um lado, observa-se o avanço de uma racionalidade pragmática e instrumental nas propostas de formação em serviço; de outro, a permanência de um modelo acadêmico que produz conhecimentos sobre a Educação Básica, mas não necessariamente com ela, reafirmando hierarquias entre saberes e posições no interior do campo educacional.

Nesse movimento, são os docentes da Educação Básica que, ao ingressarem na pós-graduação *stricto sensu*, tensionam essas fronteiras, mobilizam capitais, reconfiguram seus *habitus* e se constituem, muitas vezes, como sujeitos de mediação entre campos que permanecem apartados. São eles que indicam, por suas trajetórias, a potência da pós-graduação como espaço formativo, mas também as lacunas das políticas de formação continuada, das condições institucionais de trabalho e da articulação entre universidade, redes de ensino e escolas.

Tais evidências apontam para a necessidade de avançar na construção de políticas mais consistentes de valorização da formação *stricto sensu* na Educação Básica. Isso implica superar a lógica individualizada da titulação e construir condições objetivas para que os conhecimentos produzidos na pós-graduação sejam mobilizados coletivamente no interior das escolas e redes de ensino. Nesse sentido, tornam-se necessárias políticas que reconheçam a titulação, condições de afastamento e permanência para estudo, vínculos institucionais entre programas de pós-graduação e redes de ensino, acompanhamento de egressos e criação de tempos e espaços destinados à investigação docente, deslocando-se de conquista individual para um projeto coletivo, institucional e socialmente referenciado. Pois, a articulação entre universidade e Educação Básica não pode se sustentar apenas por iniciativas individuais, mas demanda políticas estruturantes que reconheçam a pesquisa como dimensão constitutiva do trabalho docente.

Assim, ao evidenciar as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* nas trajetórias de docentes da Educação Básica, esta pesquisa reafirma que o DPD não pode ser compreendido de forma linear, individualizada ou descolada das condições históricas, sociais e institucionais que o produzem. Trata-se de um processo relacional, resultante da interação entre trajetórias, disposições, capitais e condições estruturais que possibilitam e/ou limitam a mobilização dos conhecimentos produzidos na pós-graduação no contexto da escola. Desse modo, cada percurso formativo encerra um ciclo e, simultaneamente, inaugura novos caminhos de desenvolvimento profissional, marcados pela reflexão, pela pesquisa, pela atuação docente e pelo compromisso com a educação pública.

REFERÊNCIAS

A IDEOLOGIA DO CHÃO DA ESCOLA. Produção: Vitor Henrique Paro. [*S.l*], 2026. 1 vídeo (2:58 min). Disponível em: https://www.facebook.com/reel/2124561925024832. Acesso em: 02 mar. 2026.

ANADON, Simone Barreto; SILVA, Simone Gonçalves da. Políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.88029. Acesso em: 21 fev. 2026.

ANDRADE, Simone da Silva Alves. O desafio docente para a realização do curso de pós-graduação stricto sensu. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE, 13, 2022, Rio de Janeiro. Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática. **Anais eletrônicos** [...], Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/7 . Acesso em: 14 ago. 2025.

ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, p. 43-59, jan./jun. 2007. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001602610. Acesso em: 05 out. 2023.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075/5719. Acesso em: 07 out. 2024.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 55-70.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**. 2023. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

ANTUNES, Anna Christina de Brito. **Pós-graduandas e mães**: condições, políticas de permanência e produtividade acadêmica no cenário contemporâneo. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-24042025-101632/en.php. Acesso em: 02 ago. 2025.

BALL, Stephen John. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. *In*: APPLE, Michael Whitman; BALL, Stephen John; GANDIN, Luis Armando (orgs.). **Sociologia da Educação - análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BARREIROS, Dayse Kelly. **Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da educação básica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/13587. Acesso em: 14 ago. 2025.

BATISTA, Bruna; RODRIGUES, Domingues; MOREIRA, Elisabete; SILVA, Francisco. Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? *In*: SÁ, Patrícia; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António (orgs.). **Reflexões em torno de metodologias de investigação**: recolha de dados. Aveiro: UA Editora, 2021. p. 13-36.

BECCARI, Marina Miri Braz. **A pós-graduação e sua atuação no âmbito da educação básica**: elementos a partir do caso do PPGEDU/PF. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/778. Acesso em: 13 ago. 2025.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 3-6, set./dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001. Acesso em: 24 abr. 2026.

BITENCOURT, Juverci Fonseca; VENTORIM, Silvana; OLIVEIRA, Diego D'Avila Fernandes. Pós-graduação stricto sensu como lugar/espaço para a formação continuada de professores da Educação Básica. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 41; 2023, Manaus. **Anais eletrônicos** [...]. Manaus: ANPED, 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/. Acesso em: 14 ago. 2025.

BITENCOURT, Silvana Maria. Os efeitos da política de produtividade para as novas gerações de acadêmicas na fase do doutorado. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 19, n. 37, p. 451-468, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/6834. Acesso em: 02 ago. de 2025.

BITTENCOURT, Loríege Pessoa; TESSARO, Elen Caroline; GALVÃO, Fabrícia Nates dos Santos; SOUZA, Ana Paula Rodrigues de. Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso: perfil formativo dos mestres egressos. **Revista Panorâmica**, Pontal do Araguaia, v. 36, p. 116-129, mai./ago. 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1516. Acesso em: 13 ago. 2025.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOTH, Ivo José. Entrevista. *In*: ENTREVISTAS com ex-coordenadores e coordenadora atual do PPGE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 768-794, maio/ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n2.020. Acesso em: 10 jan. 2026.

