

# Negacionismo e educação: implicações e desafios à formação de professores na pós-graduação *stricto sensu*

[ *Denialism and education: implications and challenges for teacher training in stricto sensu graduate programs* ]

Amanda Raquel Rodrigues Pessoa<sup>1</sup>

Isabel Maria Sabino de Farias<sup>2</sup>

**RESUMO** • Neste texto se discute o lugar da pós-graduação *stricto sensu* frente aos rebatimentos do discurso negacionista na educação e na formação de professores para o fortalecimento da defesa de um projeto educacional socialmente referenciado, de caráter emancipatório. Optamos por um ensaio teórico com suporte em evidências da leitura (BELL, 2008). A pós-graduação *stricto sensu* em educação, como espaço de produção de conhecimento, tem o desafio de produzir algo acessível e disseminado em espaços educacionais e em todas as esferas da vida social. • **PALAVRAS-CHAVE** • Negacionismo; educação; pós-graduação; formação de professores. • **ABSTRACT** •

This text discusses the place of stricto sensu graduate studies, in view of the repercussions of the denialist discourse in education and teacher training, in order to strengthen the defense of a socially referenced educational project, with an emancipatory character. We opted for a theoretical essay based on “reading evidence” (BELL, 2008). The stricto sensu postgraduate course in education, as a space for the production of knowledge, has the challenge of producing something accessible and disseminated in educational spaces and in all spheres of social life. • **KEYWORDS** • Negationism; education; postgraduate studies; teacher training.

Recebido em 12 de maio de 2023

Aprovado em 10 de junho de 2023

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*, Brasil, n. 85, p. 19-36, ago. 2023.



DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i185p19-36>

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, Juazeiro do Norte, CE, Brasil).

2 Universidade Estadual do Ceará (UECE, Fortaleza, CE, Brasil).

As primeiras décadas do século XXI vivenciam intenso movimento de globalização neoliberal do capitalismo no qual “o Estado assume uma versão minimizada ante o poder de regular a ação do mercado nos variados setores da vida social, submetendo-se às suas regras e defendendo seus interesses” (FARIAS et al., 2022) e, desse modo, ampliando e sedimentando as causas produtoras das desigualdades sociais.

No Brasil, a dificuldade de romper esse modelo social, marcado por um capitalismo hipertardio e dependente, configurado em um Estado burguês oligárquico-senhorial (ALVES, 2016; FRIGOTTO; FERREIRA, 2019), que, na atualidade, se concretiza por meio do avanço do ultraconservadorismo econômico e social, face assumida pela extrema direita no poder, acirrou-se desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, com seus ideais negacionistas e necropolíticos, agravando-se nos três últimos anos com a pandemia da covid-19.

Movimentos reacionários passam a integrar a narrativa popular tendo uma grande disseminação nos meios de comunicação. A liberdade de expressão, o pensamento crítico, o conhecimento científico, os pesquisadores e professores enfrentam ataques constantes. Uma onda de negação ao conhecimento e de desrespeito ao diferente intensifica-se e passa a compor acentuada expressão no cenário de atuação profissional do professor. Além de problemas que refletem disputas intelectuais e políticas históricas no campo das ciências sociais e humanas, relacionados a questões estruturais, materiais e sociais (a exemplo do seu subfinanciamento no sistema universitário público, da falta de prestígio social e das dificuldades de admissão do seu *status* científico), no que concerne à docência, os professores, sobretudo nos últimos sete anos, precisam defender a sua liberdade de expressão, a sua condição de mediador e produtor de novos conhecimentos.

O conhecimento acadêmico é duramente atacado, negado e antagonizado sem qualquer base científica. Virou “moda” ser contra a ciência, da mesma forma que somos contra um time de futebol. Apenas por uma questão de “gosto”. Discordar simplesmente pela conveniência de outro “discurso”, por fortalecer os interesses de determinada classe. A pandemia da covid-19, fenômeno mundial e que no Brasil chega numa conjuntura política marcada por fortes embates e retrocessos, é um exemplo do “discordar porque convém” e, em boa medida, também explícita o acirramento das disputas ideológicas, econômicas e políticas históricas já aludidas, servindo de esteio

para negar o conhecimento científico, banalizar a vida ao colocá-la em risco e matar uma parcela significativa da população. Vivenciamos, como anotam Bartelmebs, Venturi e Sousa (2021, p. 65), “movimentos pseudocientíficos, anticientíficos e negacionistas da ciência” e que “defendem premissas individualistas, crenças pessoais e opinativas, que distorcem fatos e evidências, e que tomaram força com a popularização tecnológica e das mídias sociais”.

É nesse cenário tenebroso que a educação brasileira vive “tempos sombrios” e que se instalam entre seus profissionais diferentes formas de resistência e insurgências, a exemplo da luta política encetada por entidades científicas de várias áreas de conhecimento, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), ambas atuantes na defesa da educação e da formação de seus profissionais há mais de quatro décadas.

Consideramos que a pós-graduação *stricto sensu* em educação se configura em um dos espaços de luta para pensar nos enfrentamentos ao negacionismo, perspectiva compartilhada por Bartelmebs, Venturi e Sousa (2021), que reconhecem esse âmbito da educação nacional como capaz de contribuir para o enfrentamento e a transformação dessas visões negacionistas e anticientíficas. Por conseguinte, nos colocamos ante o propósito de subverter contra a sombra mediante a procura de fontes de luz que contribuam para alargar o debate e projetar horizontes para a formação de professores na contramão dessa onda na cena social, em particular, na educação. Nessa direção, o objetivo da presente análise é discutir o lugar da pós-graduação *stricto sensu* frente os rebatimentos do discurso negacionista na educação e na formação de professores para o fortalecimento da defesa de um projeto educacional socialmente referenciado, de caráter emancipatório.

