

O Letramento Midiático Crítico nos Mestrados Profissionais da Educação Básica: considerações sobre as promessas emancipatórias e uma cotidianeidade reprodutivista¹

Leandro Marlon Barbosa Assis²
Alexandre Farbiarz³
Universidade Federal Fluminense, RJ

Resumo

A formação docente promovida pelos Programas de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) tem se consolidado como política pública de qualificação, mas evidencia tensões entre o discurso de inovação e a reprodução de práticas tecnicistas. O trabalho investiga em que medida essas formações contribuem para o desenvolvimento do Letramento Midiático Crítico, tomando como corpus produtos educacionais de cinco programas distintos, distribuídos por região e área do conhecimento conforme o ENEM. A metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo, com seleção de palavras-chave nos resumos dos trabalhos. Os resultados apontam que, embora existam iniciativas pontuais com densidade crítica, predomina o uso acrítico das tecnologias, o que compromete a práxis pedagógica transformadora.

Palavras-chave

formação docente; letramento midiático crítico; mestrado profissional; tecnologias digitais; políticas públicas.

Introdução

A formação de professores em Letramento Midiático Crítico (LMC)⁴ nos processos formativos do Programas de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) (Barros; Valentim; Melo, 2005; Fischer, 2005; Gicomazzo, Leite, 2014; Lacerda, André, 2020; Takai, 2017; Szewczyk, 2017; Pojo, 2022; Sobreira, 2023), crucial para lidar com a desinformação (Alencar; Brisola, 2023; Schneider, 2019) e o uso consciente de tecnologias (Assis, 2019), é tensionada por uma lógica que, embora formalmente busque inovação e aprimoramento tecnológico, muitas vezes incorre no redu-

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, do 25º Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 48º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutorando em Mídia e Cotidiano do PPGMC/UFF, e-mail: leandromarlon@id.uff.br

³ Orientador do trabalho. Professor permanente do PPGMC/UFF, Doutor e Mestre em Design pela PUC-Rio, Mestre em Educação e Linguagem pela USP, e-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br.

⁴ “Nosso encaminhamento para o Letramento Midiático Crítico, portanto, requer a observação a priori do imperativo do diálogo, da polifonia e da interatividade para, à posteriori, requerer a intervenção no mundo de modo a experimentar situações diversificadas, analisar apropriações conceituais e testar avaliações de realidade [...]” (Assis; Farbiarz, 2024). Este artigo é um desdobramento da pesquisa de doutorado em andamento, realizada na Universidade Federal Fluminense.

cionismo do papel coletivo, privilegiando uma adaptação individualizante como novo sentido formativo. Neste artigo, nosso objetivo é estabelecer uma relação entre os interesses privados e as políticas públicas que moldam essas formações, a fim de avaliar o papel do ProEB em diferentes componentes curriculares a partir da premissa apresentada acima, considerando seu léxico⁵.

A constante integração e modernização dos progressos científicos e tecnológicos, conforme princípio da Portaria Capes nº 17/2009 (Brasil, 2009a), aliadas ao desenvolvimento de competências⁶ para sua aplicação prática, tem como objetivo central aprimorar a administração, fomentar a produção técnico-científica em pesquisas orientadas para resultados concretos, e estimular a criação de inovações e melhorias tecnológicas visando resolver desafios particulares de forma eficaz. Todos esses propósitos se alinham ao que Mordente (2023) sinaliza quanto o reducionismo do papel coletivo, em uma nova esfera individualizante em que se aprende a adaptação como novo sentido formativo.

O papel central do setor público na formação de professores, manifestado pelo estabelecimento de políticas e significativo investimento (incluindo bolsas de estudo no ProEB), justifica a investigação das abordagens e metodologias adotadas, e a avaliação de seu impacto na prática docente por meio dos produtos desenvolvidos pelos cursistas. Para tanto, foram identificados os programas e IES responsáveis pela execução dos cursos, dos quais selecionamos o *corpus* de pesquisa (Quadro 1).