BOURDIEU, Pierre. L'Illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62-63, p. 69-72, jun. 1986. Tradução de Olívia Alves Barbosa.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minnuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de um lugar. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da Aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009a.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009b.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Questões da sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O interesse no desinteresse**: curso no Collège de France (1987-1989). Petrópolis: Editora Vozes, 2025.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. Tradução de Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 205-241.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **An invitation to reflexive theory**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRANDÃO, Miriam Cristina dos Santos; RODRIGUES, Wallace Faustino da Rocha. As contribuições da pós-graduação stricto sensu para a formação de professores do ensino básico. *In*: XIII Coloquio de Gestión Universitaria em Américas, UFSC, Florianópolis, 2013. **Anais eletrônicos** [...], Rendimientos académicos y eficácia social de la Universidad. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114773?show=full. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965**. Define a pós-graduação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 110, n. 251, p. 15, 03 dez. 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília**: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: http://www.capes.gov.br/. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2005. Disponível em: http://www.capes.gov.br/. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2011. Disponível em: http://www.capes.gov.br/. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Lei n° 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 de jan. de 2026.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 119, p. 2, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em:13 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo demográfico 2022**: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 143, p. 1, 26 jul. 2024a.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 13 ago. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo escolar da educação básica 2024**. Brasília: INEP, 2024c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2025. Disponível em: http://www.capes.gov.br/. Acesso em: 10 de jan. de 2026.

BRASIL. Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 164, n. 71, p. 1, 15 abr. 2026. Disponível em: pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=15/04/2026&totalArquivos=151. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. Usando análise temática em psicologia. **Pesquisa qualitativa em psicologia**, v. 3, p. 77-101. Disponível em: doi:10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRZEZINSKI, Iria. Pós-Graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? *In*: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria. **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p 53-80.

BRZEZINSKI, Iria. História de vida: como tornei-me pesquisadora? **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 190–205, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8295. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2014.

CAMPOS, Névio de. Entrevista. *In*: ENTREVISTAS com ex-coordenadores e coordenadora atual do PPGE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 768-794, maio/ago. 2019a. Disponível em: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n2.020. Acesso em: 10 jan. 2026.

CAMPOS, Névio de. Criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (1993-2010). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 774-767, mai./ago. 2019b. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.019. Acesso em: 13 ago. 2025.

CAMPOS, Névio de. 30 anos de PPGE-UEPG (1994-2024): espaço de experiência e horizonte de expectativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e23384, p. 1-27, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.23384.009. Acesso em: 13 ago. 2025

CARVALHO SANTOS, Tuany Cristina; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. Desenvolvimento profissional de professores e pós-graduação stricto sensu: o que apontam as pesquisas brasileiras. *In*: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, **Caderno de Resumos do Congresso Internacional Movimentos Docentes**. Santo André: V&V Editora, 2024, v. 2, p. 29-29.

CARVALHO SANTOS, Tuany Cristina; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. Desenvolvimento profissional e pós-graduação stricto sensu nas produções da ANPEd: análise sobre a formação de professores da educação básica. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 42; 2025, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: ANPEd, 2025. p. 1-5. Disponível em: https://www.anped.org.br/webservice/docs/18727-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. "Qualidade da educação": o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81286, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286. Acesso em: 26 jan. 2026.

CHAUÍ, Marilena. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5–15, set. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002. Acesso em: 13 ago. 2025.

CIDRÃO, Leonardo Alves. **Formação stricto sensu dos professores da Rede Estadual Básica de Educação do Estado de Goiás – Sudoeste Goiano**: evolução, tendências e perspectivas. 2022. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anapólis, 2022. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1120. Acesso em: 13 ago. 2025.

CLATES, Daniela de Moura; FIGHERA, Adriana Claudia Martins; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. O mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01–17, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-80402.2020e67704. Acesso em: 13 ago. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Diretoria de Avaliação. **Documento de área**: Educação. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf. Acesso em: 03 mar. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Portaria n. 220, de 12 de novembro de 2010. Regulamenta os programas de concessão de bolsas de estudo ao direito à licença maternidade de suas bolsistas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 218, p. 6-11, 16 nov. 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ofício circular n. 17/2024 CBIP/CGFIP/DPB/CAPES, de 07 de janeiro de 205. Estabelece novas regras para prorrogação de bolsas de estudos em caso de licença maternidade. Disponível em: https://ppgp.propesp.ufpa.br/index.php/br/1238-oficio-circular-no-17-2024-cbip-cgfip-dpb-capes-novas-regras-para-prorrogacao-de-bolsas-de-estudo-em-caso-de-licenca-maternidade. Acesso em: 14 ago. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. Resolução normativa n. 14, de 17 de junho de 2010. Alterar o subitem 4.4.2 das normas específicas da Pós-Graduação - Bolsas de Mestrado e Doutorado no País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 114, p. 7, 24 de junho de 2010.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação stricto sensu e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica:** uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36600/1/Tese%20-%20Lilian%20Moreira%20Cruz.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. A formação stricto sensu e seus contributos para prática docente: um estudo freireano. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 529-551, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.8084431. Acesso em: 14 ago. 2025.

CURADO, Kátia Augusta. **Professores com formação Stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190. Acesso em: 27 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VSnWgN8xMgjTc3VR534PSGN/. Acesso em: 24 abr. 2026.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Cidade do Porto, 2001.

DAY, Christopher. **Formar docentes:** como, cuando y em qué condiciones aprende el professorado. Madrid: Narcea Editores, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Debates e pesquisa no Brasil sobre formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. (org.). **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 15-52.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. *In*: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154. Acesso em: 27 nov. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34–42, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15. Acesso em: 24 abr. 2026.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação conceito 7 capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-29, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19601.032. Acesso em: 27 nov. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005. Acesso em: 02 fev. 2026.

DIOGO, Itair Regina Carvalho. **A pós-graduação stricto sensu como um espaço de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/1080/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20REGINA%20FORMATA%c3%87%c3%83O%20FINAL%20-%20Regina%2004-08.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/Anpae, 2017.

ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da ufu: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação: Revista da avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300012. Acesso em: 13 ago. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia. La universidad desgarrada. **Interciclos**, Buenos Aires, v. 2, p. 34-41, fev. 2002.

FALEIROS, Fabiana; KAPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 25, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014. Acesso em: 15 ago. 2025.

FLACH, Simone de Fátima. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa Gestão - 2001-2004**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3723. Acesso em: 03 de fev. 2026.

FIDELIS, Renata Altair. **Desenvolvimento profissional e formação contínua de professores**: contribuições do mestrado em educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30260/3/DesenvolvimentoProfissionalFormacao.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74. Acesso em: 27 nov. 2023.

FONTOURA, Maria Madalena. Ficou ou vou-me embora? *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 171-198.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. *In*: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedago, 2014. p. 57-81.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. *In*: FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 143-164.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

FORTI, Lorena. **Professores que fazem mestrado e permanecem no magistério da Educação Básica**: motivações e objetivos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/47495/47495.PDF. Acesso em: 19 set. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. 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://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006. Acesso em: 23 jan. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mar. 2026.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 111-117.

GIL, Juca. Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença. *In*: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (orgs.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011. p. 135-164.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Portugal: Porto Editora, 2015.

GOMES, Juliana Priscila. **Formação continuada stricto sensu**: mestres e doutores da rede municipal de educação de Florianópolis. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/221282. Acesso em: 15 ago. 2025.

GOUGH, David. Síntese sistemática de pesquisa. *In*: THOMAS, Gary; PRING, Richard (org.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu:** Conceitos fundamentais. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPxw8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 nov. 2023.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2008a.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz N. de. **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008b. p. 217-229.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 133-160, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315. Acesso em: 20 de ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NCGYCZkVyFqBNwCTJnjWJ8x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 set. 2024.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. A pós-graduação stricto sensu como formação continuada de professores da educação básica: uma alternativa para a emancipação humana. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, p. 298-322, set./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.40. Acesso em: 13 ago. 2025.

LIMA, Geiziane Ferreira de; CUNHA, Débora Alfaia da. Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. 01-25, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1751. Acesso em: 02 set. 2024.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.70684. Acesso em: 02 set. 2024.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005. Disponível em:

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 27-54.

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski; FLACH, Simone de Fátima. Sindicalismo docente em discussão: contribuições do pensamento gramsciano: a contribuição gramsciana para o sindicalismo docente. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 2, p. 456-469, abr./ago. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.10120. Acesso em: 27 fev. 2026.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981 2582.2017.2.26878. Acesso em: 12 jun. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista. *In*: ENTREVISTAS com ex-coordenadores e coordenadora atual do PPGE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 768-794, maio/ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n2.020. Acesso em: 10 jan. 2026.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**, Bauru: USC, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2023.

MARTIN, Monique de Saint. Capital social. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 113-117.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; VIDAL, Nathalia Cristina; SILVA, Analígia Miranda da. Reflexões sobre os impactos da Resolução nº 02/2019 na formação inicial docente. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 115-132, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.55028/revens.v2i6.14755. Aceso em: 13 ago. 2025.

MARTÍNEZ, Javier Campos. Desenvolvimento Profissional Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MATON, Karl. Habitus. *In*: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu:** Conceitos fundamentais. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 73-94.

MATTOS, Valéria de Bettio; BIANCHETTI, Lucídio. Educação continuada: solução para o desemprego? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1167-1184, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NMWnTtbpjW4McRrs7xLY7Nc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 ago. 2025.

MERCADANTE, Patrícia Kelly. **Formação continuada de professoras coordenadoras**: lições da pesquisa na pós-graduação stricto sensu e implicações para a atuação na educação básica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2020. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTk4MQ==. Acesso em: 14 ago. 2023.

MERCADANTE, Patrícia Kelly; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; AGUIAR, Thiago Borges de. Contribuições da pós-graduação stricto sensu para a atuação de professores coordenadores como formadores e articuladores do trabalho coletivo. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p.1-21, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644449229. Acesso em: 14 ago. 2025.

MESQUITA, Aline Luz; FORTUNATO, Ivan. Estudos com ex-alunos de programas de pós-graduação em educação: mapeamento de teses brasileiras, 2013-2021. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, 2023. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7583. Acesso em: 24 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MONTEIRO, Biatriz de Souza; FÉLIX, Camila Mesquita; ALVES, Paula Trajano de Araujo; SOUZA, Andrea Moura de Costa. Formação continuada de professores na educação básica no Brasil: para além dos limites da titulação. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 650-661, 2021. DOI: https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2241. Acesso em: 15 ago. 2025.

NACARATO, Adair Mendes. O PNE e a articulação da pós-graduação com a educação básica. **Zetetiké**, Campinas, v.24, n.2, p. 269-280, maio/ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.20396/zet.v24i2.8646522. Acesso em: 10 fev. 2026.

NETO, Francisco Edmar; LOPES, Jayne Mara Rosendo; NUNES, João Batista Carvalho; FILHO, Luciano Nery Ferreira. A expansão da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100312&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2026.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 103-106.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003. Acesso em: 06 jan. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. *In*: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professore**s. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122. Acesso em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. A formação stricto sensu como política de formação continuada de professores da educação básica. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, 11; 2017, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: ANFOPE, 2017. p. 43-44 Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Anais-XI-Semin%C3%A1rio-Nacional-nov2017-.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/38314. Acesso em: 14 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. Professores mestres e doutores na educação básica do Distrito Federal: realidade, perspectivas e desafios. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 376-392, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6189. Acesso em: 13 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; CURADO, Kátia Augusta; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Pós-graduação stricto sensu e educação básica: que relação é essa? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 992-1014, jul./set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e61885. Acesso em: 02 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; LAGAR, Fabiana Margarita Gomes; CURADO, Kátia. Sociedade civil e sociedade política na formação stricto sensu de professores da educação básica: correlações de forças. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1967-1985, out./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.067.AO04. Acesso em: 13 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Formação continuada de professores no nível stricto sensu: os princípios e elementos de uma proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, p. 1-22, abr. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v17/1981-1969-jpe-17-e89889.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 01-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200014. Acesso em: 20 fev. 2026.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Negacionismo e educação: implicações e desafios à formação de professores na pós-graduação stricto sensu. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 1, n. 85, p. 19-36, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i85p19-36. Acesso em: 13 ago. 2025.

PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. **Professores-mestres**: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da educação básica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12032&idi1=&rc=1. Acesso em: 23 ago. 2023.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006. Acesso em: 04 ago. 2022. Acesso em: 04 ago. 2022.

ROCHA, Francisco Antônio Moreira. **A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo**: o programa bolsa mestrado/doutorado. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9667. Acesso em: 14 ago. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2012.

ROSA, Marli Aparecida. **Contribuições do Mestrado em Educação para a Formação de Professores de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: https://tede.unisantos.br/handle/tede/185. Acesso em: 14 ago. 2023.

ROSSO, Ademir José. Entrevista. *In*: ENTREVISTAS com ex-coordenadores e coordenadora atual do PPGE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 768-794, maio/ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n2.020. Acesso em: 10 jan. 2026.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Tuany Cristina Carvalho; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. Síntese sistemática de pesquisas brasileiras acerca do desenvolvimento profissional docente e pós-graduação s*tricto sensu.* **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 13, p. 1-25, 2026. No prelo.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1–95, 2000. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211. Acesso em: 17 fev. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem: Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.

SILVA, Andressa Friedrich Ferreira. **Dilemas relativos à maternidade e formação para a carreira acadêmica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/207265. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, Lucas Carmo da; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt; RIBEIRO, Jorge Luis Lordelo Sales; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Acompanhamento de egressos como ferramenta para a gestão universitária: um estudo com graduados da UFBA. *In*: XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU, 2016, Arequipa. Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad. **Anais**, Arequipa: 2004.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores, **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 03, p. 335-360, dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Nalva dos Santos Camargo. **Pós-graduação stricto sensu - mestrados da UEG**: orientações políticas e a formação continuada de professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação em Educação,

Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/921. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, Nalva dos Santos Camargo; OLIVEIRA e SILVA, Yara Fonseca de; SOUSA, Rosemeire Soares de. Formação continuada de professores no stricto sensu: conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação. *In*: **Educação no Século XXI**. vol. 25. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019. p. 42-51.

SILVA, Nathália Delgado Bueno da; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A pós-graduação stricto sensu no Brasil: um estudo a partir dos documentos legais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 2, p. 41-61, maio/ago. 2020. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/4357. Acesso em: 15 fev. 2026.

SILVA, Vidiane Casimiro da. **Impactos da pós-graduação stricto sensu na formação de professores de português da educação básica**: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química, Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/122345. Acesso em: 14 ago. 2023.

SILVA, Vidiane Casimiro da; PORCIÚNCULA, Lisiane de Oliveira. Impactos da pós-graduação stricto sensu na formação de professores de português da educação básica do Distrito Federal. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 141-162, ago./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v9i17.156. Acesso em: 13 ago. 2025.

SILVEIRA, Clarice Santiago. **A formação em pesquisa no mestrado em Educação**: contribuições para prática pedagógica de professores da Educação Básica. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/DISSERTACAO-CLARICE.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

SOUZA, Ana Paula Rodrigues de. **Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a Pedagogia Universitária na pós-graduação stricto sensu**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2022. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/VERSO_FINAL_DISSERTAO_ANA_PAULA_RODRIGUES_DE_SOUZA_1_1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

SOUZA, Ana Paula Rodrigues; BITTENCOURT, Loríege Pessoa. Pedagogia universitária na pós-graduação stricto sensu e o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7169. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; REAL, Giselle Cristina Martins; MIRANDA, Nonato Assis. A pós-graduação em educação no Brasil: tensões e resoluções. **Revista Cocar**, Belém, n. 27, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9100. Acesso em: 28 jan. 2026.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003. Acesso em: 14 ago. 2025.

THOMSON, Patrícia. Campo. *In*: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 95-114.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; LESNIESKI, Marlon Sandro. Novo plano nacional de pós-graduação (2024–2028): desafios, emergências e limitações no contexto brasileiro. **SciELO Preprints**, p. 1-24, 2025. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12022. Acesso em: 20 abr. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho Universitário. **Resolução UNIV. n. 2021.10, de 05 de agosto de 2021**. Aprova implantação de Política de Ações Afirmativas para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UEPG. Ponta Grossa: Conselho Universitário, 2021. Disponível em: https://www2.uepg.br/ppge/wp-content/uploads/sites/28/2021/08/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-UNIV-2021.10-Poli%CC%81tica-de-Ac%CC%A7o%CC%83es-Afirmativas.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Revista Educar**, Barcelona, v. 50, p. 55-66, 2014. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047. Acesso em: 14 ago. 2025.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista Docencia**, Santiago do Chile, n. 60, p. 5-13, 2016. Disponível em: https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajocolaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

VELLOSO, Alessandra Fucolo Baptista. **Formação continuada de professores**: um estudo sobre a política de liberação para cursar pós-graduação stricto sensu por parte da prefeitura municipal de Florianópolis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. **Crítica Educativa**, v. 6, n. 1, p. 1–17, 2020. Disponível em: 10.22476/revcted.v6.id486. Acesso em: 15 ago. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Acesso em: 14 ago. 2025.

WELLER, Wivian. Grupo de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WEELER, Wivian; PAFF, Nicolle. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 54-66.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PPGE/UEPG

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PPGE/UEPG

Seção 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para egressos(as) do PPGE/UEPG[35]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Desenvolvimento profissional de professores mestres e doutores na Educação Básica: o que dizem os egressos do PPGE/UEPG?