Com esteio nessa intencionalidade, optamos por um ensaio teórico, com suporte em “evidências da leitura” (BELL, 2008, p. 97), necessária em qualquer pesquisa, tal como argumentam Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2000) e Creswell (2007) para realçar a importância da revisão da literatura na investigação científica.

Nos tópicos que seguem procuramos situar os programas de pós-graduação em educação como lugar de produção de conhecimento, enfrentamento e de contraposição às políticas educacionais vigentes que põem em risco o desenvolvimento científico e a formação de professores.

## **PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO NEGACIONISMO – A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTOS**

O desenvolvimento da pesquisa no Brasil viveu momentos históricos de alta instabilidade e insegurança frente às retaliações frequentes orquestradas pelo governo anterior, de Jair Bolsonaro. Como abordado na seção anterior, a educação e a ciência têm travado uma batalha ferrenha nos últimos anos em busca de manter o quadro de conquista e de reconhecimento social de outrora.

Nesse período, sobretudo, passamos de uma política de fomento da pesquisa,

com valorização da autonomia acadêmica e profissional na definição de suas ações, para um quadro desastroso de ofensas, restrições orçamentárias e condutas administrativas que desconsideram, nas mudanças legais, normativas e curriculares, a comunidade científica e a sociedade. Essa política neoliberal e reacionária atinge o cenário educacional fortemente, colocando a educação a serviço de uma lógica mercadológica que se movimenta por uma racionalidade técnica instrumental, que nega e tenta afastar as formas de produção de conhecimento pautadas em perspectivas críticas, dando a ilusão de neutralidade no contexto científico. Soma-se a isso o fenômeno do negacionismo, que ataca a ciência e sua autonomia para se constituir no campo político, social e cultural.

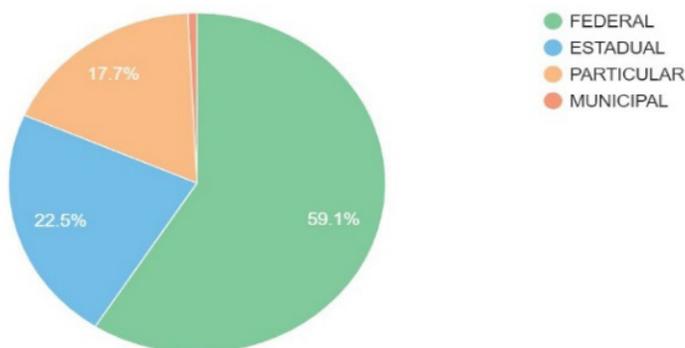
O fato é que as instituições de nível superior, em especial as universidades, vivem uma crise financeira, institucional e de reconhecimento social, marcada por inúmeras tentativas de reduzir sua autonomia e o seu lugar privilegiado de produtoras de conhecimento qualificado para o desenvolvimento brasileiro.

Desde 2003, o projeto de expansão das universidades foi iniciado na rede federal de educação superior. Segundo dados da Secretaria de Educação Superior (Sesu), tivemos um aumento de 31% das universidades federais entre 2003 e 2010, ao lado de 85% no crescimento do número de *campi* pelo país – de 148 para 274 –, o que possibilitou a ampliação de vagas e a criação de novos cursos. Ademais, no período de 2003 a 2014, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na Região Nordeste foi de 94% e no Norte, de 76%. Conforme aponta a Sesu, tais resultados são consequências dos investimentos da política de interiorização da universidade pública (BRASIL, 2015).

A expansão das universidades e da educação superior por todo o país, ao mesmo tempo que foi uma conquista, também ampliou o controle e a participação social na sua organização. Como assinala Schwartzman (1989), na medida em que mais pessoas buscam as universidades, mais caras e dependentes de apoio elas se tornam, sendo pressionadas pelos diferentes setores por melhores produtos e serviços que atendam a determinados interesses, que frequentemente não coincidem com os da ciência. Assim, o controle sobre as instituições universitárias passa a ser uma estratégia política para ampliar o poder de determinados grupos sociais sobre a sociedade.

Esse controle perpassa pela produção de conhecimento e sua divulgação. E certamente esse aspecto contribui para o surgimento de movimentos conservadores e de mercado, que atacam a autonomia das universidades e o desenvolvimento científico, sendo a linha de frente o desmonte e a desvalorização da ciência.

Cabe pontuar que a maioria das pesquisas realizadas no país se desenvolve em instituições universitárias públicas. De igual maneira, são as que concedem o maior número de títulos de doutorado (CGEE, 2020). Conforme consta no Sistema de Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Geocapes/Capes), em 2021, 59,1% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* eram federais, 22,5% estaduais e 0,8% municipais, enquanto os programas de instituições particulares se limitam a 17,7% (GEOCAPES, 2021). Vejamos o Gráfico 1.



**Gráfico 1** – Distribuição de programas de pós-graduação *stricto sensu* por *status* jurídico. Fonte: Geocapes (consultado em 29/9/22)

Com isso, podemos afirmar que é no contexto das instituições educacionais públicas que o conhecimento e a inovação brasileira acontecem. Logo, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em sua maioria, dependem de investimento e das políticas educacionais do governo federal para manter a dinâmica da produção científica.

Os antecedentes históricos do planejamento de diretrizes para a pós-graduação brasileira revelam a existência de um esforço nacional, desde a criação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) na década de 1970, de subsidiar a produção científica no país (CAPES, 2010), procedimento que propiciou avanços no reconhecimento da política de pós-graduação como política de Estado. Desde então, persistem, com maior ou menor ênfase, como analisa Souza (2018, p. 95), “as temáticas da expansão, da aproximação da universidade com o setor privado, do aprimoramento dos mecanismos de avaliação e da intensificação dos processos de internacionalização”.

Segundo o relatório sobre a evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 2021), no decênio 2011-2020 ocorreram ganhos significativos em torno da expansão da pós-graduação do país, principalmente até o ano de 2014, e, apesar das mudanças na conjuntura política, em relação ao número de cursos, grupos de pesquisa, docentes e de doutores e mestres seguimos durante o decênio em uma curva ascendente. Conforme esse documento, “houve um aumento contínuo no número de cursos de pós-graduação recomendados pela Capes, variando de 2.738 a 3.663 para o mestrado (crescimento de 34%); 1.615 a 2.410 para o doutorado (49%) e de 338 a 826 para o mestrado profissional (144%)” (BRASIL, 2021, p. 17).

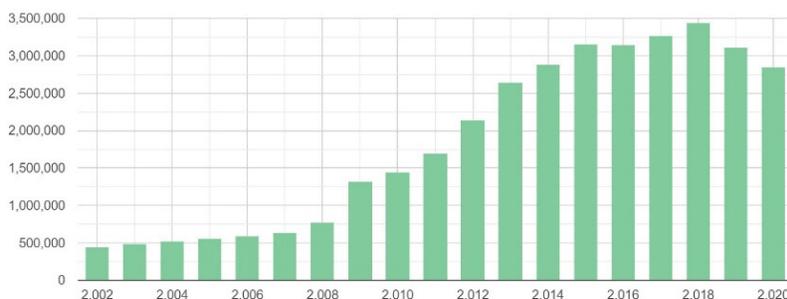
Até mesmo a distribuição regional de cursos, apesar de menos expressiva, também ocorreu, ainda que permaneça concentrada na Região Sudeste, seguida pelas regiões Sul e Nordeste. Entretanto, ainda de acordo com o relatório supracitado, no período de 2011 a 2019, as regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram altas taxas

de crescimento em todos os níveis e modalidades de cursos, como destacado, por exemplo, no nível de doutorado, com crescimento de 82%.

No campo das ciências humanas e sociais, sociais aplicadas, linguística, letras e artes (CHSSALLA), o diagnóstico apresentado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) aponta que:

A pesquisa científica do campo das CHSSALLA chegou ao ano de 2016 com mais de 28 mil professores doutores atuando nos Programas de Pós-Graduação das quase 30 áreas do conhecimento analisadas; e com uma formação de doutores próxima a 10 mil titulados por ano. Esses números são o resultado de mais de uma década de políticas públicas de expansão do ensino superior e da pós-graduação; e do incentivo à pesquisa acadêmica em todos os campos do conhecimento. Ademais, verifica-se uma tendência à desconcentração territorial e regional e à equidade de gênero. (CGEE, 2020, p. 41).

Em uma análise da evolução orçamentária anual destinada ao desenvolvimento científico do país, observamos que de 2002 a 2015 a curva de investimento foi crescente para o fomento da pesquisa, com queda em 2016, um leve aumento em 2017 e 2018, com forte redução em 2019 e 2020, com média orçamentária em 2021 do que tínhamos em 2014 (GEOCAPES, 2021). Vejamos a ilustração no Gráfico 2.



**Gráfico 2** – Evolução do investimento no desenvolvimento científico do Brasil no período de 2002 a 2020. Fonte: Geocapes, 1995-2021

Como evidencia o Gráfico 2, estamos diante de uma mudança na conjuntura do desenvolvimento científico no país, com investimentos em queda. O relatório da comissão de financiamento à pesquisa e de política científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), apresentado em dezembro de 2019, aponta que o cenário é desastroso para a ciência e a pesquisa no Brasil. No documento são apresentadas as cartas e manifestos encaminhados às autoridades ao longo do ano de 2019 pela SBPC e por diversas entidades acadêmicas, científicas e tecnológicas do país, procurando dialogar, reivindicar e reverter o descaso e o desmonte anunciado

para a pesquisa no Brasil. Como o próprio documento alerta, “o atual investimento em CT&I representa um patamar extremamente baixo que ameaça esgarçar o SNCTI [Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação]. A pressão por eficiência deve ser proporcional ao volume de investimentos e não o contrário” (SBPC, 2019, p. 17).

A redução dos investimentos na educação promove fortes impactos na pós-graduação, a exemplo da impossibilidade da manutenção da estrutura física das universidades e da redução no número de bolsas, carreando, conseqüentemente, danos ao desenvolvimento científico e tecnológico com qualidade no país.

O fato de chegarmos ao final de 2022 sem um Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o decênio 2021-2030 é outra evidência dos impactos da política reacionária adotada pelo governo federal no período de 2019 a 2022. Embora tenha sido nomeada comissão específica para esse fim (Portaria GAB/Capes n. 113, instituída em 24 de junho de 2022), sua inoperância, ao lado da ausência de amplo debate junto aos profissionais da educação da comunidade científica e à sociedade sobre o tema, corrobora o descaso do tratamento dispensado a essa pauta pelo Executivo.

Essa conjuntura de desinvestimento na ciência manteve-se como política no governo federal instituído desde 2019, conforme se verifica, inclusive, no seu Plano Plurianual (PPA 2020-2023) – que nos serve como referência para analisar o lugar da pós-graduação e da ciência em tempos de negacionismo –, o qual não menciona em suas diretrizes o campo da pesquisa como prioridade para os investimentos no país. Sobre isso, Oliveira e Souza (2021, p. 135) ressaltam que esse plano recebeu muitas críticas pelas suas inconsistências. Ele abandona a agenda do desenvolvimento sustentável, desconsiderando acordos e tratados firmados no âmbito internacional, denotando o descaso do governo atual com o desenvolvimento científico do país, em especial no que se refere às áreas de ciências humanas e sociais.

A Portaria MCTIC nº 1.122, de 19 de março de 2020, também demarca esse cenário de descaso na condução das políticas de desenvolvimento científico no país. Nesse documento definem-se as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Conforme consta no documento, seu objetivo é “melhorar a alocação de recursos orçamentários e financeiros, humanos, de logística e de infraestrutura” (BRASIL, 19/3/2020), e não ampliar os recursos existentes.

Além disso, essa portaria excluiu a área de ciências humanas do campo das prioridades em pesquisa. Apenas após a mobilização das entidades e pesquisadores, outra portaria foi estabelecida, a de nº 1.329, de 27 de março de 2020, alterando e acrescentando as ciências humanas no artigo 2º, parágrafo único, que dispõe: “São também considerados prioritários, diante de sua característica essencial e transversal, os projetos de pesquisa básica, humanidades e ciências sociais que contribuam para o desenvolvimento das áreas definidas nos incisos I a V do caput” (BRASIL, 19/3/2020).

No campo das ciências, as humanas sofrem constantes ataques pelo governo federal constituído desde 2019, demonstrando desprezo em relação à relevância de suas produções acadêmico-científicas, dos seus pesquisadores e suas instituições.

Nesse contexto, cabe enfatizar o que o relatório da SBPC registra sobre a necessidade de valorização das ciências humanas e sociais:

[...] parte dos ganhos de produtividade e certos ganhos sociais obtidos pelo investimento em C&T advém do fomento às ciências humanas e sociais, possibilitando que estas forneçam subsídios à elaboração e aperfeiçoamento de políticas públicas tais como as políticas afirmativas, educacionais, culturais, de segurança pública, de saúde, entre outras. (SBPC, 2019, p. 16-17).

Além disso, podemos acrescentar que as ciências humanas possibilitam analisar a complexidade das questões políticas e culturais e ampliam as abordagens em pesquisa, para além dos modelos pautados em evidências, ampliando assim o debate sobre o modo de fazer ciência. Parece-nos incontestável a tentativa do governo federal constituído em 2019 de negar a natureza humana que perpassa sobre o processo de produção de conhecimento. Resta indubitável que o que incomoda é o aprofundamento crítico na análise das relações econômicas, culturais e sociais, é ser contra-hegemônico, lutar pelas minorias e seus direitos, evidenciar outras epistemologias para além da eurocêntrica, perspectiva também corroborada por Bartelmebs, Venturi e Sousa (2021).

Um governo composto pela extrema direita, como é o caso daquele constituído desde 2019 no Brasil, não poderia deixar de atacar esse movimento acadêmico. Por isso, de forma ressentida, esse governo teme a subversão, antítese dos ideais reacionários, e com isso, estrategicamente, ataca os cursos de humanidades e tenta mobilizar segmentos sociais alinhados a essa perspectiva para anular/negar/silenciar esses focos de resistência e crítica.

Dentre as áreas das ciências humanas, nesta análise focalizamos a educação, especificamente, o cenário da pós-graduação *stricto sensu* nesse campo, enquanto *locus* de pesquisa e de formação de professores. Este recorte, importa esclarecer, não desconsidera que outras áreas do conhecimento, conforme a classificação adotada pela Capes no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação, também venham se configurando nessa direção, a exemplo da área de ensino, que foi desmembrada em 2011 da área de educação e inserida na Grande Área Multidisciplinar, incorporando todos os programas de pós-graduação da área de ensino de ciências e matemática (Portaria Capes n. 83/2011). Dias, Therrien e Farias (2017), em análise intitulada “As áreas da educação e de ensino na Capes: identidade, tensões e diálogos”, problematizam aspectos epistemológicos e pedagógicos fundantes das áreas de educação e de ensino, ponderando sobre as disputas em torno do *status* científico das ciências humanas, o qual envolve desde questões relacionadas ao prestígio social (melhor dizendo, a ausência) até o financiamento destinado ao campo, destacando-os entre os fatores que se encontram na base da emergência da área de ensino na Grande Área Multidisciplinar e da expansão de programas pós-graduação *stricto sensu* em ciências e matemática.

Para além desse debate, a formação docente crítica e emancipatória é um dos grandes desafios da atualidade, e a pós-graduação *stricto sensu*, enquanto *locus* de pesquisa e de desenvolvimento profissional docente, consegue aliar o que

acreditamos ser necessário para o combate ao negacionismo e às políticas regressivas em educação. Nos últimos seis anos, contudo, vivenciamos um cenário político no Brasil de projeto de sociedade e educação, que até então, ao menos na academia e nas políticas públicas da área, imaginávamos ultrapassado. Com a ascensão de lideranças reacionárias ao poder, a agenda de reformas faz uma agressiva “virada à direita”, impondo o retorno de sujeitos e ideias superadas (CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021). Representantes de diferentes grupos conservadores, a exemplo do empresariado, grupos religiosos e de partidos políticos de direita, se unem em prol de um projeto de sociedade contrário ao que vinha sendo consolidado enquanto política de Estado no Brasil. “Escola sem partido”, “escola domiciliar”, “ensino militar” e o “Future-se” são alguns dos discursos convergentes que dão materialidade aos retrocessos que se instalam nesse período histórico.

No campo da formação de professores, essa onda reacionária sabe que o professor é um profissional capaz de contribuir com a formação crítica de seus alunos e, estrategicamente, assume reformas que tendem a transformar a atuação docente em ações prescritivas e pragmáticas que empobrecem a formação dos estudantes ao retirar do seu horizonte a capacidade de reflexividade.