A escolha dos programas de ProEB como objeto de estudo é justificada pela centralidade desses programas de Mestrado Profissional na implementação de políticas públicas voltadas à formação docente durante o período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE)⁷. Todos os programas selecionados compartilham o objetivo contido

⁵ Neste recorte, termos como “eficácia”, “engajamento” ou “motivação”, frequentemente usados para legitimar a adoção tecnológica, são interpretados como parte de um discurso que simplifica a educação. Tal léxico tende a reduzir a pedagogia a um conjunto de técnicas de ‘coaching’ e a promover uma visão tecnocêntrica, onde a ferramenta mascara a complexidade dos fins educacionais.

⁶ Serão tratadas, nesse trabalho, a partir do entendimento de ser integrante do vocabulário neoliberal e direcionada ao reducionismo intelectual, conforme pode ser compreendido a partir de Mordente (2023).

⁷ Em diversas metas, aparece o tema das tecnologias educacionais vinculadas à formação dos professores. Para mais, ver capítulo anterior para compreender nossas análises. Em síntese, embora o PNE estabeleça diretrizes que permitem o desenvolvimento de práticas críticas, não há uma proposta específica para a formação em LMC. A BNCC, por sua vez, menciona o uso de tecnologias digitais, mas não detalha a formação necessária para os professores. Ambos os documentos deixam lacunas que podem ser preenchidas por atores externos ou simplesmente ignoradas. Inferimos, então, que os dois documentos devem ser compreendidos de forma complementar e que é necessário um aprofundamento no conceito

no Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) (Brasil, 2023) de promover, em alguma medida, o uso de tecnologias na prática docente, seja através de componentes curriculares específicos ou de ementas direcionadas que foram tabuladas para essa pesquisa de modo a justificar a seleção do *corpus*.

Quadro 1 – Lista de Programas de Mestrado Profissional

Sigla	Nome do Programa
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
MNPEF	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROF-ARTES	Mestrado Profissional em Artes
PROFHISTORIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PROFBIO	Mestrado Profissional em Ensino de Biologia
PROFQUI	Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PROFEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PROFGEO	Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

Fonte: Capes.

Os ProEB, por seus objetivos, promovem a formação continuada e valorizam a prática docente, estando alinhados à práxis pedagógica. A investigação das formações universitárias é essencial para compreender como elas promovem a reflexão crítica e preparam educadores para desafios contemporâneos, como o uso de tecnologias e práticas inclusivas, sem cair nas cooptações apontadas por Mordente (2023).

Políticas de formação e a lógica tecnicista nos ProEB

A compreensão do encaminhamento das discussões sobre o MP passa a ser pertinente desde 1995, período de inúmeras reformas socioeconômicas que impactaram o Ensino Superior (Balachevsky, 2005), antecedendo o PNE de 2014. No contexto das reformas neoliberais da década de 1990, as políticas educacionais, segundo Marrach (1996), visavam alinhar a educação ao mercado e à ideologia dominante, mercantilizan-

de LMC para uma melhor compreensão das propostas de formação docente que buscamos analisar empiricamente nos MP.

do o ambiente escolar e seus produtos. Essa orientação nega a omnilateralidade (Marcuse, 1973 [1964]), transformando o conhecimento em uma *commodity* (Bianchetti; Sguissardi, 2017) que limita a atuação profissional docente, cedendo à cotidianidade (Lefebvre, 1991 [1968]).

Para este artigo, a análise dos documentos desse período sistematiza o cenário de criação e desenvolvimento dos mestrados profissionais para professores da Educação Básica, focando naqueles a partir de 2011 com o PROFMAT, o primeiro dos 12 programas que compõem o universo inicial de nossa pesquisa.