Pesquisadora responsável: Tuany Cristina Carvalho Santos

Pesquisadora participante: Profª. Drª. Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)

Telefone para contato: [redacted]

Convidamos você a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Pesquisadora assistente Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza. A pesquisa tem por objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, a partir dos egressos do PPGE/UEPG.

Os objetivos são: a) Compreender as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, a partir dos egressos do PPGE/UEPG; b) Discutir a formação *stricto sensu* (PPGE/UEPG) e as relações com a formação continuada de professores da Educação Básica; c) Identificar na trajetória sócio-histórica de professores da Educação Básica, egressos do PPGE/UEPG, possíveis implicações no desenvolvimento profissional; d) Caracterizar as motivações que os levaram a buscar a formação *stricto sensu* e a permanecer na Educação Básica; e) Desvelar possibilidades e limites no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica a partir da pós-graduação *stricto sensu* (PPGE/UEPG).

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de compreender como a pós-

[35] Conforme explicitado no projeto submetido ao CEP/UEPG, os questionários foram enviados por meio da plataforma *Google Forms.* Portanto, não havendo campo de assinatura específico, para exprimir seu consentimento, os(as) participantes marcaram o campo de aceite, ao final da leitura do TCLE.

graduação *stricto sensu* vivenciada no PPGE/UEPG reverbera no desenvolvimento profissional de professores. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o(a) identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os participantes da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: [redacted] ou por meio do número: [redacted].

Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os participantes poderão manter contato com a Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3282 / e-mail: propespsecretaria@uepg.br / Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas – Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Uvaranas. Os participantes não serão remunerados para participar da pesquisa, mas podem ser ressarcidos de despesas decorrentes de sua participação e pode requerer indenização, caso se sintam prejudicados de alguma maneira. Também, poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Assim, caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo ou perda de algum benefício advindo da participação.

Após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Este Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) é redigido em duas vias, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e entregue aos/às participantes. Obrigada pela atenção!

Eu, _____

RG nº _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "**Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: o que dizem os egressos do PPGE/UEPG?**", de maneira clara e detalhada e esclareci possíveis dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Estou ciente dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Mas, também, que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me, será mantido em sigilo.

( ) Concordo em participar, na condição de participante da pesquisa acima detalhada.

( ) Não concordo em participar, na condição de participante da pesquisa acima detalhada.

Seção 02 – Dados socioeconômicos de egressos(as):

1 - Qual o seu gênero?

( ) Feminino.

( ) Masculino.

( ) Prefiro não dizer.

2 – Qual sua faixa etária?

( ) 20 a 24 anos.

( ) 25 a 29 anos.

( ) 30 a 34 anos.

( ) 35 a 49 anos.

( ) 40 a 44 anos.

( ) 45 a 49 anos.

( ) 50 a 54 anos.

( ) 55 a 59 anos.

( ) 60 anos ou mais.

3 – Como se autodeclara?

( ) Amarelo.

( ) Branco.

( ) Indígena.

( ) Pardo.

( ) Preto.

( ) Prefiro não dizer.

4 – Cidade em que reside atualmente?

R: _____

5 – Em sua casa, residem quantas pessoas contando com você?

( ) 01

( ) 02

( ) 03

( ) 04

( ) 05

( ) 06 ou mais

6 - Possui filhos(as)? Se sim, quantos?

( ) Sim. 01 filho(a).

( ) Sim. 02 filhos (as).

( ) Sim. 03 filhos (as).

( ) Sim. 04 ou mais filhos (as).

( ) Não.

7 - Qual seu estado civil?

( ) Solteiro (a).

( ) União estável.

( ) Casado(a).

( ) Divorciado(a).

( ) Viúvo(a).

( ) Outro: _____

8 - Qual o nível de escolaridade de sua mãe? Marcar apenas o nível maior.

( ) Analfabeta.

( ) Assina o nome e/ou decodifica letras.

( ) Ens. Fundamental incompleto.

( ) Ens. Fundamental completo.

( ) Ens. Médio incompleto.

( ) Ens. Médio completo.

( ) Ens. Superior incompleto.

( ) Ens. Superior completo.

( ) Pós-graduação lato sensu.

( ) Pós-graduação stricto sensu.

( ) Não se aplica.

9 - Qual o nível de escolaridade de seu pai? Marcar apenas o nível maior.

( ) Analfabeto.

( ) Assina o nome e/ou decodifica letras.

( ) Ens. Fundamental incompleto.
( ) Ens. Fundamental completo.
( ) Ens. Médio incompleto.
( ) Ens. Médio completo.
( ) Ens. Superior incompleto.
( ) Ens. Superior completo.
( ) Pós-graduação lato sensu.
( ) Pós-graduação stricto sensu.
( ) Não se aplica.

10 - Qual o nível de escolaridade de seu cônjuge? Marcar apenas o nível maior.
( ) Analfabeto(a).
( ) Assina o nome e/ou decodifica letras.
( ) Ens. Fundamental incompleto.
( ) Ens. Fundamental completo.
( ) Ens. Médio incompleto.
( ) Ens. Médio completo.
( ) Ens. Superior incompleto.
( ) Ens. Superior completo.
( ) Pós-graduação lato sensu.
( ) Pós-graduação stricto sensu.
( ) Não se aplica.

11 - Qual a profissão de seus pais e cônjuge?
R: _____

8 – Você exerce trabalho remunerado?
( ) Não.
( ) Sim.
( ) Apenas trabalhos eventuais.

13 - Caso exerça trabalho remunerado, qual a quantidade de horas trabalhadas semanalmente?
R: _____

14 – Qual a **renda familiar** mensal aproximada? Considere o valor do salário mínimo atual (R$ 1.412).

( ) Até 2 salários mínimos

( ) De 2 a 4 salários mínimos

( ) De 4 a 9 salários mínimos

( ) De 10 a 19 salários mínimos

( ) Acima de 20 salários mínimos

03 – Seção 3 - Dados do perfil do(a) egresso(a):

15 – Qual sua titulação? Marcar apenas a de maior grau.

( ) Mestrado.

( ) Doutorado.

16 - Caso tenha concluído o doutorado, realizou ou realiza pós-doutorado?

R: _____

17 – Realizou o mestrado em qual instituição?

( ) UEPG – PPGE

( ) UEPG – Outro PPG

( ) Outra IES.

18 - Em caso de outra IES, pode nomeá-la?

R: _____

19 - Caso tenha concluído ou esteja cursando o doutorado, em qual instituição realiza ou realizou?

R: _____

20 – Sua graduação foi realizada em qual instituição?

( ) UEPG

( ) Outra IES.

20 - Em caso de outra IES, pode nomeá-la?

R: _____

21 - Qual graduação cursou? Caso tenha mais de uma, pode listá-la também.
R: _____

22 – Ao observar sua trajetória escolar e acadêmica, identifica que em sua maioria, ela foi percorrida em instituições públicas ou privadas?
( ) Maior parte em Instituições Públicas
( ) Apenas em Instituições Públicas
( ) Maior parte em Instituições Privadas

23 - Ao longo de sua formação **nível mestrado**, qual foi seu vínculo? Permitido marcar mais de um.
( ) Trabalhador até 10h semanais.
( ) Trabalhador de 11h até 20h semanais.
( ) Trabalhador de 21h a 30h semanais.
( ) Trabalhador de 31h a 40h semanais.
( ) Trabalhador acima de 40h semanais.
( ) Bolsista CNPq.
( ) Bolsista CAPES.
( ) Bolsista de outra Fundação.
( ) Autônomo.

24 - Ao longo de sua formação **nível doutorado**, qual foi seu vínculo? Permitido marcar mais de um.
( ) Trabalhador até 10h semanais.
( ) Trabalhador de 11h até 20h semanais.
( ) Trabalhador de 21h a 30h semanais.
( ) Trabalhador de 31h a 40h semanais.
( ) Trabalhador acima de 40h semanais.
( ) Bolsista CNPq.
( ) Bolsista CAPES.
( ) Bolsista de outra Fundação.
( ) Autônomo.
( ) Não se aplica.

25 - A qual linha de pesquisa do PPGE/UEPG esteve vinculado(a)? Permitido marcar mais de uma, se necessário.

( ) Mestrado: Ensino e Aprendizagem

( ) Mestrado: História e Política Educacionais

( ) Mestrado: Outra IES.

( ) Doutorado: Ensino e Aprendizagem

( ) Doutorado: História e Política Educacionais

( ) Doutorado: Outra IES.

26 – Atualmente, exerce atividade remunerada no contexto educacional?

( ) Sim. Contrato por tempo determinado (temporário).

( ) Sim. Contrato por tempo indeterminado (concurso público efetivo).

( ) Sim. Contrato de trabalho eventual.

( ) Sim. Autônomo.

( ) Não atuo no contexto educacional.

27 - Caso não exerça atividades no contexto educacional, onde exerce?

R: _____

28 - Se realiza/realizou atividades no contexto educacional, na maior parte do tempo, foram em instituições públicas e/ou privadas?

( ) Âmbito público.

( ) Âmbito privado.

( ) Não se aplica.

29 – Caso exerça atividade no contexto educacional, atua em qual nível? Permitido marcar mais de um, caso necessário.

( ) Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

( ) Ensino Superior

( ) Não se aplica

30 – Caso atue na Educação Básica, indique em quais etapas atua:

( ) Educação Infantil

( ) Anos Iniciais do Ensino Fundamental
( ) Anos Finais do Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio
( ) Não se aplica

31 - Caso atue na Educação Básica, a qual rede está vinculado(a)? De qual cidade ou estado?
R: _____

32 - Se já atuou na Educação Básica e hoje, atua apenas em outro nível ou contexto, por que realizou a mudança? Houve alguma motivação e/ou obstáculos que influenciaram em tal decisão?
R: _____

Seção 04 - Finalização e convite para entrevista

Agradecemos muito sua participação por meio deste questionário! Suas respostas, certamente, serão fundamentais e contribuirão, para a pesquisa que estamos desenvolvendo. Em virtude disso, seria muito importante podermos dialogar mais sobre sua experiência enquanto egresso(a) do PPGE-UEPG.

Você aceitaria participar de outras etapas inerentes a esta pesquisa? (Por exemplo: entrevista coletiva, grupo de discussão e/ou envio de cartas)
( ) Sim
( ) Não

Caso aceite, pode nos fornecer seu **e-mail e telefone**, para próximo contato?
R: _____

APÊNDICE B – TÓPICOS PARA ESCRITA DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

TÓPICOS DE ESCRITA PARA CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

O convite para o processo de trocas de cartas (auto)biográficas entre participantes e, com a pesquisadora será feito a partir do envio de carta da pesquisadora para os/as participantes do grupo de discussão. As cartas darão ênfase a alguns aspectos da trajetória pessoal e profissional, a fim de compreender o desenvolvimento profissional dos/as professores mestres e doutores na Educação Básica.

- **Trajetória pessoal e a escolha da profissão:**

- Poderia nos contar um pouco sobre sua trajetória pessoal (Quem é você? Quais são suas origens? Onde nasceu? Como é sua família?). Você possui alguma memória/lembrança que lhe marcou muito na sua trajetória escolar? Poderia nos contar? O que te levou a escolher a docência como profissão (o que te levou a ser professor/a da Educação Básica?)

- **Trajetória pessoal/profissional e a escolha da pós-graduação *stricto sensu*:**

- Poderia nos contar quais foram as razões que lhe fizeram buscar a pós-graduação *stricto sensu*? Teve algum momento e/ou vivência na docência na Educação Básica que potencializaram esta busca? Por que escolheu o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa?