Não é por acaso que atacam as ideias do educador Paulo Freire, a intenção é justamente manter uma estratégia que alimente o debate conservador. Como assinalam Lima, Costa Neto e Silva (2021) ao analisarem os ataques ao educador, o intuito é criar um inimigo comum pra ser alvo político-ideológico. Por ser uma referência nas teorias educacionais contemporâneas, Paulo Freire foi eleito culpado pelo que os conservadores consideram como “fracasso” no ensino nacional. Com isso, atacam o seu legado, a sua prática pedagógica e tudo aquilo que ele deixou marcado na história. Mas, para que haja o efeito esperado, os conservadores aguardam as reações ao ataque para que possam validar seus argumentos, senão a guerra em si não existiria e seus ataques seriam considerados infundados.

Tornaram-se, também, recorrentes retóricas que desacreditam o serviço público educativo nacional, em particular, os realizados por professores e professoras, culpabilizando e desacreditando a formação docente desenvolvida pelas universidades. Com efeito, o ataque à ciência e o seu negacionismo buscam disseminar que a universidade não cumpre o seu papel de ensinar, ela não forma bons profissionais, não sabe formar bons professores.

Essas argumentações encontram-se registradas nas linhas e entrelinhas de textos curriculares que são referências nacionais, a exemplo do Parecer CNE/CP nº 22/2019, que antecedeu e deu sustentação a elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-F), bem como da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-FC).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), em análise sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F), apresentam razões bem fundamentadas para temermos e contestarmos o documento. Dentre estas, destacam a lógica da culpabilização docente, sendo os professores os grandes responsáveis pelo fracasso e/ou futuro sucesso na educação. Denunciam o silenciamento no documento das produções acadêmicas/científicas nacionais sobre a formação de professores, apontando uma suposta penúria bibliográfica nacional e alertam para o perigo de um sistema de avaliação das políticas educacionais voltadas para o monitoramento

e eficácia de avaliações em larga escala, sendo a valorização docente atrelada unicamente ao desempenho em provas. Além disso, as autoras criticam o formato homogeneizante do documento que fere a valorização da liberdade e do pluralismo estabelecidos como princípios constitucionais. Uma análise que também reitera e amplia as ponderações de Farias (2019).

Em outro estudo, no qual retomam e ampliam a discussão dos documentos BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) chamam a atenção para o alinhamento entre as propostas de ensino/aprendizagem e de avaliação da educação básica e aquelas preconizadas para a formação de professores, evidenciando nas competências gerais dos documentos semelhanças na quantidade e natureza, sendo todas voltadas para o desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, buscando apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante o controle e a padronização dos processos educativos. As autoras asseveram que esses documentos desconsideram a complexidade do trabalho docente e simplificam em demasia a atuação do professor, descaracterizando e agredindo a profissão. Igualmente desconsideram as condições mínimas para a realização do ensino e para a qualidade do processo formativo dos futuros profissionais.

Esses normativos chancelam a retomada das competências como fundamentação teórica e curricular, projetando uma concepção de “formação formatada” (ANPED, 2019), com diretrizes com conotação prescritiva, que reforçam determinados comportamentos desejáveis e adotam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica como meio e fim da formação de professores. Prescritiva porque recupera uma concepção etapista da formação ao separar formação inicial e continuada, posicionando-se na contramão das formulações teóricas do campo educacional que postulam o desenvolvimento profissional como um processo contínuo; prescritiva porque esvazia a dimensão teórica da formação em detrimento da prática imediata, perspectiva manifesta também no não aprofundamento de seus pressupostos e de conceitos abordados no documento, estratégia que tacitamente nega o princípio da docência como a base da formação.

Ademais, nesses normativos, prevalece a lógica privada de formulação de políticas, que busca o controle do trabalho docente pela via curricular. Com isso, são recorrentes os ataques aos serviços públicos em educação como uma tentativa de disseminar a ideia de que o setor privado daria maior qualidade a esse segmento. Argumento espúrio a considerar que a oferta de formação docente no país ocorre, predominantemente, na esfera privada e na modalidade a distância. Sobre o assunto, Leher (2021), ao examinar as matrículas dos estudantes de nível superior, lembra que apenas 12% se dão em instituições públicas, isso conforme estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indicando uma configuração muito distante das metas previstas de 40% das novas matrículas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, definido em lei (BRASIL, 2014). Esse cenário é agravado pela tendência nacional de crescimento da formação a distância, sendo mais de 70% dos estudantes dessa modalidade submetidos a contratos com corporações que têm os fundos de investimento no controle das instituições de ensino.

Ante esse quadro, sobretudo com relação às limitações desses normativos, não

faltaram, no período, entidades contrárias a sua efetivação, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir), que propõem amplo debate sobre as proposições de uma base para a formação inicial de professores (BNC-F), visto que

[...] expressam a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência, que tende a padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo. (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

Na ocasião, a Anped (2018) também destacou o caráter unilateral da proposta, que, no apagar das luzes, lança um documento sem qualquer consulta à comunidade escolar, aos pesquisadores, às escolas e às universidades. Alertou para o necessário reconhecimento dos problemas da educação brasileira e suas consequências tendo em vista, de fato, a implantação de políticas comprometidas com a qualificação educacional. E para isso a Anped conclamou a abertura do debate, sobre, até então, a proposta de Base Nacional para Formação de Professores, o que não aconteceu, apesar desse movimento político-científico na busca do diálogo.

Esses enfrentamentos nos auxiliam a analisar as diferentes perspectivas de formação docente que estão em disputas. De um lado, aquelas que retomam a racionalidade técnica, a separação teoria e prática na ação docente, em que se busca responder imediatamente aos problemas de uma prática compreendida como individual. E de outro, em contraposição, aqueles que defendem uma formação crítica que busca avançar em uma prática pedagógica que é social, coletiva e que tem como fundamento a transformação social e a emancipação política como meio para conquistar a emancipação humana. Nessa direção, o que se defende é uma sólida formação docente, pautada em conhecimento científico, filosófico, estético, ético e político em articulação orgânica com a teoria e a prática. E isso requer pensarmos o conhecimento científico não como um fim em si, mas como um instrumento de superação, de contrarreforma no processo de produção de conhecimento, contrapondo-se a qualquer forma de discurso que não contribua para enxergar a realidade.

Políticas de Estado, por conseguinte, são fundamentais para direcionar as ações dos gestores e sustentar as lutas em defesa de uma educação pública e transformadora. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), normativo constituído como política de Estado, com todos os seus problemas e limites, é um instrumento que auxilia nesse embate. Nesse sentido, as metas 15, 16 e 17 servem como eixo discursivo para, neste momento de retomada da democracia após o resultado das eleições de 30 de outubro de 2022, repensar políticas que contribuam para sua efetivação. Essas metas projetam o desafio de garantir que todos os profissionais da educação básica possuam formação específica em nível superior na área em que atuam; garantir que ao menos 50% desses docentes tenham formação em nível de pós-graduação; e

garantir a equiparação dos rendimentos dos diferentes profissionais da educação contribuindo para uma valorização da carreira.

Um desafio que permanece, sobretudo no que concerne à pós-graduação, a considerar dados divulgados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2020, p. 52) com base no Monitoramento do PNE, os quais indicam que “apenas 2,4% dos professores da Educação Básica que tinham ensino superior em 2016 também tinham formação de mestrado. Entre os professores com ensino superior apenas 0,4% tinham doutorado” (CGEE, 2020, p. 33). Esses dados nos desafiam a pensar em estratégias que possibilitem uma maior integração de mestres e doutores na rede básica de ensino, sendo um aspecto que pode contribuir para o combate ao negacionismo. Além disso, é uma via de combate à formação aligeirada, sem compromisso com as especificidades dos conhecimentos que recaem sobre as áreas, o que possibilita pensar a formação docente dentro de um contínuo, preservando os fundamentos teóricos e epistêmicos, já que estes são necessários para acentuar uma formação política entre os professores, para articular o debate e a mobilização em prol da sua valorização profissional.

Acreditamos que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação podem contribuir para esse cenário. Como assinala Saviani (2017), a pesquisa é o fundamento central das ações desenvolvidas nos mestrados e doutorados do país, que buscam, para além da assimilação, produzir conhecimento e avançar no desenvolvimento científico das diferentes áreas.

Por conseguinte, o combate ao negacionismo precisa ser assumido pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* por aliarem na sua formação o ensino e a pesquisa. Em especial, aqueles que se voltam para o campo da educação e da formação docente precisam ser estrategicamente pensados para qualificar profissionais para ações na educação básica. Por muito tempo a pós-graduação *stricto sensu* assumiu o posto de formar professores para a educação superior, no entanto, os professores da educação básica lidam fortemente com conhecimentos negacionistas e anticientíficos e precisam urgentemente de formação para a pesquisa, de maneira a atuarem colaborativamente para a valorização da ciência nas escolas.

Esse é um desafio que precisa ser assumido, até porque, não é de hoje, Lüdke e Cruz (2005) apontam, em pesquisa realizada com professores formadores, que não há valorização, nos cursos de formação para o magistério, para a pesquisa. Os professores dos cursos de formação, de modo geral, não consideraram o componente pesquisa como necessário para a formação do futuro professor que vai atuar na educação básica. Saviani (2017), em análise sobre a produtividade na pós-graduação, considera que a pós-graduação e a graduação caminharam em direções opostas, um divórcio que resultou na dissociação do ensino e da pesquisa. Com esse cenário, cabe questionar como os professores da educação básica podem combater a negação na ciência se, em sua formação, a pesquisa é um elemento secundário.

Torna-se fundante estreitar relações entre os que atuam na graduação e na pós-graduação, de tal forma que os acadêmicos e futuros docentes valorizem a pesquisa e aprendam a assumi-la como caminho de mediação no ensino. Corroboramos o argumento de Lüdke (2011, p. 36) de que “é esse professor que precisa ser formado, estimulado e assistido em sua condição de pesquisador, pois ele é quem

está próximo e sensível aos problemas que exigem atenção imediata por parte do trabalho de pesquisa”.

Acreditamos que a expansão da atividade de pesquisa em educação para o cenário da educação básica, em particular, para os sujeitos que estão próximos dos problemas e desafios sociais – os professores –, pode contribuir para o estreitamento da relação entre ciência e sociedade. Ludke (2011), a partir dos estudos de Jean-Louis Martinand, propõe pensar um encontro entre universidade e escola dentro de uma perspectiva de “circularidade do saber”, no qual o trabalho de pesquisa acontece em ambos os polos, sem que haja superposição ou hierarquização entre os envolvidos, superando assim as limitações de pensar os professores da escola básica como aplicadores do que se produz na universidade.

Como assinala Farias (2018), após duas décadas do século XXI, vive-se um momento de ruptura com o modelo individual de pesquisa, em que produzir conhecimento passa a exigir uma articulação com os contextos de aplicação e as demandas da sociedade. Com efeito, as pesquisas em educação possuem uma responsabilidade social de trabalhar de forma colaborativa e negociada com as demandas sociais. Nessa mesma direção, Gohn (2005) defende que as pesquisas científicas desenvolvidas na universidade retornem às escolas, como instrumentos educativos, contemplem uma interpretação daquele contexto, façam diagnósticos dos problemas e possibilitem vislumbrar mudanças, em uma constante análise da trama de relações estabelecidas, procurando a melhoria da escola e das relações que lá se desenvolvem. A pesquisa é, assim, tomada “como princípio científico e educativo, parte integrante de um processo emancipatório” (GOHN, 2005, p. 271).

Essa rede de colaboração com a sociedade é uma estratégia para o combate ao conhecimento de senso comum, negacionista, anticientífico e pseudocientífico, em que os diferentes grupos de pesquisa associados a programas de pós-graduação podem auxiliar. Estratégia que possibilita romper com o isolamento/afastamento da ciência do cotidiano social e realizar pesquisa em estreita articulação com a sociedade e suas demandas.

Vislumbrando o alcance dessa proposição, salientamos que esse encontro da pesquisa como instrumento de trabalho docente na escola necessita, para seu desenvolvimento, de condições estruturais e valorização no plano de carreira dos professores, disponibilizando, assim, tempo e espaços para o estímulo e a manutenção de um clima de informação, indagação e troca, e para o refinamento das relações nas universidades (LÜDKE et al., 2001). Isso requer pensar nas condições de trabalho dos professores e nas políticas que regem a formação e atuação profissional docente, uma vez que não faltam, no campo da formação de professores, problemáticas ligadas à precarização de seu trabalho, com destaque para o rebaixamento das exigências de habilitação para atuação profissional, principalmente na educação infantil e ensino fundamental.

Embora o Plano Nacional de Educação estabeleça como meta, até 2024, que todos os profissionais de educação tenham nível superior, esse horizonte foi fragilizado pela Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008) ao abrir brechas para os municípios reverem os seus planos de carreira e contratarem profissionais com apenas nível médio e, com isso, reduzirem os vencimentos dos seus profissionais. Tal possibilidade preocupa, uma vez que o plano de carreira é um atrativo para que os profissionais se mantenham

na profissão, com entusiasmo e envolvimento, sobretudo, em uma projeção temporal de dedicação ao ensino e à pesquisa.

As perspectivas pragmáticas de formação de professores também não favorecem atuações profissionais aliadas à pesquisa e voltadas ao combate do conhecimento anticientífico. Apesar desse aspecto não ser uma discussão recente, com amplo debate que se contrapõe à lógica das competências e habilidades, o que temos enquanto diretrizes para formação docente reforça esse entendimento e afasta o professor da educação básica de uma sólida formação que o encaminhe para um pensamento crítico, investigativo e inovador.

Outro elemento problemático na atuação dos professores da educação básica relaciona-se ao formato de contratação, sendo comum a defesa de regimes sem vínculo estatutário, sem concurso público. Esse formato não contribui para o envolvimento dos professores em projetos que demandem exclusividade na dedicação do trabalho, pois estes precisam manter as condições mínimas de sobrevivência e sabem que em pouco tempo poderão perder sua vinculação.

Como podemos perceber, há um conjunto de ações que precarizam o trabalho docente, retirando as condições mínimas de pensar em uma articulação promissora entre a pesquisa e o ensino na universidade e na escola, sendo necessária a retomada do debate para a reformulação de políticas que fortaleçam a sua consolidação. Nessa frente, a pós-graduação tem a responsabilidade de enfrentar tais adversidades, aportando dados que orientem o desenho de políticas que favoreçam essa articulação e, principalmente, combatam o negacionismo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No cenário da retomada democrática e do Estado de direito no país pós-eleições de 30 de outubro de 2022, a pós-graduação *stricto sensu* em educação apresenta-se como *locus* privilegiado para articular uma aproximação da ciência com a sociedade e a escola, bem como para propor políticas que possam ser efetivadas nessa nova fase governamental. Para isso, é fundamental que haja uma valorização desse campo de saber, que as políticas educacionais se aliem ao discurso que vem sendo defendido pelas entidades e universidades, revendo os desdobramentos curriculares em torno da formação de professores decorrentes dos atos normativos anteriores que deram materialidade à política negacionista então vigente.

Os professores da educação básica são profissionais fundamentais para o combate ao negacionismo, e para isso defendemos o investimento em uma sólida formação crítica e aprofundada com uma estreita articulação dos aprofundamentos teóricos com a prática, com menos pragmatismo e mais autonomia docente, com melhores condições de trabalho e valorização profissional.

Para o combate ao negacionismo na ciência, temos que unir forças em prol de uma escola que não se restrinja à formação de habilidades e competências para o mercado de trabalho, desenvolvendo ações ligadas ao campo da pesquisa, da invenção e da inovação, ampliando assim a visão sobre o fazer científico, indo além do modelo positivista experimental utilitarista. Afinal, “quanto maior o nível de

escolarização, menor o índice de crença em notícias falsas e maior a probabilidade de os indivíduos questionarem as informações recebidas” (BARTELMÉBS; VENTURI; SOUSA, 2021, p. 67). Do mesmo modo, cabe à educação superior, em particular nos cursos de licenciatura, assumir a pesquisa em sua formação, procurando construir um profissional com autonomia, acentuando a formação política, inclusive com discussões sobre planos de carreira e mobilização sindical, de tal maneira que os docentes entendam esse envolvimento como parte da profissão.

Por fim, reconhecemos que a pós-graduação *stricto sensu* em educação, como espaço de produção de conhecimento na área, logrou reconhecimento na academia, mas isso não é suficiente, sobretudo ante um cenário em que a mentira, desde que conveniente a determinado projeto, é aceita e reconhecida. Cabe, então, fazer sentido para a sociedade ser acessível e disseminada em espaços educacionais como as escolas e em todas as esferas da vida social. Acreditamos que seja esse um caminho profícuo para o fortalecimento do debate e das ações que se contrapõem ao discurso negacionista e que discutam as problemáticas que afetam a sociedade.

## SOBRE AS AUTORAS

### **AMANDA RAQUEL RODRIGUES PESSOA** é

professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

[amandaraquel@ifce.edu.br](mailto:amandaraquel@ifce.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-6625-3938>.

**ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS** é professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 2.

[isabelinhasabino@yahoo.com.br](mailto:isabelinhasabino@yahoo.com.br).

<https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. A esfinge do neodesenvolvimentismo e a miséria do trabalho no Brasil (2002-2013).

In: MACÁRIO, E.; VALE, E. S. do; RODRIGUES JR., N. (Org.). *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. V. I. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 127-153.

ALVES-MAZZOTTI, Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Uma formação formatada.

- Posição da Anped sobre o “texto referência - Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação et al. Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores. 21/12/2018. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ANFOPE; FORUMDIR – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Manifesto em defesa da formação de professores. 14/12/2018. 2018. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA\\_FORMA%C3%87%-C3%83O\\_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMA%C3%87%-C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- BARTELMÉBS, Roberta Chiesa; VENTURI, Tiago; SOUSA, Robson Simplicio de. Pandemia, negacionismo científico, pós-verdade: contribuições da pós-graduação em educação em ciências na formação de professores. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 4, n. 5, 20 ago. 2021, p. 64-85. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i5.I2564>.
- BELL, J. Revisão teórica. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 19 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior. *A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tabelas de áreas de conhecimento/avaliação. 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/13971.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/13971.htm). Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria nº 1.329, de 27 de março de 2020. Altera a Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, que define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3pXcYV2>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacio-

- nais 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). Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental). Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Comissão especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020. *Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020*. Organização: Jorge Luís Nicolas Audy e Adalberto Grassi Carvalho. Brasília, agosto de 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022\\_Evolucao-do-SNPGnodeceniodeoPNPG20112020\\_ISBNWeb.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_Evolucao-do-SNPGnodeceniodeoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 83, de 6 de junho de 2011. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=691#anchor>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNG) 2011-2020*. V. I. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Sistema de Informações Georreferenciadas Geocapes*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 9 out. 2022.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB nº 113, de 24 de junho de 2022. Institui Comissão Especial para elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2021-2030. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27062022\\_PORTARIA113\\_retificada.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27062022_PORTARIA113_retificada.pdf). Acesso em: 9 out. 2022.
- CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, jul.-set., 2021, p. 1-26.
- CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. *Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) no Brasil*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2020.
- CRESWELL, J. W. Revisão da Literatura. In: CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DIAS, Ana Maria Iório; THERRIEN, Jacques; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. As áreas da educação e de ensino na Capes: identidade, tensões e diálogos. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 1, jan./abr., 2017, p. 34-57.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Apontamentos sobre a tessitura de redes como perspectiva contemporânea da pesquisa no campo da educação. *Plurais – revista multidisciplinar*, Salvador, v. 3, n. 1, jan.-abr. 2018, p. 12-29.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, jan.-maio 2019, p. 155-168. Disponível em: <https://bit.ly/2KITJ2A>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. O trabalho didático do professor na atualidade: entre disputas, resistências e possibilidades. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 40, n. 3, jul.-set. 2022, p. 1-17.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sônia Maria. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. *Trabalho Necessário*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, jan.-abr., 2019, p. 88-113. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304/16435>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- GEOCAPES – Dados estatísticos Capes. Sistema de Informações Georreferenciadas. Coordenação de

- Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 1995-2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 9 out. 2022.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, jul.-dez. 2005, p. 253-274.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Painel de Monitoramento do PNE. Publicado em 10/11/2020. Atualizado em 27/1/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 9 out. 2022.
- LEHER, Roberto. Entrevista com Roberto Leher. Entrevistador: RODRIGUES, Rubens Luiz. As atuais condições da Educação Superior no Brasil. *Revista Libertas*, v. 21, n. 2, jul.-dez. 2021, p. 727-735.
- LIMA, Maria Jocelma Duarte de; COSTA NETO, Francisco Alves da; SILVA, Cicero Nilton Moreira da. Ataques à educação: um olhar sobre as críticas que o educador Paulo Freire vem sofrendo do atual governo Bolsonaro. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 43, n. 85, maio-ago. 2021.
- LUDKE, Menga. Pós-graduação e formação do professor para a pesquisa. *Revista Cocar*, Belém, v. 5, n. 9, jan.-jun. 2011, p. 32 - 44.
- LUDKE, Menga; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio-ago., 2005, p. 81-109.
- LUDKE, Menga (Coord.) et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; SOUZA, Juliana de Fátima. A pesquisa e a pós-graduação em educação no Brasil: entre o descaso e o obscurantismo. *Revista Imagens da Educação*, v. 11, n. 2, abr.-jun., 2021, p. 118-143.
- RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, p. 1-39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020our39>.
- RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, p. 1-39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021ur271315>.
- SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. *Argumentos Pró-Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, jan.-abr. 2017, p. 3-19.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHWARTZMAN, Simon. Universalidade e crise das universidades. *Estudos Avançados*, v. 3, n. 5, p. 36-49, 1989.
- SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. *A política brasileira de CT&I e as manifestações da comunidade científica*. Cadernos SBPC Edição 2019. Brasília: SBPC, 2019.
- SOUZA, Juliana de Fátima. *Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.