Ao retornarmos ao Parecer MEC/CEF nº 977 de 1965 (Brasil, 1965), identificamos o interesse de uma vinculação da formação acadêmica com a questão profissional. Como Wanessa Cruz (2023) analisa, a proposição dos cursos profissionais é a legitimação dessa proposta e de sua subsequente, contida na Portaria MEC/CNE nº 88 de 1998 (Brasil, 1998). Assim, é a partir da Portaria nº 47 que são apresentadas inúmeras discussões sobre a condução científica e tecnológica no país, como Moreira e Velho (2008) indicam e os MP representam, especialmente no enfoque educacional.

Ao considerarmos as portarias do MEC (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b; Brasil, 2017c), percebemos um esforço linear e crescente, sob lentes gramscianas, para o alinhamento da Educação Superior às necessidades do mercado, promovendo a formação de intelectuais orgânicos que se submetam à classe dominante e justifiquem tais propostas no seu fazer pedagógico. O mesmo acontece com as portarias Capes (Brasil, 1995; Brasil, 1998; Brasil, 2017b; Brasil, 2009b; Brasil, 2019), pois elas regulamentam e incentivam o mesmo alinhamento, que acaba por reforçar a hegemonia dominante e a sustentação da estrutura de poder. A ênfase na formação de profissionais qualificados, presente nas portarias do MEC e Capes, pode ser interpretada como a produção de intelectuais orgânicos que servem diretamente às necessidades do setor produtivo, fortalecendo a influência do mercado sobre a sociedade e, hipoteticamente, enfraquecendo os mestrados acadêmicos.

Em suma, nossa análise dos mestrados profissionais para professores da rede pública busca ir além da perspectiva de uma formação prática (Fischer, 2005). Compreendemos os MP não apenas por suas oportunidades, mas como parte de uma lógica empresarial que mercantiliza a educação e negligencia seu papel social e político, em consonância com tendências globais de conformidade (Motta, 2009).

Para o campo de pesquisa, consolidamos as quatro áreas do conhecimento do ENEM: Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Essa escolha se alinha às Competências Gerais da BNCC (Brasil, 2017a) e às demandas por atualização tecnológica docente. A consolidação das quatro grandes áreas do ENEM, por meio dos programas selecionados, oferece uma visão integrada do ProEB e suas implicações na capacitação docente, permitindo inferências sobre o impacto na Educação Básica.

Preliminarmente, destacamos que o PROFMAT busca usar tecnologias como aplicativos e softwares voltados ao ensino prático da Matemática, visando tornar o aprendizado mais acessível e atraente, cabendo reflexões quanto ao que é compreendido por acessibilidade e pelo termo “atraente”. Tal proposição encontra ressonância no PROFBIO, quando é fomentado o uso de mídias digitais e ferramentas de simulação e possíveis reflexões críticas quando a elas. O PROFLETRAS fornece um diálogo direto com a teoria dos (multi)letramentos que adotamos, sendo um espaço de formação de leitores críticos para a leitura e interpretação de informações midiáticas. Por fim, o PROF-FILO amplia as perspectivas do PROFMAT e do PROFBIO por propor o uso de suportes multimídia e práticas de memória coletiva, integrando o ensino formal às questões de cidadania e memória, fundamentais para o pensamento crítico e a construção de identidades no contexto social dos alunos. Se considerarmos o campo de pesquisa escolhido, podemos perceber um berço teórico (PROFLETRAS), proposições que podem recair em utilitarismos (PROFMAT e o PROFBIO) e um direcionamento à perspectiva crítica (PROFFILO).

Análise e discussão dos resultados

Esta seção busca responder à questão orientadora: como a formação de professores em LMC contribui (ou não) para a superação da cotidianidade nas propostas implementadas pelos Programas de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB)?

A cotidianidade (Lefebvre, 1991 [1968]), entendida como o rebaixamento da prática educativa à mera reprodução de rotinas esvaziadas de reflexão crítica (Assis; Farbiarz, 2024), é um obstáculo central à *práxis* pedagógica transformadora que pretendemos fomentar. Aqui, relembramos o pressuposto de que, apesar dos debates sobre tec-

nologias e letramento midiático, seus desdobramentos na formação docente básica e no cotidiano escolar são limitados.

Ao debruçarmo-nos sobre essas produções, confrontaremos a promessa de inovação e criticidade que permeia o discurso oficial dos ProEB com as práticas formativas reais que são apresentadas a partir da produção dos professores cursistas. Para garantir representação ampla e equitativa do cenário nacional, a seleção dos programas de ProEB foi baseada em critérios de regionalização e diversidade temática das quatro áreas do ENEM. Adotamos a estratégia de seleção inversa, priorizando regiões com menor concentração de cursos para evitar sobreposição de visões hegemônicas. Os dados de concentração de programas pelas regiões são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados absolutos de concentração de instituições⁸ de programas por regiões sem o PROFEI

Região do Brasil	Nº de instituições	%
Norte	49	12,7
Centro-Oeste	44	11,4
Nordeste	130	33,8
Sudeste	106	27,5
Sul	56	14,6
TOTAL	385	100

Fonte: Autor

As Tabelas 1 e 2 guiaram a seleção dos programas do ProEB para assegurar representatividade nacional equilibrada, apesar da concentração observada no Nordeste e Sudeste. Adotamos uma estratégia de seleção que respeita a diversidade regional e as áreas do conhecimento, escolhendo: Centro-Oeste com Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Norte com Matemática e suas Tecnologias; Sul com Ciências Humanas e suas Tecnologias; Sudeste com Linguagens e suas Tecnologias; e Nordeste com Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Tabela 2 – Quantidade de programas por região e área do ENEM

Área ENEM	Total	Nordeste	Sudeste	Sul	Norte	Centro-Oeste
Matemática e suas tecnologias	106	28	35	17	13	13
Ciências da Natureza e suas tecnologias	95	33	28	14	12	8

⁸Optamos pelas instituições para capturar, inclusive, os *campi* que integrem ao *hall* de programas. Indicamos com isso, que uma mesma instituição pode aparecer mais de uma vez, em virtude de considerarmos todos os *campi* participantes. Isso pode aumentar o percentual de participação de alguma região, mas garante o acesso ao maior número de produtos para a seleção a ser desenvolvida.

Ciências Humanas e suas tecnologias	94	32	19	16	15	12
Linguagens e suas tecnologias	90	37	24	9	9	11

Fonte: Autor

Resultados preliminares

A análise inicial do corpus evidencia uma concentração desigual de iniciativas formativas no território nacional, com predomínio da região Nordeste (33,8%) e Sudeste (27,5%). A estratégia de seleção inversa adotada — priorizando regiões com menor densidade institucional — buscou mitigar os efeitos dessa concentração, garantindo representatividade regional e distribuição equitativa entre as quatro áreas do ENEM: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. Com base nessa metodologia, foram selecionados cinco programas distintos que cobrem essas áreas e permitem inferir sobre a transversalidade ou segmentação das propostas de formação docente com enfoque em tecnologias e letramento midiático.

Ao confrontar os produtos educacionais dos programas selecionados com os discursos institucionais de inovação e criticidade presentes nos documentos oficiais do ProEB, observamos um predomínio da abordagem instrumental das tecnologias digitais. As práticas formativas relatadas tendem a reforçar estratégias de aplicação técnica, centradas em ferramentas e metodologias de ensino-aprendizagem, com escassa problematização crítica dos meios, das linguagens midiáticas ou de seus impactos na educação.

Os dados apontam que os ProEB, apesar do discurso inovador, seguem uma lógica tecnicista focada na eficácia e no uso instrumental das tecnologias, priorizando a adaptação às ferramentas digitais em vez de promover o LMC. Este cenário, onde predomina a aplicação técnica em detrimento da reflexão crítica, não surge de forma isolada (Mordente, 2023; Lefebvre, 1991 [1968]). Ele é um reflexo direto das políticas públicas de formação docente discutidas, que, sob a influência de uma lógica neoliberal, priorizam o alinhamento ao mercado. As próprias portarias do MEC e da Capes, ao enfatizarem a ‘aplicação prática’ e a formação de ