

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PÓS-GRADUAÇÃO: INTERSEÇÕES ENTRE CAPES, FUNDAÇÃO LEMANN E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcello Ferreira, Vidiane Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13142>

Submetido em: 2025-09-01

Postado em: 2025-10-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PÓS-GRADUAÇÃO: INTERSEÇÕES ENTRE CAPES, FUNDAÇÃO LEMANN E A EDUCAÇÃO BÁSICA

VIDIANE CASIMIRO DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4914-7896>

<vidiane.silva@capes.gov.br>

MARCELLO FERREIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-3169>

<marcellof@unb.br>

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como finalidade identificar e correlacionar os principais atores e interesses envolvidos nas propostas de formação continuada de professores na pós-graduação stricto sensu no Brasil e compreender o papel da Capes e da Fundação Lemann na inserção dessa política em suas propostas, suas trajetórias de atuação e as implicações e melhorias à Educação Básica. Utiliza como matriz teórica aportes em pesquisas relacionadas à construção do objetivo proposto, sendo o referencial utilizado para sustentar a investigação, a reflexão crítica e a discussão em torno do tema. Essa base teórica tem influenciado, de maneira progressiva, a condução analítica do estudo. A metodologia adotada foi de cunho bibliográfico e documental, com enfoque em fontes oficiais da Capes, do Ministério da Educação, na legislação vigente, além de documentos institucionais da Fundação Lemann. Os resultados apontam que, embora ambas as instituições atuem na promoção da qualificação docente, adotam perspectivas distintas: a Capes alinha-se às políticas públicas e aos marcos acadêmicos nacionais, enquanto a Fundação Lemann insere elementos de gestão educacional com foco em inovação e liderança. Os achados indicam, ainda, que a formação continuada de professores nesse contexto constitui um espaço de tensão entre diferentes concepções de ensino, e sua efetividade depende da articulação equilibrada entre compromisso social, valorização profissional e inovação pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, políticas públicas, políticas educacionais, pós-graduação stricto sensu, terceiro setor.

CONTINUING EDUCATION POLICIES IN GRADUATE PROGRAMS: INTERSECTIONS BETWEEN CAPES, LEMANN FOUNDATION, AND BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to identify and correlate the main actors and interests involved in the continuing education policies for teachers in Brazil's stricto sensu graduate programs. It also seeks to understand the roles played by Capes and the Lemann Foundation in incorporating this policy into their proposals, their institutional trajectories, and the implications and improvements for Basic Education. The theoretical framework is based on research related to the construction of the proposed objective and serves to support the investigation, critical reflection, and discussion of the theme. This theoretical foundation has progressively influenced the study's analytical direction. The adopted methodology was bibliographic and documentary in nature, focusing on official sources from Capes,

the Ministry of Education, relevant legislation, and institutional documents from the Lemann Foundation. The results indicate that although both institutions contribute to teacher qualification, they adopt different approaches: Capes aligns with public policies and national academic standards, while the Lemann Foundation promotes educational management with an emphasis on innovation and leadership. Findings also suggest that continuing teacher education, in this context, is a field of tension between diverse teaching conceptions, and its effectiveness depends on a balanced articulation between social commitment, professional recognition, and pedagogical innovation.

Keywords: Teacher continuing education, public policies, educational policies, stricto sensu graduate programs, third sector.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA POSGRADUACIÓN: INTERSECCIONES ENTRE CAPES, FUNDACIÓN LEMANN Y LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo identificar y correlacionar los principales actores e intereses involucrados en las propuestas de formación continua de docentes en los programas de posgrado stricto sensu en Brasil, así como comprender el papel de Capes y la Fundación Lemann en la incorporación de dicha política en sus propuestas, sus trayectorias de actuación y las implicaciones y mejoras para la Educación Básica. La base teórica utilizada se apoya en investigaciones relacionadas con la construcción del objetivo propuesto y sustenta la investigación, la reflexión crítica y la discusión del tema. Esta base ha influenciado progresivamente el enfoque analítico del estudio. La metodología adoptada fue de carácter bibliográfico y documental, con énfasis en fuentes oficiales de Capes, del Ministerio de Educación, en la legislación vigente y en documentos institucionales de la Fundación Lemann. Los resultados muestran que, aunque ambas instituciones actúan en la promoción de la cualificación docente, adoptan enfoques diferentes: Capes se alinea con las políticas públicas y los marcos académicos nacionales, mientras que la Fundación Lemann incorpora elementos de gestión educativa centrados en la innovación y el liderazgo. Los hallazgos también indican que la formación continua de docentes, en este contexto, representa un espacio de tensión entre diferentes concepciones de enseñanza, y su efectividad depende de una articulación equilibrada entre compromiso social, valorización profesional e innovación pedagógica.

Palabras clave: Formación continua docente, políticas públicas, políticas educativas, posgrado stricto sensu, tercer sector.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, especialmente no nível da pós-graduação stricto sensu, constitui um campo investigativo que articula dimensões políticas, sociais, institucionais e acadêmicas. Identificar os principais agentes e seus interesses é tarefa indispensável para a análise crítica das contemporâneas políticas públicas educacionais. No caso brasileiro, a simbiose entre o Estado regulador – e, em parte, fomentador e avaliador – e as instituições públicas ou privadas aporta complexidades à relação (Bresser-Pereira, 1996; 1998; Goulart; Goulart; Ferreira, 2016; Silva; Ferreira, 2025; Silva e Ferreira, no prelo).

Considerando dados atualizados (Capes, 2025), o Brasil tem hoje 4477 programas de pós-graduação (PPG), com 7201 cursos (3660 de mestrado e 2611 de doutorado acadêmicos e 837 de mestrado e 93 de doutorado profissionais), dos quais, na área de formação de professores para a

Educação Básica (EB), respectivamente, 12 mestrados e 1 doutorado profissionais em rede nacional, todos pertencentes à grande área do conhecimento Multidisciplinar, alguns cursos em todos e outros em grande parte dos municípios brasileiros. Essas escalas e capilaridades necessariamente chamam a atenção e despertam o interesse de vários segmentos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é o órgão responsável pelo fomento, regulação e avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Recentemente, passou a estabelecer parcerias com organizações do terceiro setor, como a Fundação Lemann, que atua na formação de professores e se beneficia de vantagens como isenções fiscais e influência estratégica no campo educacional. Segundo a própria instituição (Fundação Lemann, 2025), suas ações já impactaram mais de 13 milhões de estudantes e resultaram em centenas de experiências de aprendizagem. Tais relações revelam um arranjo complexo que demanda análise crítica de seus desdobramentos e contradições.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), observa-se uma crescente diversidade de atores na formulação e implementação das políticas educacionais. Como aponta Bresser-Pereira (1998), esse movimento reconfigura o papel do Estado e amplia as parcerias público-privadas. No campo da formação docente, a entrada de fundações e instituições da sociedade civil gera tensões entre os interesses públicos e os objetivos estratégicos de agentes não estatais, que, embora ampliem a oferta formativa, introduzem novas lógicas de controle, eficiência e avaliação.

A Capes, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é central no fomento à qualificação docente por meio de programas de pós-graduação. Suas iniciativas dialogam com diretrizes curriculares e com o sistema de avaliação nacional. A Fundação Lemann, inserida no setor filantrópico empresarial, atua em formação continuada com foco em inovação e alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em parceria com instituições brasileiras e internacionais. Ambas influenciam diretamente os rumos da formação docente no país, ainda que a partir de fundamentos e interesses distintos. Analisar a atuação dessas instituições implica compreender os discursos e racionalidades que as sustentam. Tardif (2014) afirma que a formação docente se constrói sobre saberes profissionais historicamente constituídos, em articulação com experiências institucionais e práticas escolares. Gatti (2009) reforça a necessidade de políticas que considerem a realidade das escolas e valorizem efetivamente o trabalho docente. Assim, é imprescindível que as ações formativas articulem teoria, prática e compromisso com a melhoria das condições de ensino.

Epistemologicamente, como propõe Bachelard (1996), esta análise rejeita explicações simplistas, buscando rupturas com o senso comum e valorizando a complexidade das políticas educacionais. Como alerta Mark (1999), as transformações na educação devem ser compreendidas em relação às dinâmicas sociais e econômicas mais amplas. Portanto, compreender a formação continuada hoje exige uma leitura crítica e contextualizada, que transcenda os limites do discurso técnico-administrativo dominante.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em análise documental, com foco em fontes primárias institucionais, legislações, normativas e relatórios da Capes, do MEC e da Fundação Lemann. Essa abordagem permitiu mapear ações, justificativas e estratégias dessas entidades. Além disso,

procurou-se identificar possíveis convergências ou divergências entre os interesses públicos e privados envolvidos e as implicações desses arranjos para a qualidade e a autonomia do trabalho docente.

A interpretação dos dados considerou os pressupostos teóricos e as políticas públicas previamente selecionadas. Ela buscou confrontar os resultados com as contribuições da literatura especializada, considerando os objetivos da pesquisa e os caminhos metodológicos trilhados, com o intuito de lançar luz aos sentidos atribuídos à contemporânea formação continuada de professores no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa assume caráter bibliográfico e documental, buscando sustentar o percurso investigativo em fontes que legitimam a análise. Optou-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo, nos termos delineados por Bardin (2016), cuja abordagem permite sistematizar e interpretar as informações obtidas, indo além da simples descrição dos documentos. A escolha desse método justifica-se pela pertinência em tratar dados provenientes de documentos oficiais e institucionais, além de textos acadêmicos, de modo a possibilitar a identificação de categorias, inferências e significados relacionados às políticas públicas de formação docente. Assim, a investigação fundamenta-se no exame de documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação, na legislação vigente sobre a formação continuada, bem como em relatórios e registros institucionais produzidos pela Fundação Lemann. Ao entrecruzar tais materiais, buscou-se compreender os elementos constitutivos das políticas que articulam o poder público e o setor privado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Para o desenvolvimento da fundamentação teórica, procedeu-se a uma revisão sistemática da literatura acadêmica, contemplando obras de autores que investigam diretamente as interfaces entre políticas educacionais e formação de professores. Essa etapa teve como objetivo a construção de um referencial sólido, capaz de dar suporte à análise crítica dos dados coletados. A revisão incluiu estudos que abordam, de forma ampla, a relação entre o Estado, a educação básica e o setor privado, considerando diferentes enfoques epistemológicos e metodológicos. Tal percurso permitiu correlacionar os marcos teóricos com a realidade das políticas de formação *stricto sensu* e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, a revisão orientou a estruturação das seções centrais do artigo, assegurando coerência entre os aportes teóricos, os dados documentais e a análise de conteúdo.

As seções estabelecidas no estudo contemplam aspectos distintos e complementares do tema, visando oferecer uma compreensão aprofundada do objeto investigado. A primeira seção, intitulada “Reconfiguração das políticas de formação *stricto sensu* de professores no Brasil: a reforma do estado e a inserção do setor privado”, analisa as mudanças estruturais ocorridas no cenário educacional a partir da reforma administrativa e do avanço da lógica de mercado sobre as políticas públicas. Em seguida, a seção “A pós-graduação *stricto sensu* como estratégia de formação continuada docente” examina os programas de pós-graduação como instrumentos privilegiados de aperfeiçoamento profissional, articulando dimensões acadêmicas, políticas e institucionais. Por fim, a

seção “Principais atores e interesses na formação continuada de professores na pós-graduação stricto sensu no Brasil” dedica-se a investigar as instituições envolvidas, com destaque para a Capes e a Fundação Lemann, identificando seus papéis, estratégias e perspectivas no desenho das políticas de formação.

Dessa forma, o artigo organiza-se em torno de uma análise detalhada sobre como a Capes, enquanto instância governamental de regulação e fomento, e a Fundação Lemann, representando a atuação do terceiro setor e da iniciativa privada, assumem posições estratégicas na formulação e implementação das propostas de formação docente. A metodologia adotada possibilitou associar a solidez da análise documental à profundidade da reflexão teórica, oferecendo subsídios para interpretar criticamente as políticas de formação continuada na pós-graduação stricto sensu.

RECONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO STRICTO SENSU DE PROFESSORES NO BRASIL: A REFORMA DO ESTADO E A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO

A reforma do Estado brasileiro na década de 1990 marcou uma inflexão nas políticas públicas, influenciando significativamente a educação e, em especial, a formação docente. Sob a lógica neoliberal, esse processo visou reduzir a atuação estatal direta e estimular parcerias com o setor privado e o terceiro setor. Essa reconfiguração institucional alterou a relação entre as universidades públicas e os novos agentes formadores, promovendo a expansão da formação continuada de professores para além dos limites das instituições públicas.

O ambiente político e econômico daquele período buscava uma gestão pública mais eficiente e adaptada ao mercado global. Como analisa Bresser Pereira (1996), a reforma do Estado favoreceu a descentralização administrativa e a inclusão de novas entidades na execução de políticas sociais. Nesse contexto, organizações da sociedade civil, como organizações não governamentais (ONGs) e fundações, passaram a atuar em parceria com o governo na área educacional, principalmente na oferta de programas voltados à formação continuada de docentes, promovendo uma nova configuração institucional nesse campo. Até então, as universidades públicas eram as principais responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, com ênfase em práticas críticas e reflexivas. A chegada das reformas e a ampliação da oferta privada de ensino superior diversificaram esse cenário. A formação docente passou a ser oferecida por iniciativas privadas, alterando não só o volume de cursos disponíveis, mas também sua natureza. As instituições privadas ampliaram o alcance da formação, mas nem sempre mantiveram o compromisso com a pesquisa e o aprofundamento teórico característicos das universidades públicas.

Essa transição reflete uma nova lógica das políticas públicas educacionais, voltadas à ampliação do acesso e à diversificação de formatos. A formação promovida pelas universidades públicas, historicamente crítica e acadêmica, deu espaço a abordagens mais técnicas e operacionais. Como aponta Libâneo (2001), esse movimento foi estimulado pela flexibilização das normas do ensino superior e pelo incentivo à criação de instituições privadas, com foco na resposta às demandas

imediatas do mercado e na massificação da educação superior, em um cenário de expansão da demanda educacional.

O crescimento do setor privado foi também estimulado por programas estatais, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o financiamento estudantil e a regulamentação da Educação a Distância (EaD). Essas políticas permitiram que milhões de estudantes ingressassem no ensino superior privado, especialmente em regiões desassistidas. Contudo, conforme Cunha (2005), apesar do avanço no acesso, isso resultou em desigualdades, pois as universidades públicas, geralmente, mantêm um padrão de qualidade mais elevado, especialmente nos cursos de licenciatura e na formação continuada, em contraste com muitas instituições privadas que enfrentam limitações estruturais e pedagógicas.

A participação crescente da esfera privada impulsionou um modelo de formação mais pragmático, em detrimento de abordagens críticas e teóricas. Isso gerou debates sobre a qualidade da formação docente, uma vez que muitos cursos passaram a privilegiar competências técnicas e rápidas inserções no mercado. Como analisa Gatti (2008), esse modelo tende a fragmentar a formação e reduzir o espaço para a reflexão pedagógica, comprometendo a preparação dos docentes frente aos desafios das escolas públicas, que demandam conhecimento profundo, capacidade analítica e sensibilidade às diversas realidades educacionais.

Esse fenômeno também implicou uma transformação nas políticas de formação continuada de professores, especialmente nos PPG lato e stricto sensu. Tradicionalmente, as universidades públicas eram as principais responsáveis pela formação continuada de professores, oferecendo PPG que formavam docentes em nível de especialização e incentivavam a pesquisa e a reflexão acerca dos processos educativos. No entanto, com a inserção de novos atores privados na oferta desses cursos, muitos programas passaram a ser mais voltados para a atualização prática dos professores, sem, no entanto, garantir uma base teórica robusta. A atuação do setor privado na formação continuada, muitas vezes, busca atender às demandas imediatas das escolas, mas, ao mesmo tempo, pode negligenciar a necessidade de uma formação crítica e reflexiva, essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. É assim possível compreender que a atuação do setor privado na formação continuada de professores, apesar de ter como foco as exigências imediatas das escolas, pode, por vezes, negligenciar a necessidade de uma formação crítica e reflexiva.

As organizações do terceiro setor surgem como mecanismos de substituição parcial do Estado na prestação de serviços sociais, como educação e saúde. Embora ampliem a capacidade de atendimento, muitas vezes operam sob uma lógica gerencial voltada para resultados imediatos, o que pode comprometer a qualidade e a profundidade dos serviços oferecidos, especialmente no que se refere à formação crítica dos profissionais (Bresser-Pereira, 1996, p. 5).

Essa perspectiva ressalta a importância de se considerar os limites e desafios da participação do setor privado na educação, especialmente no que tange à promoção de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. A incorporação do setor privado nas políticas de formação de professores no Brasil, especialmente no campo da educação superior, gerou nova configuração nas relações entre o Estado e as universidades. A descentralização da responsabilidade pela formação de

professores, com a recepção de atores privados, tem sido acompanhada por um movimento de mercantilização da educação, o que levanta questões sobre a autonomia das instituições públicas e o impacto dessa mudança na qualidade e na equidade da formação docente. A privatização da formação de professores também contribuiu para uma fragmentação do ES e para a diferenciação da qualidade da formação docente, com repercussões significativas para o sistema educacional brasileiro.

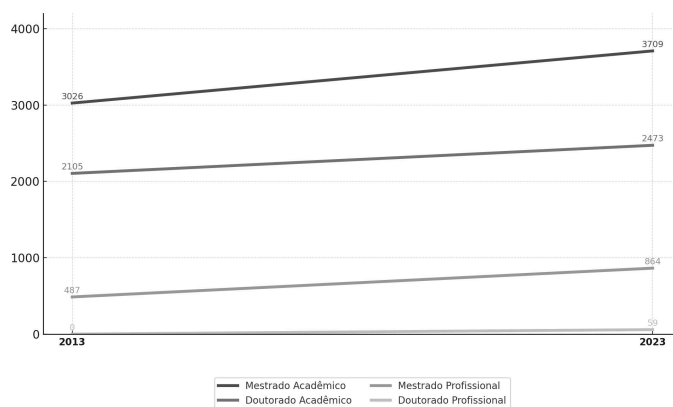
Essa transição no campo da formação de professores reflete, portanto, as transformações significativas que vêm se consolidando, impulsionadas por mudanças nas políticas educacionais e pela crescente presença do setor privado. As universidades públicas, historicamente centrais nesse processo, enfrentam dificuldades para manter a qualidade de seus programas diante da expansão do ensino superior privado. Este, por sua vez, busca conciliar formação teórica e prática sem comprometer a reflexão crítica. A inserção do terceiro setor reconfigura as políticas públicas educacionais, ampliando a participação de atores não estatais e gerando debates sobre a mercantilização da educação e seus impactos na equidade e qualidade do ensino (Souza, 2007).

A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A pós-graduação stricto sensu voltada à formação de professores é considerada uma via relevante para a consolidação de políticas educacionais voltadas ao aprimoramento da atuação docente e da educação pública. A necessidade de atualização e aprofundamento teórico reflete as constantes transformações educacionais e sociais que exigem dos professores uma prática pedagógica mais qualificada e reflexiva. A formação continuada difere de outros conceitos, como capacitação e aperfeiçoamento, pois não se restringe a atualizações pontuais, mas sim a um processo contínuo de desenvolvimento profissional e acadêmico (Marin, 1995).

A crescente oferta de PPG, especialmente na modalidade profissional, reflete uma tentativa de responder às demandas do setor educacional. De acordo com dados da Capes (2017), houve avanço significativo na criação desses cursos, incluindo iniciativas como o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), estabelecido em 2011. Esse crescimento visa atender às exigências contemporâneas da docência, que incluem a ampliação do repertório teórico e o desenvolvimento de metodologias inovadoras e interativas. Essa expansão reforça o compromisso com a qualificação docente, mas também evidencia desafios relacionados à adequação curricular e às políticas educacionais em vigor (Moraes; Camargo, 2023).

Gráfico 1 – Crescimento dos cursos de pós-graduação.



Fonte: Elaboração própria a partir de Capes (2025).

O crescimento da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, em suas diversas modalidades, é um fenômeno evidente. No entanto, desde sua criação em 2011, observa-se uma ampliação ainda mais significativa da oferta de programas na modalidade profissional. De 2013 a 2023, os cursos de mestrados profissionais tiveram um aumento de 43% e os doutorados profissionais, com o primeiro curso aprovado em 2017, contavam com 59 cursos em 2023 (CAPES, 2025).

A revolução tecnológica e a crescente digitalização da educação têm modificado significativamente as abordagens formativas. Santos (2010) distingue que o novo padrão de conhecimento tende a ser menos linear e mais interativo, o que exige dos professores um domínio mais amplo das ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, a formação continuada deve ir além da simples transmissão de conteúdo, promovendo a construção de uma práxis crítica e transformadora (Curado Silva, 2016). Esse modelo formativo permite que a atividade docente seja compreendida como um processo dinâmico, no qual a teoria e a prática se articulam de maneira indissociável para promover mudanças significativas no ensino.

Apesar dos avanços, a formação continuada no âmbito da pós-graduação enfrenta desafios significativos. Um dos principais entraves está relacionado à discrepância entre as políticas governamentais e as reais necessidades do magistério. Freitas (1992) e Veiga (2012) apontam que as reformas educacionais pautadas em princípios neoliberais tendem a privilegiar a formação tecnicista, em detrimento de uma abordagem mais ampla e crítica. Esse ambiente compromete a autonomia docente, pois transforma o professor em mero executor de diretrizes impostas por agentes externos, muitas vezes alheios à realidade escolar. Outro ponto a ser considerado é a influência das políticas educacionais na organização e oferta dos programas de pós-graduação.

Desde a década de 1990, o Brasil tem experimentado um movimento de regulação e controle da formação de professores, impulsionado por organismos multilaterais que buscam alinhar a educação nacional a padrões internacionais. Nessa perspectiva, a pós-graduação *stricto sensu* emerge como um espaço de disputas entre diferentes concepções de ensino, refletindo tensões entre os interesses do mercado e as demandas por uma formação mais humanística e emancipatória. Esse dilema evidencia a necessidade de políticas educacionais que promovam não apenas a qualificação técnica, mas também o fortalecimento da identidade profissional docente. A pós-graduação *stricto sensu* tem se consolidado como espaço formativo que, ao mesmo tempo em que responde às exigências da racionalidade técnico-instrumental, abriga concepções críticas de educação. Essa

ambivalência revela o embate entre diferentes projetos formativos. Veiga (2012) chama atenção para esse cenário ao afirmar que:

A formação docente tem sido afetada pelas reformas educacionais, que impõem diretrizes voltadas à eficácia e à produtividade, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Trata-se de um processo que reforça a fragmentação do trabalho docente e enfraquece a construção da identidade profissional, substituindo a autonomia pedagógica por prescrições normativas e resultados mensuráveis (Veiga, 2012, p. 331).

Essa análise reforça a importância de se defender políticas de formação que valorizem a dimensão ética, política e cultural da docência, reconhecendo o professor como sujeito ativo e intelectual comprometido com a transformação social. Ao tensionar as pressões mercadológicas e a demanda por formação humanizadora, Veiga (2012) oferece subsídios fundamentais para refletir sobre os rumos da pós-graduação e seus impactos na constituição da identidade docente. Dessa maneira, a formação continuada na pós-graduação *stricto sensu* representa um campo de desafios e possibilidades. Se, por um lado, a ampliação dos programas e o incentivo à pesquisa e inovação pedagógica configuram conquistas inegáveis, por outro, a influência de interesses mercadológicos e a padronização das práticas docentes podem comprometer o potencial transformador da educação. Assim, é fundamental aprofundar os estudos sobre o impacto desses programas na prática pedagógica, garantindo que a formação continuada contribua efetivamente para uma educação democrática, crítica e comprometida com a transformação social.

PRINCIPAIS ATORES E INTERESSES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

A construção de políticas de formação docente em nível *stricto sensu* envolve uma teia complexa de relações entre instituições, interesses e modelos formativos. Esse cenário reflete uma transformação profunda nas políticas educacionais do país, marcada pela reconfiguração das relações entre o Estado, as universidades públicas e o setor privado. O contexto dessas mudanças não pode ser dissociado da reforma do Estado, que se iniciou nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelo processo de globalização e pelas demandas de uma gestão pública mais eficiente e focada em resultados. Esse processo impôs pressão adicional para a reforma do Estado, especialmente nas áreas de educação e saúde, setores que, até então, estavam sob a responsabilidade do Estado em um modelo de gestão pública centrado no atendimento universal e na provisão de serviços sociais.

Contudo, a expansão das exigências sociais e o avanço econômico revelaram as ineficiências desse modelo. A incapacidade do Estado em atender com qualidade as demandas da população levou à necessidade de uma reforma administrativa que introduzisse uma administração pública gerencial, mais voltada para resultados, eficiência e a parceria com diferentes setores da sociedade (Bresser-Pereira, 1998).

Nessa nova configuração, surgiram iniciativas de organizações do terceiro setor que passaram a colaborar com o Estado em áreas antes exclusivamente de sua incumbência. A Fundação

Lemann, criada em 2002, ilustra bem essa tendência. Voltada para a educação, essa organização não-governamental sem fins lucrativos tem como objetivo promover a transformação social por meio de iniciativas que visem à melhoria da educação pública no Brasil. Seu foco está na formação de lideranças comprometidas com a resolução de desafios educacionais complexos, buscando impactar diretamente a aprendizagem dos alunos e engajar as instituições de ensino em uma melhoria contínua. Com parcerias com universidades e PPG, atua no desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada de professores, especialmente nas áreas de EB e ES.

A participação crescente do terceiro setor, com entidades como a Fundação Lemann, na formação continuada de professores, revela um deslocamento no papel tradicional das universidades públicas, que historicamente foram as responsáveis principais por essa formação. No entanto, com a reforma do Estado e a crescente influência do setor privado e de ONGs, as universidades públicas, por meio de programas da Capes, passaram a compartilhar essa responsabilidade com outros atores, que trazem uma visão mais alinhada às demandas do mercado e aos interesses de políticas públicas com foco em resultados rápidos e mensuráveis.

Bresser-Pereira (1998) observa que, com a globalização, os estados nacionais perderam parte de sua autonomia e as políticas econômicas que antes eram centradas na proteção dos mercados internos deram lugar a uma agenda de estímulo à competitividade. Esse movimento também se refletiu na educação, com uma ênfase crescente em formar professores preparados para os desafios de um mercado globalizado. As universidades públicas, antes as únicas entidades autorizadas a conduzir a formação docente no Brasil, passaram a ser complementadas por uma série de iniciativas do setor privado e do terceiro setor, que oferecem uma formação mais prática e diretamente conectada com as exigências do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

A Fundação Lemann, por exemplo, por meio do Lemann Center, tem como objetivo promover debates, soluções e atividades voltadas para a educação brasileira, com foco no impacto social (Fundação Lemann, 2025). A fundação mantém centros de pesquisa e apoio a estudantes de pós-graduação em algumas das universidades mais renomadas do mundo, com a intenção de construir uma rede de pesquisadores e líderes educacionais que compartilhem uma visão de transformação educacional. Essa rede de conhecimento e práticas, segundo o centro, visa formar líderes que se tornarão pioneiros na mudança da realidade do sistema educacional brasileiro. Ao apoiar esses líderes e pesquisadores, a Fundação Lemann se insere em um movimento mais amplo de transformação da educação brasileira, que envolve uma aliança entre o setor público e o privado, incluindo parcerias com a Capes e outras instituições governamentais e não governamentais.

Essas mudanças nas políticas de formação de professores no país evidenciam a transição de um modelo centrado nas universidades públicas para um modelo mais plural, que inclui a contribuição ativa de diversos atores, como ONGs, fundações e organizações do terceiro setor. As parcerias entre a Capes e a Fundação Lemann, por exemplo, formam um conjunto de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores na pós-graduação *stricto sensu*, com ênfase no desenvolvimento de liderança educacional e na implementação de práticas de ensino inovadoras.

Diversos estudos corroboram a ideia de que a formação continuada impacta positivamente tanto a satisfação quanto a eficácia dos professores. Guskey (2002) e Darling-Hammond e McLaughlin (1995) enfatizam que o desenvolvimento profissional contínuo contribui para a construção de uma

identidade profissional mais sólida e para a melhoria da qualidade do ensino. De maneira similar, Borko (2004) menciona que programas de formação que promovem reflexão crítica e colaboração entre os professores são particularmente eficazes na transformação das práticas pedagógicas. Freire (1996), por exemplo, afirma que a formação de professores deve ser um processo contínuo e reflexivo, que permita aos docentes entenderem e ressignificarem suas práticas, contribuindo para sua realização profissional. Libâneo (2013), por sua vez, revela que a formação continuada é um instrumento essencial para promover a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação crítica e de qualidade.

Além disso, estudos empíricos realizados no Brasil demonstram que a participação em programas de formação continuada impacta positivamente na eficácia do ensino. A formação contínua do professor não deve ser compreendida como um evento pontual ou episódico, mas um processo permanente, profundamente vinculado à prática e à reflexão crítica.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A formação permanente dos professores — em que se encontram momentos de estudo sistemático, reflexão crítica e prática — é, pois, um dos requisitos para que o professor possa cumprir, com eficácia e ética, sua tarefa docente (Freire, 1996, p. 25).

Essa perspectiva evidencia que o aprimoramento profissional não se esgota na aquisição de técnicas ou conteúdos, mas está intrinsecamente ligado à postura investigativa, ao compromisso ético e à construção de saberes em diálogo com a realidade educacional vivida. A incorporação de novos referenciais e metodologias, mediada por processos formativos reflexivos e contextualizados, repercute diretamente na qualidade da aprendizagem e na construção de ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes.

Inserida em um quadro de mudanças significativas na estrutura educacional, a formação docente em nível *stricto sensu* envolve a articulação crescente entre o Estado, o setor privado e organizações não governamentais. As parcerias entre a Capes e a Fundação Lemann são exemplos claros dessa mudança, que busca integrar a formação acadêmica tradicional das universidades públicas com uma abordagem mais prática e voltada para as necessidades da educação contemporânea, alinhando-se à lógica de uma gestão pública gerencial, mais eficiente e voltada para resultados.

Atores governamentais

A consolidação da formação continuada de professores via programas *stricto sensu* no Brasil deve ser compreendida como resultado de uma engrenagem institucional complexa, sustentada por políticas públicas e pela atuação articulada — por vezes tensionada — de diferentes esferas governamentais. A cooperação entre MEC, Capes, CNE (Conselho Nacional de Educação), agências de fomento à pesquisa, instituições de ensino superior e entes federativos subnacionais configura o núcleo estruturante das ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Este capítulo tem por objetivo analisar o papel e as estratégias desses atores governamentais, destacando suas atribuições,

programas e impactos no campo da educação básica e superior, com ênfase nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O Ministério da Educação, instância máxima da política nacional, ultrapassa a função de formular diretrizes gerais, atuando também na normatização e avaliação das ações educacionais. Gatti, Barretto e André (2011) observam que o MEC tem desenvolvido programas com o propósito de qualificar o magistério da educação básica e fortalecer a valorização profissional. Entre as ações mais expressivas está o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado para garantir formação inicial e continuada a docentes em exercício, sobretudo em regiões de menor acesso à formação. Segundo dados do MEC, entre 2009 e 2019, mais de 100 mil professores foram atendidos pelo programa. Além disso, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) promovem a articulação entre escolas e universidades, favorecendo a formação prática e continuada.

A Capes é a principal responsável pela regulação e fomento da pós-graduação no país, articulando formação docente e pesquisa. Sua atuação abrange programas voltados à educação básica, como o ProEB, que promove cursos *stricto sensu* integrando teoria e prática pedagógica. Dourado e Oliveira (2011) destacam que a Capes busca fortalecer a formação reflexiva, o que é evidenciado em avaliações institucionais que indicam avanços significativos na prática pedagógica dos egressos.

O CNE, órgão normativo e consultivo do MEC, contribui por meio da elaboração de diretrizes curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (CNE/CP 2/2015), que reforçam a articulação entre saberes pedagógicos, conteúdos específicos e diversidade. O CNE estabelece princípios que orientam os currículos de licenciatura e programas de formação continuada, oferecendo coesão às políticas educacionais e respeitando a autonomia universitária. Sua atuação garante que os programas de pós-graduação voltados à formação de professores estejam alinhados às necessidades educacionais do país e à evolução do pensamento pedagógico.

Agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) também impulsionam a formação docente, ao financiarem pesquisas aplicadas, bolsas e projetos pedagógicos em parceria com as escolas. O CNPq, ao apoiar professores da educação básica em investigações educacionais, aproxima a prática docente da produção científica. Nóvoa (2009) ressalta que valorizar o professor como pesquisador é essencial para uma docência crítica e transformadora. A FUNDECT, por sua vez, fortalece políticas regionais, adaptadas às realidades locais, desenvolvendo metodologias de ensino contextualizadas em articulação com universidades e centros de pesquisa.

As IES cumprem papel central na formação docente, oferecendo programas de mestrado e doutorado em educação, elaborando currículos, selecionando docentes e acompanhando pesquisas. Com convênios com MEC e Capes, implementam programas como o PARFOR e o ProEB, além de desenvolverem iniciativas próprias com apoio das agências de fomento. Segundo Freitas (2018), as instituições de ensino (IES) formam profissionais e promovem a difusão do conhecimento aplicado às escolas públicas, operando como pólos de inovação, com grupos de pesquisa, eventos científicos e redes colaborativas.

A responsabilidade pela execução das políticas de formação continuada recai, em grande parte, sobre os governos estaduais e municipais, principais empregadores dos docentes da educação básica. Esses entes desenvolvem ações de capacitação, em articulação com universidades e centros de pesquisa, adaptando os programas federais às especificidades locais. Criam, ainda, iniciativas próprias com incentivos como licenças, bolsas e bonificações. A coordenação intergovernamental é essencial para garantir a efetividade das políticas públicas de qualificação docente.

A análise da atuação dos atores institucionais envolvidos na formação continuada de professores evidencia um sistema de cooperação articulada: o MEC define as diretrizes; a Capes operacionaliza os programas de pós-graduação; o CNE normatiza os referenciais formativos; as agências de fomento asseguram os recursos; e as IES e entes subnacionais executam e adaptam as ações conforme suas realidades. Tardif (2014) e Imbernón (2011) reforçam que a profissionalização docente exige políticas integradas, diálogo entre teoria e prática, e valorização do professor como agente ativo na construção do conhecimento. Assim, o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* como estratégia de qualificação docente representa um passo decisivo na construção de uma educação pública de qualidade no Brasil.

A Capes

A Capes se evidencia como um dos principais agentes institucionais na formulação e execução de políticas públicas voltadas à qualificação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Vinculada ao MEC, a Fundação tem promovido iniciativas que articulam a valorização profissional dos professores da educação básica à consolidação de programas acadêmicos que respondam às demandas reais das escolas públicas brasileiras. Esta seção analisa a trajetória da Capes na formação de professores, com especial atenção ao ProEB. Serão discutidos as diretrizes e os objetivos dessa política, suas implicações pedagógicas e institucionais, bem como os impactos esperados sobre o cotidiano escolar, tomando por base estudos, dados oficiais e literatura especializada sobre o tema.

Criada em 1951, a Capes tem como missão o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, contribuindo para a formação de quadros qualificados nas mais diversas áreas do conhecimento. Inicialmente voltada para o fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica no país, a fundação ampliou progressivamente seu escopo de atuação, passando a incluir, nas últimas décadas, ações voltadas à educação básica, especialmente por meio da formação de professores (Sguissardi, 2009; Dourado; Oliveira, 2011). Essa inflexão político-institucional responde a um movimento mais amplo de valorização do magistério como eixo estruturante da qualidade educacional. A partir dos anos 2000, a Capes passou a desempenhar relevância estratégica no fomento à formação continuada de docentes da educação básica, com ênfase na promoção de programas de pós-graduação que atendessem, de forma articulada, aos princípios da pesquisa aplicada, da inovação pedagógica e do compromisso social.

O reconhecimento da centralidade do professor no processo educacional e a compreensão de que sua formação deve ser permanente e contextualizada orientaram a criação de políticas específicas voltadas ao magistério da educação básica. Nesse sentido, a Capes passou a articular com as universidades públicas e as secretarias de educação para ofertar cursos de mestrado profissional

voltados à realidade escolar, resultando na institucionalização do ProEB como uma das principais iniciativas nesse campo.

Diferentemente dos programas de mestrado acadêmico, voltados à formação de pesquisadores e à produção de conhecimento científico com foco na academia, os mestrados profissionais têm como característica central a vinculação entre o saber teórico e a prática profissional, com vistas à resolução de problemas concretos do campo de atuação dos estudantes (Brasil, 2015). No caso dos docentes da educação básica, isso significa oferecer uma formação de alto nível que possibilite a reelaboração de práticas pedagógicas, o desenvolvimento de metodologias inovadoras e a construção de soluções educacionais baseadas em evidências.

A modalidade profissional do mestrado passou a ser vista, portanto, como um meio eficaz de articular a produção acadêmica com as necessidades do sistema educacional. Nesse contexto, o ProEB foi concebido com o objetivo de ampliar o acesso dos professores da rede pública à pós-graduação *stricto sensu*, promovendo a valorização profissional, a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da articulação entre universidade e escola. Instituído pela Capes no domínio de sua política de formação docente, o ProEB tem como principal finalidade oferecer cursos de mestrado profissional a professores em efetivo exercício na educação básica pública. Esses cursos são ofertados por IES públicas, credenciadas pela Capes, que assumem o compromisso de estruturar currículos voltados ao arranjo educacional das escolas públicas e à valorização das práticas pedagógicas (Capes, 2022).

O ProEB se organiza a partir de alguns princípios fundamentais: a articulação entre teoria e prática, com foco na aplicação de conhecimentos em contextos reais de ensino; a valorização da experiência docente, reconhecendo os saberes construídos no cotidiano escolar; o desenvolvimento de produtos educacionais, como resultado das pesquisas realizadas, com potencial de aplicação nas redes de ensino; a articulação com as políticas educacionais locais, por meio da interação com secretarias municipais e estaduais de educação. Atualmente, 12 (doze) cursos são ofertados pelo ProEB. O PROFMAT (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), criado em 2011, foi um dos primeiros a integrar o programa. É coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e tem como propósito ampliar a formação matemática dos professores do ensino básico, especialmente os que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Na sequência, o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) foi implantado em 2013, sob coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com foco no ensino de Língua Portuguesa, promovendo práticas de leitura, produção textual e reflexão linguística no ambiente escolar. O PROFHISTÓRIA, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi instituído em 2013 com o intuito de contribuir para o aprimoramento do ensino de História, estimulando o desenvolvimento de propostas metodológicas inovadoras e o fortalecimento da formação crítica dos alunos.