- **Trajetória pessoal/profissional e acadêmica – entre o PPGE/UEPG e a Educação Básica:**

- Poderia nos contar se possui alguma vivência (positiva ou negativa) que considera marcante durante a vivência de seu mestrado/doutorado no Programa? Como foi sua relação com sua pesquisa, orientador/a e Programa?

E no seu trabalho, como as pessoas te percebem enquanto mestre/doutor? Como se sente em relação a isso? Quais foram os motivos que te levaram a permanecer atuando na Educação Básica após adquirir sua titulação?

- **Trajetória pessoal/profissional e perspectivas futuras:**

- Poderia nos contar como você se imagina daqui cinco anos? Quais são seus sonhos pessoais e profissionais? Onde gostaria de estar? Como perspectiva para o futuro, você imagina permanecer atuando na Educação Básica?

APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS PARA GRUPO DE DISCUSSÃO

QUESTÕES NORTEADORAS PARA GRUPO DE DISCUSSÃO

1. Identificação de contribuições gerais da formação vivenciada:

- O que levou vocês a buscarem um mestrado/doutorado acadêmico e não os profissionais?
- A formação *stricto sensu* correspondeu às expectativas que tinham? Vocês se sentem satisfeitos com a formação vivenciada?
- Vocês consideram que o mestrado/doutorado contribuiu ou dificultou sua inserção no trabalho?
- Vocês percebem se as vivências durante a formação no programa de Pós-Graduação (disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, grupos de pesquisa, seminários temáticos, pesquisa, orientação etc.) contribuiu de alguma forma para sua prática docente?
- O Programa de Pós-Graduação em Educação, possui como alguns de seus objetivos a formação de pesquisadores e contribuição para a formação de profissionais da área da Educação, para que sejam capazes de analisar e intervir em situações educacionais e construir conhecimento. Na opinião de vocês, estes objetivos foram alcançados? Por quê?
- E na atuação na Educação Básica, percebem que houve contribuição específica?

2. Experiências enquanto discentes no Programa e professores/as da Ed. Básica:

- Vocês realizaram a formação (mestrado/doutorado) usufruindo de alguma licença? Encontram alguma dificuldade ou estímulo em relação às políticas para buscar por esta formação?
- Vocês consideram que tiveram obstáculos e/ou facilidades para cursar o mestrado/doutorado enquanto professores/as da Educação Básica? Quais foram?
- Na rede a que esteve vinculado enquanto discente do Programa, há alguma política que favoreça o acesso, permanência e conclusão desta formação? E no Programa, existe essas ações?
- A pesquisa que vocês desenvolveram durante o mestrado/doutorado teve alguma relação com a Educação Básica? Passou por algum processo de reformulação?
- Vocês conseguem se recordar se os/as orientadores/as já realizavam pesquisas voltadas à Educação Básica?
- Na linha de pesquisa que estiveram vinculados, percebem que estas têm relação com a Educação Básica? Consideram esta relação suficiente/adequada?
- Ao pensar no currículo do mestrado/doutorado, vocês consideram que é adequado à formação de pesquisadores/as? E para professores/as pesquisadores/as da Educação Básica?

3. Experiências enquanto egresso no Programa e na rede de educação:

- Como percebem a contribuição da pesquisa de vocês para a sociedade (comunidade interna, externa, Educação Básica, área do conhecimento)? Poderiam citar exemplos?
- A pesquisa que realizaram teve algum processo de devolutiva/apresentação na rede que estão vinculados?

- Vocês consideram que o mestrado/doutorado contribui de alguma forma para o crescimento na carreira docente? Percebem alguma mudança de cargo ou na valorização após adquirirem suas titulações?
- Houve acréscimos de rendimentos mensais relacionados à conclusão do Mestrado/Doutorado? Consideram que é/foi suficiente ou adequada?
- Você possui trabalhos (artigos, livros, capítulos) publicados? Como se sente em relação a isto?
- Sentem que a pós-graduação *stricto sensu* trouxe alguma mudança para a vida pessoal, profissional, acadêmica ou no local de trabalho? Teve alguma mudança na percepção da docência na Educação Básica?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GRUPO DE DISCUSSÃO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GRUPO DE DISCUSSÃO)

Convidamos você a participar de forma voluntária da pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do meu curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Pesquisadora assistente Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza. A pesquisa tem por objeto de estudo o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, a partir dos egressos do PPGE/UEPG, estando devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio do parecer consubstanciado nº 7.176.409.

Os objetivos são: a) Compreender as reverberações da pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, a partir dos egressos do PPGE/UEPG; b) Discutir a formação *stricto sensu* (PPGE/UEPG) e as relações com a formação continuada de professores da Educação Básica; c) Identificar na trajetória sócio-histórica de professores da Educação Básica, egressos do PPGE/UEPG, possíveis implicações no desenvolvimento profissional; d) Caracterizar as motivações que os levaram a buscar a formação *stricto sensu* e a permanecer na Educação Básica; e) Desvelar possibilidades e limites no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica a partir da pós-graduação *stricto sensu* (PPGE/UEPG).

Sua participação ocorrerá por meio de um grupo de discussão, com duração aproximada de 1:30h, a ser realizado em formato *online*, no qual serão debatidas questões relacionadas ao objeto da pesquisa.

O grupo de discussão será gravado em áudio e imagem, com a finalidade de: assegurar a fidedignidade das falas; possibilitar análise das interações entre os participantes; subsidiar a elaboração da tese e de produções acadêmico-científicas (artigos, comunicações em eventos, relatórios e defesa pública). As gravações serão armazenadas em ambiente digital seguro, de acesso restrito à pesquisadora e à orientadora do estudo, sendo utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Por se tratar de grupo de discussão, os participantes terão acesso às falas uns dos outros. Solicita-se, portanto, compromisso ético de respeito e sigilo em relação às experiências compartilhadas. Nas produções escritas decorrentes da pesquisa, sua identidade poderá ser preservada mediante uso de pseudônimo, conforme sua escolha. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo.

Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os/as participantes poderão manter contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3282 / e-mail: propespsecretaria@uepg.br / Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas – Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Uvaranas. Os/as participantes não serão remunerados para participar da pesquisa, mas podem ser ressarcidos de despesas decorrentes de sua participação e pode requerer indenização, caso se sintam prejudicados de alguma maneira. Também, poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Assim, caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo ou perda de algum benefício advindo da participação.

Forma de identificação na pesquisa

Indique abaixo como deseja ser identificado(a) nas produções acadêmicas:

( ) Autorizo o uso do meu nome próprio.

( ) Desejo ser identificado(a) por nome fictício.

Caso opte por nome fictício, pode indicar sugestão. Na ausência de indicação, a pesquisadora atribuirá pseudônimo.

R: _____.

Autorização uso de imagem e áudio

( ) Autorizo o uso de minha imagem para fins exclusivamente acadêmico-científicos (defesa pública, apresentações em eventos e produções científicas).

( ) Não autorizo o uso de minha imagem em apresentações ou publicações, permitindo apenas a utilização do áudio e da transcrição das falas.

Declaração de consentimento

Declaro que:

Fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos e registros de áudio e imagem desta pesquisa; tive a oportunidade de esclarecer dúvidas; estou ciente de que posso desistir a qualquer momento; concordo voluntariamente em participar do grupo de discussão.

( ) Li e concordo com os termos apresentados neste TCLE e autorizo minha participação na pesquisa.

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES MESTRES E DOUTORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO PPGE/UEPG?

Pesquisador: TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83264024.3.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.176.409

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem por objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica e como problema central: Como a pósgraduação stricto sensu, reverbera no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica? O
objetivo geral da pesquisa é
compreender as reverberações da pós-graduação stricto sensu no desenvolvimento profissional professores da Educação Básica, a partir dos
egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). O aporte teórico-epistemológico
é baseado na praxiologia de Pierre Bourdieu (1996, 2003, 2004), bem como, pauta-se na concepção de desenvolvimento profissional e formação
continuada de Imbernón (2000, 2011, 2016). A pesquisa de natureza qualitativa, tem como contexto o PPGE/UEPG. Os participantes serão

egressos deste Programa, que possuem titulação de mestres e doutores, atuantes na Educação Básica. Os dados serão produzidos por meio de
três momentos, primeiramente por meio da aplicação de questionários on-line encaminhados aos egressos do PPGE/UEPG, e a partir das respostas
obtidas, será realizado grupo focal e cartas (auto)biográficas com os participantes que atuam

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as reverberações da pós-graduação stricto sensu no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, a partir dos
egressos do PPGE/UEPG.

Objetivo Secundário:

a)Discutir a formação stricto sensu (PPGE/UEPG) e as relações com a formação continuada de professores da Educação Básica;

b)Identificar na trajetória sócio-histórica de professores da Educação Básica, egressos do PPGE/UEPG, possíveis implicações no desenvolvimento
profissional;

c)Caracterizar as motivações que os levaram a buscar a formação stricto sensu e a permanecer na Educação Básica;

d)Desvelar possibilidades e limites no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica a partir da pós-graduação stricto sensu
(PPGE/UEPG).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a CNS 466/2012 artigo V. toda pesquisa com seres vivos envolve riscos em tipos e gradaçõesvariados, sejam eles considerados nas

dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ouespiritual desses. Segundo a resolução 510 de 07/04/2017 cap. IV art. 21 que traz a
necessidade de que orisco ético deva ser graduado em níveis, de acordo com as características e circunstâncias do projeto,tipificação e gradação.
Assim sendo, declaramos que esta pesquisa é de baixo risco, e que tais riscos serãoprevenidos/tratados das seguintes maneiras: para assegurar a
proteção de dados de acordo com a LeiGeral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, não serão coletadas informações que
possamidentificar os participantes da pesquisa (tutores), como nome e endereço, dessa forma, não haverá risco devazamento de informações que
possam expor os participantes a riscos.
Benefícios:
Os benefícios se aplicam aos professores da Educação Básica que possuem formação em nível de mestrado e/ou doutorado, principalmente ao
PPGE/UEPG, visto que estamos tratando com egressos do programa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Levantamento bibliográfico (1º, 2º e 3º semestre);
- Revisão de literatura (1º, 2º e 3º semestre);
- Elaboração do projeto (2º e 3º semestre);
- Submissão do projeto na Plataforma Brasil (3º semestre);
- Levantamento de documentos e fontes (2º, 3º e 4º semestre);
- Coleta de dados (4º, 5º e 6º semestre);
- Análise dos dados (5º, 6º e 7º semestre);
- Produção escrita da tese (2º ao 8º semestre);
- Qualificação da tese (5º semestre);
- Revisão da tese (8º semestre);
- Defesa da tese (8º semestre).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 7.176.409

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2419586.pdf	03/10/2024 16:20:54		Aceito
Outros	TOPICOS_DE_ESCRITA_PARA_CARTAS.docx	03/10/2024 16:20:25	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito
Outros	QUESTOES_NORTEADORAS_PARA_GRUPO_DE_DISCUSSAO.docx	03/10/2024 16:20:00	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_atualizado.pdf	03/10/2024 16:19:21	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	03/10/2024 16:17:13	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito
Outros	envio_notificacao_cancelamento.docx	15/09/2024 12:43:56	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_preenchida_assinada.pdf	15/09/2024 12:43:06	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito
Outros	Troca_de_orientacao.jpg	12/09/2024 11:39:35	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6797562.pdf	12/09/2024 11:35:53	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 7.176.409

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_Tuany_versao_final.pdf	12/09/2024 10:42:29	TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PONTA GROSSA, 22 de Outubro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br