Voltado à área de Artes, o PROFARTES é gerido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e objetiva qualificar professores que atuam com Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, promovendo práticas pedagógicas estéticas e sensíveis. O PROFBIO, sob responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), visa aprofundar os saberes de docentes da área de Biologia, incentivando metodologias integradas e contextualizadas ao ensino de Ciências da Natureza.

O PROFQUI (Mestrado Profissional em Química), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (IQ/UFRJ), tem como meta o aprimoramento da prática de ensino de Química, com foco na pesquisa educacional aplicada. O PROFIS é administrado pela Sociedade Brasileira de Física (SBF), tendo como objetivo proporcionar formação sólida em Física e no ensino da disciplina, valorizando a produção de materiais didáticos e estratégias interativas.

Voltado ao ensino de Sociologia, o PROFSOCIO, coordenado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), visa promover a qualificação de docentes da área das Ciências Sociais, incentivando práticas pedagógicas que articulem teoria crítica e realidade escolar. O PROFGEO, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), se propõe a fortalecer a formação de professores de Geografia, estimulando abordagens pedagógicas voltadas ao território, à cartografia e ao meio ambiente. Já o PROEF (Educação Física), coordenado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), busca ampliar a formação de docentes que atuam com práticas corporais e movimentos, com ênfase em metodologias que considerem a diversidade dos corpos e dos contextos escolares. No campo da Língua Inglesa, o PROFILO, sob coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi idealizado para qualificar professores da área por meio da articulação entre teoria linguística, práticas de ensino e análise crítica da linguagem.

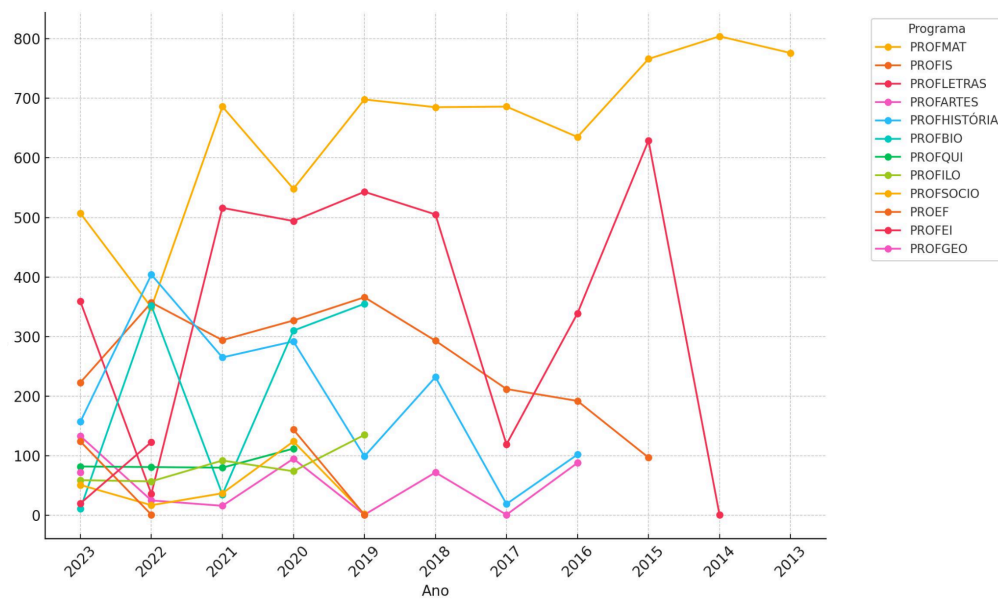
Por fim, o PROFEI (Educação Inclusiva), coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), propõe oferecer formação específica para docentes que atuam com estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, promovendo práticas pedagógicas equitativas e acessíveis. Esses programas integram uma estratégia nacional de valorização do magistério, reafirmando a importância da pós-graduação stricto sensu como instrumento de fortalecimento da prática docente e de consolidação de políticas públicas de formação continuada com foco na realidade escolar. A tabela e gráfico a seguir ilustram a distribuição anual das produções acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento, revelando não apenas o alcance das ações desenvolvidas, mas as assimetrias que persistem entre os cursos em termos de capilaridade e capacidade de formação.

Tabela 1 - Teses e dissertações dos Programas ProEB.

Curso	Ano início	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013
PROFMAT	2011	507	349	686	548	698	685	686	635	766	804	776
PROFIS	2013	223	357	294	327	366	293	212	192	97	-	-
PROFLETRAS	2013	359	36	516	494	543	505	119	339	629	1	-
PROFARTES	2014	133	25	16	95	1	72	1	88	-	-	-
PROFHISTÓRIA	2014	157	404	265	292	99	232	19	102	-	-	-
PROFBIO	2017	11	352	35	310	355	-	-	-	-	-	-
PROFQUI	2017	82	81	80	112	-	-	-	-	-	-	-
PROFILO	2017	59	57	92	74	135	-	-	-	-	-	-
PROFSOCIO	2018	51	17	37	124	2	-	-	-	-	-	-
PROEF	2018	124	1	-	144	1	-	-	-	-	-	-
PROFEI	2020	20	123	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PROFGEO	2021	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir de Capes (2025).

Gráfico 2 - Teses e dissertações dos Programas ProEB



Fonte: Capes, 2025. Quadro elaborado pelo autor.

Com base nos dados apresentados entre os anos de 2013 e 2023, é possível identificar comportamentos distintos no número de teses defendidas em cada um dos programas vinculados ao ProEB, revelando tanto o grau de maturidade institucional quanto as oscilações operacionais desses cursos. O PROFMAT apresenta a trajetória mais consistente e robusta ao longo do período, com um número elevado e relativamente estável de teses defendidas anualmente desde 2013. Observa-se um pico expressivo em 2015 (766 teses) e um leve recuo nos anos subsequentes, mas com recuperação evidente em 2023 (507 teses). Tal desempenho pode ser atribuído à consolidação do programa em nível nacional, à forte articulação com a Sociedade Brasileira de Matemática e à alta demanda por qualificação em matemática no ensino básico.

O PROFIS, iniciado em 2013, também demonstra crescimento significativo até 2019, seguido por certa oscilação nos anos da pandemia e posterior retomada em 2023 (223 teses). Seu comportamento sugere uma boa adesão por parte dos docentes da área, embora com flutuações mais acentuadas do que o PROFMAT. Essa relação está certamente associada às escalas das áreas de formação, considerando que há número muito superior de professores de Matemática em relação aos de Física no Brasil. No caso do PROFLETRAS, nota-se uma variação mais irregular, com forte crescimento até 2019 e declínio expressivo em 2022 (36 teses), retomando parcialmente em 2023 (359). A queda abrupta em anos recentes pode estar associada a fatores como descontinuidade de financiamento, dificuldades estruturais nas universidades coordenadoras ou reflexos da pandemia na organização dos cursos.

Já o PROFARTES e o PROFHISTÓRIA exibem curvas menos lineares, com períodos de crescimento intercalados por retrações acentuadas. O PROFHISTÓRIA, apesar do baixo número inicial, apresenta um salto considerável em 2022 (404 teses), o que pode indicar a maturação recente de turmas iniciadas em anos anteriores. O PROFARTES, por sua vez, mostra grande instabilidade, com anos de praticamente nenhuma defesa (2017, 2019) alternando com picos pontuais (2023: 133 teses). Essas variações indicam que, embora os programas sejam institucionalmente estáveis, sua produtividade

está sujeita a fatores externos, como recursos financeiros, contextos locais, adesão das redes de ensino e impactos de políticas educacionais mais amplas.

Além disso, os dados permitem inferir que os programas com maior capilaridade nacional e suporte organizacional tendem a apresentar melhor desempenho quantitativo, o que reforça a importância de estratégias de sustentação e acompanhamento coordenado, como mecanismos de avaliação, integração entre instituições associadas e incentivo à permanência dos discentes. O comportamento das teses defendidas ao longo da década revela que a formação continuada via mestrado profissional é um instrumento potente, mas que depende de condições estruturais, estabilidade institucional e sinergia entre Capes, universidades e redes públicas para alcançar sua plena efetividade. A análise também evidencia a necessidade de monitoramento contínuo e de medidas que garantam a equidade de acesso e a perenidade dessas iniciativas como políticas de Estado voltadas à valorização do magistério.

Os impactos do ProEB sobre a EB têm sido objeto de estudos e avaliações institucionais que sinalizam para resultados positivos em diferentes dimensões. Em primeiro lugar, a valorização profissional dos docentes se expressa no reconhecimento acadêmico, na melhoria das condições de trabalho e na elevação da autoestima dos professores. Em segundo, para Silva (2019), há relatos consistentes sobre a melhoria da prática pedagógica, com adoção de metodologias mais participativas, uso de tecnologias educacionais, reestruturação de projetos pedagógicos e maior intencionalidade didática.

A produção de conhecimento aplicado à estrutura escolar é outro aspecto relevante. Ao propor a elaboração de produtos educacionais como parte do trabalho de conclusão de curso, o ProEB estimula a criação de soluções inovadoras para problemas concretos vivenciados nas escolas. Esses produtos – que podem incluir sequências didáticas, jogos pedagógicos, plataformas digitais, cadernos de formação e materiais interativos – frequentemente são compartilhados com os pares e incorporados às práticas institucionais, ampliando seu alcance. Além disso, o programa fortalece a integração entre universidade e escola, permitindo que as IES conheçam mais de perto os desafios da educação básica e que os professores acessem o ambiente acadêmico como espaço legítimo de formação e produção de saber. Essa aproximação é estratégica para consolidar redes colaborativas de pesquisa e formação que superem a fragmentação entre os diferentes níveis de ensino (Imbernón, 2011).

Quadro 1 – Principais iniciativas da Capes na formação de professores.

Iniciativa	Objetivo Principal	Resultados/Impactos
ProEB – Mestrado Profissional para Professores da Rede Pública	Oferecer cursos de mestrado profissional com foco na prática docente e na melhoria da Educação Básica	Mais de 100 mil professores beneficiados; avanços em práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem
Apoio a Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Expandir e consolidar a pós-graduação para formação continuada de professores, com supervisão e avaliação de qualidade	Fortalecimento dos programas de formação docente e maior inserção de professores na pesquisa
Financiamento de Pesquisa Aplicada em Educação	Apoiar projetos que desenvolvem soluções inovadoras para desafios escolares e didáticos	Produção de metodologias inovadoras aplicadas em escolas públicas
Programa de Desenvolvimento	Qualificar professores em exercício	Melhoria da atuação profissional

Profissional para Professores da Educação Básica	com foco na melhoria do ensino e valorização da carreira	dos docentes e reconhecimento institucional
--	--	---

Fonte: Elaboração própria a partir de Capes (2025).

Estudos desenvolvidos por programas vinculados ao ProEB, como o de Santos e Barreto (2020), evidenciam que professores egressos do mestrado profissional têm maior propensão a assumir papéis de liderança pedagógica nas escolas, coordenar projetos, atuar na formação de colegas e contribuir para a construção de uma cultura escolar mais reflexiva e inovadora. Apesar dos avanços alcançados, o ProEB enfrenta desafios que precisam ser considerados para que seus resultados possam ser ampliados e sustentados. Um dos principais obstáculos refere-se à disponibilidade de tempo e condições de trabalho dos professores para cursar o mestrado, especialmente em contextos de sobrecarga e múltiplas jornadas. Muitas vezes, a falta de apoio institucional por parte das redes de ensino compromete a plena participação dos docentes nos cursos, gerando evasão ou dificuldades na conclusão dos projetos. Isso se soma às jornadas de trabalho extenuantes, à desvalorização financeira e de prestígio social da carreira e às condições precárias das escolas.

Outro ponto crítico é a disseminação dos produtos educacionais desenvolvidos e o seu alinhamento com qualidade a referenciais teóricos metodológicos (Ferreira et al., 2021). Ainda que os programas incentivem a criação de materiais pedagógicos inovadores, nem sempre há meios eficientes para sua divulgação e reaplicação em larga escala nas redes de ensino. Ademais, é necessário garantir a continuidade do financiamento e a ampliação da oferta de vagas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde os indicadores educacionais são mais preocupantes. O fortalecimento de parcerias com as secretarias de educação e a ampliação do diálogo com as escolas são estratégias fundamentais para a institucionalização do ProEB como política de Estado. Ressalta-se a necessidade de avaliar sistematicamente os impactos do programa, em termos de desempenho docente e em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes. Essa avaliação deve considerar não apenas indicadores quantitativos, mas também aspectos qualitativos relacionados à transformação das culturas escolares, ao engajamento dos professores e à construção de comunidades de prática.

O papel da Capes na formação continuada de professores da EB, especialmente por meio do ProEB, representa uma inflexão significativa nas políticas educacionais brasileiras. Ao propor uma formação de excelência ancorada na realidade das escolas públicas, o programa contribui para a valorização do magistério, o fortalecimento da prática pedagógica e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. A consolidação do ProEB como política pública permanente exige compromisso político, investimento contínuo, articulação interinstitucional e avaliação constante. Mais do que um programa de pós-graduação, o ProEB representa uma concepção de formação docente centrada no professor como protagonista da transformação educacional, capaz de atuar com autonomia, criticidade e criatividade nos diversos espaços escolares. Como afirmam Nóvoa (2009) e Tardif (2014), é imprescindível reconhecer o professor como intelectual da educação, produtor de saberes e sujeito de direitos. Nesse sentido, o ProEB tem potencial para redefinir as bases da formação docente no Brasil, promovendo uma escola pública mais democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Atores do setor privado

A pós-graduação *stricto sensu* voltada à formação de professores tem mobilizado investimentos e ações por parte de fundações privadas e entidades do terceiro setor. Tais instituições vêm atuando em conjunto ou paralelamente ao poder público, contribuindo para a consolidação de estratégias de qualificação docente por meio de programas estruturados, parcerias interinstitucionais e pesquisas aplicadas. A diversidade de enfoques e metodologias adotadas por esses agentes reflete diferentes concepções de educação e formação profissional, revelando tanto possibilidades de inovação quanto desafios para a manutenção da autonomia pedagógica e da equidade no acesso à formação.

A Fundação Lemann constitui um exemplo expressivo desse movimento. Criada com o propósito de impulsionar transformações na educação brasileira, a organização atua por meio de programas voltados à capacitação de professores e gestores educacionais. Seu portfólio inclui parcerias com instituições de ensino superior, tanto no Brasil quanto no exterior, com ênfase em conteúdos voltados à liderança escolar, inovação pedagógica e utilização de dados educacionais para tomada de decisão. A inserção da fundação na implementação da BNCC e na disseminação de tecnologias educativas corrobora sua influência na definição de rumos da política educacional brasileira (Lemann, 2020).

O Instituto Ayrton Senna, por sua vez, tem priorizado a formação docente com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais. Suas ações incluem a produção de materiais pedagógicos, realização de pesquisas e oferta de cursos voltados à formação integral de educadores. As propostas do instituto são fundamentadas na concepção de que a aprendizagem envolve dimensões cognitivas e afetivas, exigindo, portanto, uma abordagem formativa mais ampla. Estudos promovidos pela instituição apontam que a incorporação das competências socioemocionais à prática pedagógica contribui para a melhoria do clima escolar e para o fortalecimento dos vínculos entre alunos e professores (Senna, 2019).

A Fundação Carlos Chagas (FCC) também tem se inserido de maneira significativa no campo da formação docente, especialmente por meio de suas pesquisas sobre políticas educacionais e práticas de ensino. Além disso, a FCC mantém PPG e concede bolsas de estudo para a realização de investigações acadêmicas voltadas à melhoria da qualidade da educação pública. Suas contribuições têm sido valiosas para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores em diferentes contextos, bem como para o desenvolvimento de propostas formativas consistentes e alinhadas às demandas da escola pública brasileira (FCC, 2021). Outro agente que vem ampliando sua atuação na formação docente é a Fundação Getúlio Vargas (FGV). A instituição oferece cursos de mestrado profissional com enfoque em políticas públicas e gestão educacional. A proposta da FGV é desenvolver competências analíticas e estratégicas em professores e gestores, permitindo-lhes atuar em ambientes educacionais complexos e elaborar soluções baseadas em evidências. Com isso, a fundação contribui para a qualificação de lideranças escolares e para o aprimoramento das práticas de gestão educacional (FGV, 2022).

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) também tem desenvolvido iniciativas relevantes no campo da formação continuada de professores. Sua atuação contempla tanto a produção de materiais didáticos quanto o apoio a programas de pós-graduação em parceria com universidades públicas. O CENPEC busca integrar práticas

pedagógicas inovadoras com ações voltadas à promoção da equidade educacional, atuando especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social (CENPEC, 2021).

No campo da formação docente com ênfase nas áreas de ciências e matemática, destaca-se o Centro SESI de Formação em Educação. A instituição, ligada ao Serviço Social da Indústria, coordena o Programa de Especialização Docente (PED Brasil), voltado ao aprimoramento das metodologias de ensino nessas áreas. O programa inclui módulos de formação teórica e prática, com o objetivo de promover a atualização científica dos docentes e estimular o uso de estratégias pedagógicas interativas e contextualizadas (SESI, 2020). Além dessas fundações e institutos, diversas organizações não governamentais, como a Fundação SM e o Instituto Unibanco, têm promovido ações voltadas à capacitação docente, por meio de oficinas, seminários e programas de formação continuada. Essas entidades frequentemente operam em regime de cooperação com secretarias de educação, universidades e agências multilaterais, contribuindo para a circulação de saberes pedagógicos e a atualização dos profissionais da educação.

As IES privadas também desempenham papel importante na oferta de PPG voltados à formação continuada de professores. Eles incluem cursos de mestrado e doutorado, acadêmico e profissional, bem como especializações e aperfeiçoamentos em diferentes áreas do conhecimento educacional. Muitas dessas IES mantêm núcleos de pesquisa, produzem conhecimento científico e oferecem oportunidades de formação para professores em exercício. Cabe mencionar, ainda, o envolvimento de sindicatos e associações docentes, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que atuam na defesa da valorização profissional e promovem atividades de formação continuada por meio de congressos, seminários, publicações e cursos. Essas entidades contribuem para a construção de uma formação crítica, política e comprometida com os princípios da escola pública.

A multiplicidade de atores privados envolvidos na formação docente evidencia a diversidade de interesses e perspectivas presentes nesse campo. Por um lado, tais iniciativas ampliam as oportunidades de qualificação e introduzem inovações relevantes. Por outro, levantam questões acerca da autonomia pedagógica, da coerência com os princípios da educação pública e da influência de agentes externos na formulação de políticas curriculares. Autores como Ball e Olmedo (2013) e Dale (2004) chamam atenção para os riscos associados à crescente participação de organizações privadas na educação, especialmente quando orientadas por lógicas de mercado e desempenho. Nesse sentido, é preciso refletir criticamente sobre os impactos dessas iniciativas na formação docente, assegurando que a qualificação dos professores não se restrinja a demandas instrumentais, mas contribua para o fortalecimento da educação como direito social e bem público.

Fundação Lemann

O envolvimento de organizações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente em contextos de reformas orientadas por princípios de eficiência, gestão por resultados e inovação tecnológica. Sob essas condições, a Fundação Lemann emerge como um dos principais atores do setor filantrópico empresarial com atuação direta na educação pública brasileira. Criada em 2002 pelo empresário Jorge

Paulo Lemann, a fundação vem promovendo iniciativas voltadas à melhoria do ensino básico por meio da formação de professores, desenvolvimento de lideranças educacionais, uso de plataformas digitais e influência sobre diretrizes curriculares.

Desde sua criação, a Fundação Lemann tem buscado se posicionar como um catalisador de transformações na educação pública brasileira, operando a partir de uma lógica que integra os princípios da gestão empresarial, da liderança estratégica e da cultura de resultados. A instituição se define como comprometida com uma educação pública de qualidade para todos, com ações estruturadas em três eixos principais: formação de professores e gestores, apoio ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais e inovação por meio de tecnologias digitais. A proposta de atuação da fundação se ancora na articulação entre diferentes setores – público, privado e terceiro setor – e na disseminação de práticas inspiradas em modelos internacionais, sobretudo norte-americanos. Em parceria com universidades de prestígio como Stanford, Harvard e Columbia, além de instituições nacionais como a Universidade de São Paulo (USP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Fundação Lemann viabiliza programas voltados à formação continuada de docentes e gestores, com foco em liderança pedagógica, cultura de dados e gestão de desempenho escolar (Fundação Lemann, 2023).

A título de exemplo, o Programa de Formação de Líderes Educacionais capacitou, até 2022, mais de 5 mil profissionais da educação, entre diretores, coordenadores e professores atuantes na educação básica. De acordo com relatórios da própria fundação, os participantes reportaram melhorias na qualidade da gestão escolar e impactos positivos sobre os indicadores de aprendizagem dos alunos. Contudo, esse modelo de formação tem gerado debates sobre sua aderência à realidade educacional brasileira e os pressupostos ideológicos que o sustentam. Um dos traços distintivos das propostas da Fundação Lemann é a ênfase na liderança como elemento estruturante da transformação educacional. Inspirada em abordagens como as de school leadership e instructional leadership, originadas nos Estados Unidos e no Reino Unido, a fundação promove uma concepção de liderança docente centrada na obtenção de resultados mensuráveis e na capacidade de implementar políticas educacionais em escala.

O Programa Formar, por exemplo, opera com base em ciclos de aprendizagem que envolvem análise de dados, definição de metas, monitoramento de indicadores e implementação de planos de ação. Essa perspectiva se aproxima do que Ball e Olmedo (2013) denominam políticas performativas, nas quais a atuação docente é constantemente avaliada com base em critérios externos, frequentemente quantitativos, o que pode comprometer a autonomia profissional e reduzir a complexidade do fazer pedagógico a um conjunto de metas operacionais.

Ainda que os programas promovam aspectos relevantes – como a valorização da prática reflexiva, o trabalho colaborativo e o uso pedagógico de dados –, a centralidade atribuída à liderança como motor de mudança educacional tende a deslocar a atenção de elementos constitutivos e históricos da educação pública brasileira, como desigualdades sociais, precarização das condições de trabalho docente e carência de investimentos em infraestrutura escolar. Embora a Fundação Lemann não atue diretamente como promotora de cursos de mestrado ou doutorado, suas iniciativas dialogam com o campo da formação docente em nível stricto sensu ao estabelecer parcerias com programas de pós-graduação e ao fomentar uma cultura de formação baseada em evidências, inovação e liderança educacional. Em diversas frentes, a fundação oferece bolsas, intercâmbios, acesso a conteúdos

acadêmicos e apoio a projetos de pesquisa aplicada. A parceria com a Universidade de Stanford para o Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil é um exemplo paradigmático.

O centro desenvolve estudos de ponta sobre políticas educacionais no Brasil e serve como espaço de intercâmbio acadêmico entre pesquisadores brasileiros e internacionais, promovendo também a formação de lideranças públicas no campo educacional. Por meio dessa cooperação, diversos egressos dos cursos da Fundação Lemann passaram a integrar quadros técnicos de secretarias de educação e a coordenar projetos estratégicos no setor público, reforçando a presença da fundação nos processos decisórios em nível estadual e municipal. Além disso, as articulações entre os programas da fundação e cursos de mestrado profissional em educação consolidam uma nova forma de governança educacional na qual instituições privadas passam a influenciar a agenda da formação docente, inclusive nos marcos da pós-graduação. Como aponta Dale (2004), esse fenômeno caracteriza a transição de uma governança hierárquica para uma governança em rede, marcada por parcerias público-privadas e pela fragmentação das responsabilidades estatais.

Outro eixo central da atuação da Fundação Lemann reside na incorporação de tecnologias digitais e na promoção de recursos educacionais abertos como formas de democratizar o acesso à formação continuada. A instituição mantém colaborações com plataformas como Coursera, Khan Academy e YouTube Edu, além de financiar o desenvolvimento de cursos online voltados a professores, especialmente nas áreas de alfabetização, matemática e gestão escolar.

Quadro 2 – Principais iniciativas da Fundação Lemann.

Iniciativa	Objetivo Principal	Resultados/Impactos
Programa Formar	Capacitar gestores e professores em gestão escolar com foco em metas de desempenho	Melhoria na gestão escolar e nos indicadores de desempenho
Programa de Formação de Líderes Educacionais	Desenvolver competências de liderança e inovação em educadores da rede pública	Mais de 5 mil líderes educacionais capacitados
Parceria com Stanford (Lemann Center)	Promover estudos e políticas educacionais baseadas em evidências	Produção de conhecimento e intercâmbio internacional
Parcerias com plataformas digitais (Coursera, Khan Academy)	Ampliar o acesso à formação por meio de recursos educacionais online	Expansão do uso de plataformas digitais por professores
Influência na BNCC	Alinhar conteúdos escolares à Base Nacional Comum Curricular	Reformulação curricular nas redes de ensino
Formação de Quadros Técnicos	Inserir lideranças formadas pela fundação em posições estratégicas na gestão pública	Ampliação da influência da fundação em políticas públicas
Desenvolvimento de Produtos Educacionais	Criar materiais pedagógicos e produtos aplicáveis ao contexto escolar	Disseminação de práticas pedagógicas inovadoras
Apoio à Pesquisa Acadêmica	Fomentar estudos acadêmicos sobre	Apoio a programas de

	educação com foco em políticas públicas	pós-graduação e pesquisas aplicadas
--	---	-------------------------------------

Fonte: Elaboração própria a partir de Fundação Lemann (2023).

Conquanto essas iniciativas contribuam para a ampliação do acesso à formação, elas também suscitam questionamentos sobre o modelo de ensino-aprendizagem promovido. Freire (1996) sinaliza que, muitas vezes, os cursos on-line baseiam-se em conteúdos padronizados e centrados na transmissão de habilidades técnicas, desconsiderando a complexidade das práticas pedagógicas e os saberes construídos no cotidiano escolar. Nesse sentido, há o risco de se consolidar uma abordagem instrumentalista da formação docente pautada por competências e indicadores de desempenho, em detrimento de uma perspectiva crítica, dialógica e emancipatória. Esse processo se insere em um movimento mais amplo de adoção da BNCC como referência para a elaboração dos materiais de formação e dos instrumentos de avaliação. A fundação tem atuado diretamente na promoção de programas alinhados à BNCC, o que fortalece sua influência sobre os currículos escolares e a formação de professores. Como adverte Apple (2006), esse tipo de alinhamento curricular pode limitar a pluralidade epistemológica e enfraquecer o protagonismo dos docentes na definição dos conteúdos e das metodologias de ensino.

A atuação da Fundação Lemann não se restringe ao campo técnico-pedagógico. Ela também exerce influência significativa na formulação de políticas públicas por meio da formação de quadros técnicos, da proposição de agendas educacionais e da participação em conselhos e comissões governamentais. Diversos gestores formados ou apoiados pela fundação passaram a ocupar posições estratégicas em secretarias de educação, agências de regulação e instituições vinculadas ao MEC, consolidando um modelo de influência privada na esfera pública. Essa configuração institucional tem gerado críticas de pesquisadores e movimentos sociais, que apontam para o risco de subordinação das políticas públicas aos interesses privados.

Para Harvey (2005), a expansão do neoliberalismo na educação se manifesta na crescente transferência da função de planejamento, implementação e avaliação das políticas educacionais para fundações e empresas, em detrimento do papel do Estado como garantidor do direito à educação. Tais práticas suscitam reflexões sobre os limites da intervenção do setor privado na educação pública, especialmente no que diz respeito à definição de prioridades curriculares, à seleção de metodologias e à condução dos processos de formação docente. Como destacam Rizvi e Lingard (2010), o envolvimento de fundações empresariais na educação pode levar à consolidação de um modelo de escola voltado à lógica do mercado, com ênfase na produtividade, na mensuração de resultados e na responsabilização individual dos professores.

A Fundação Lemann ocupa uma posição de destaque no campo educacional brasileiro contemporâneo, mobilizando recursos financeiros, expertise gerencial e redes de influência para promover reformas voltadas à melhoria da educação básica. Sua atuação na formação continuada de professores, embora não diretamente ligada à oferta de programas *stricto sensu*, impacta significativamente o ecossistema da pós-graduação ao promover a articulação com universidades, influenciar agendas curriculares e disseminar uma cultura de gestão por resultados. Contudo, sua inserção no debate educacional traz à tona tensões importantes entre inovação e padronização, entre protagonismo docente e cultura de desempenho, entre formação crítica e racionalidade tecnocrática. A

presença crescente de atores privados na formulação de políticas públicas exige um escrutínio cuidadoso por parte da sociedade civil, da comunidade acadêmica e dos próprios educadores, a fim de garantir que os princípios da equidade, da justiça social e da emancipação humana permaneçam no centro da educação pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação partiu da intenção de compreender e relacionar os principais sujeitos e motivações envolvidos nas propostas de formação continuada de professores por meio da pós-graduação *stricto sensu*, com ênfase especial nas ações promovidas pela Capes e pela Fundação Lemann. Ao longo do estudo, os dados revelaram que esses agentes operam a partir de racionalidades distintas, mas que se entrelaçam no esforço de fortalecer o desenvolvimento profissional docente. A análise documental revelou que tanto as políticas públicas quanto as estratégias do terceiro setor compartilham objetivos relacionados à melhoria da qualidade da educação básica, embora adotem caminhos metodológicos e conceituais próprios.

Ao retomar os principais pontos trabalhados, fica evidente que o papel da Capes se ancora em diretrizes estatais de valorização do magistério, priorizando programas como o ProEB, voltado à qualificação em serviço por meio de mestrados profissionais. Já a Fundação Lemann atua de forma paralela ao Estado, trazendo consigo uma lógica de gestão por desempenho, voltada à eficiência e ao uso de tecnologias educacionais. Ambas contribuem para o debate sobre inovação na formação docente, ainda que partindo de premissas teóricas e finalidades práticas distintas.

A pergunta central que orientou este artigo – quais são os principais atores e interesses envolvidos na construção das propostas de formação continuada via pós-graduação *stricto sensu* e quais os impactos dessa política na Educação Básica – encontra respostas que não são lineares e tampouco maniqueístas, mas reveladoras de tensões e convergências. A Capes, como instância oficial, tende a preservar o vínculo com a academia e com as necessidades formativas identificadas em âmbito nacional. A Fundação Lemann, por sua vez, aposta em modelos que priorizam competências de liderança, inovação e mensuração de resultados, com forte inspiração em paradigmas internacionais. Durante a análise, algumas ressalvas e contrapontos passaram a ser perceptíveis. Um dos desafios recorrentes diz respeito à tangibilidade das propostas: a despeito de os programas possuírem diretrizes claras, nem sempre seus efeitos se traduzem diretamente em transformações no cotidiano escolar. Além disso, a introdução de modelos formativos oriundos do setor privado, ainda que bem-intencionada, pode acarretar uma padronização que negligencia as especificidades regionais e as condições reais de trabalho docente. Essa homogeneização corre o risco de esvaziar a dimensão crítica da formação.

Outro ponto que merece atenção é a assimetria de recursos e alcance entre as iniciativas analisadas. Enquanto a Capes conta com um aparato estatal consolidado e capilarizado, a Fundação Lemann opera por meio de parcerias seletivas, geralmente voltadas a redes de ensino com maior capacidade de absorção das propostas. Isso gera desequilíbrios na distribuição das oportunidades de formação, refletindo desigualdades estruturais já presentes no sistema educacional brasileiro. Não obstante essas limitações, é possível afirmar que ambas as instituições têm promovido avanços

significativos na consolidação de uma cultura de formação continuada voltada à valorização do profissional da educação. A Capes, ao institucionalizar programas de mestrado profissional voltados especificamente para professores da rede pública, responde a uma demanda histórica por reconhecimento e desenvolvimento qualificado da carreira docente. A Fundação Lemann, ao fomentar práticas inovadoras e lideranças educacionais, introduz novos elementos ao debate, estimulando a renovação de perspectivas pedagógicas.

Diante disso, é pertinente pensar sobre o futuro das políticas de formação docente no Brasil. É necessário construir pontes entre o compromisso público com a equidade e a eficiência proposta por alguns atores privados. Para tanto, convém considerar que a formulação de marcos regulatórios que garantam a coerência das ações, sem sufocar a diversidade de iniciativas. A articulação entre diferentes setores pode ser profícua, desde que mantenha como eixo central o fortalecimento da escola pública, democrática e socialmente referenciada. A continuidade deste debate exige que novas pesquisas investiguem com profundidade o impacto real das formações na prática pedagógica e no desempenho dos estudantes. Estudos de acompanhamento longitudinal, avaliações qualitativas e análises regionais podem oferecer subsídios para a formulação de políticas mais eficazes e contextualizadas. Ademais, seria desejável ampliar o diálogo com os próprios professores participantes desses programas, de modo a incorporar suas vozes na avaliação das propostas e no desenho de futuras iniciativas.

Por fim, esta pesquisa procurou demonstrar que a formação continuada via pós-graduação *stricto sensu*, embora atravessada por diferentes interesses institucionais, tem potencial para constituir-se como instrumento de transformação do trabalho docente. Para isso, é imprescindível que as propostas formativas estejam conectadas ao projeto formativo estratégico do Brasil, às realidades escolares, que respeitem os saberes profissionais dos professores e que favoreçam a construção de uma prática pedagógica reflexiva, comprometida com a justiça social e com o direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. W. *Educando o cidadão ideal: o controle conservador da educação*. São Paulo: Artmed, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen. J.; OLMEDO, A. *Global Social Policy and Philanthropy: The Influence of Corporations and Foundations*. London: Routledge, 2013.

BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, v. 33, p. 3-15, 2004.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Relatórios institucionais e programas*. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Documentos institucionais*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz. *A reforma do Estado nos anos 90*. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 49, n. 1, p. 5–23, 1998.

CAPES. *Relatórios de Gestão e Documentos Oficiais*. Brasília: Capes, 2022.

CAPES. *Relatório Anual*. Brasília: Capes, 2017.

CAPES. *Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação*. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/painel>. Acesso em 10 mar. 2025.

CENPEC. *Relatório Anual*. São Paulo: CENPEC, 2021.

CUNHA, M. Luis. A expansão do ensino superior no Brasil: o impacto do setor privado nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política Educacional*, v. 3, p. 22-41, 2005.

CURADO SILVA, Lucíola. *Formação docente e práxis pedagógica: uma abordagem crítica*. São Paulo: Cortez, 2016.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma política mundial de educação? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 423-460, 2004.

DARLING-HAMMOND, Linda; MCLAUGHLIN, Milbrey W. Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, v. 76, p. 597-604, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação de professores no Brasil: sujeitos, instituições e tendências. *Educação e Sociedade*, v. 32, p. 571–593, 2011.

FCC. *Estudos sobre formação docente*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.

FERREIRA, Marcello.; SACERDOTE, H. C. S. ; STUDART FILHO, N. ; SILVA FILHO, O. L. . Análise de temas, teorias e métodos em dissertações e produtos educacionais no MNPEF. *Revista Brasileira De Ensino De Física (Online)*, v. 43, p. 1-11, 2021.

FGV. *Projetos educacionais e programas de pós-graduação*. Disponível em: <https://portal.fgv.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FGV. *Políticas Públicas e Gestão Educacional*. Relatório Acadêmico. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena. C. *Universidade e formação de professores: articulações possíveis*. Campinas: Papirus, 2018.

FREITAS, Luis. C. *As reformas educacionais e a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1992.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Iniciativas em Formação de Professores*. Relatório Anual. São Paulo: Fundação Lemann, 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Relatório de impacto e Atuação*. São Paulo: Fundação Lemann, 2025. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.

- FUNDAÇÃO LEMANN. *Relatórios de impacto e programas educacionais*. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- GATTI, Bernadete. A. Políticas de formação de professores no Brasil: um balanço da história e os desafios para o futuro. *Educação e Sociedade*, v. 29, p. 381-404, 2008.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, Bernadete. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 231-242, 2009.
- GOULART, D. M., SILVA, S. M. G. ., & FERREIRA, Marcello. . (2020). Sistema universidade aberta do Brasil nas instituições federais de ensino superior: organizações sociais endógenas?. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 6(2), 11–30. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2016.v6.31826>
- GUSKEY, Thomas. R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 8, p. 381-391, 2002.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A formação do educador: dilemas e perspectivas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. V. 40. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARIN, Alda. *Reflexões sobre a formação continuada de professores*. São Paulo: Junqueira e Marin, 1995.
- MARK, Jerome. A. Tracking the U.S. economy. *Monthly Labor Review*, Washington, v. 122, n. 5, p. 3–10, 1999.
- MORAES, Maria Eliza Cosenza; CAMARGO, Ana Maria Monteiro de. A formação continuada de professores e os mestrados profissionais em educação. *Revista Intersaberes*, v. 18, p. e023do2011, 2023. DOI: 10.22169/revint.v18.e023do2011.
- NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. *Globalizing education policy*. New York: Routledge, 2010.
- SANTOS, Boaventura. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 2010.
- SANTOS, Daniel Melo; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Impactos da formação stricto sensu na prática pedagógica dos professores da educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. e250073, 2020.
- SENNA, INSTITUTO AYRTON. *Formação continuada de professores: educação integral e competências socioemocionais*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2019.
- SESI. Centro de Formação em Educação. *Relatório Institucional*. Brasília: SESI, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. *A pós-graduação no Brasil: elitismo e internacionalização*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Andre. R. *Avaliação do impacto do mestrado profissional no desempenho docente: estudo de caso no Nordeste brasileiro*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2019.

SILVA, Vidiane. C.; FERREIRA, Marcello. Educação básica e pós-graduação stricto sensu: trajetória das políticas de formação continuada de professores no Brasil a partir da LDB/1996. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 15, n. 1, No prelo.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A formação do docente no contexto das reformas educacionais. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. Campinas: Papirus, 2012. p. 327-342.

Submetido:
Aprovado:
Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA



Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta

versão 29 de junho de 2020

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e, (c) se aceitam opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
<input type="checkbox"/>	Sim - Nome do servidor de Preprints: DOI do Preprint:
<input checked="" type="checkbox"/>	Não

Disponibilidade de Dados de Pesquisa e outros Materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim: <input checked="" type="checkbox"/> os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito <input type="checkbox"/> os conteúdos já estão disponíveis <input type="checkbox"/> os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
<input type="checkbox"/>	Não: <input type="checkbox"/> dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas <input type="checkbox"/> após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito <input type="checkbox"/> os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/> (X)	Sim
<input type="checkbox"/> ()	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/> (X)	Sim
<input type="checkbox"/> ()	Não

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 - Vidiane Casimiro – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 - Marcello Ferreira – Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.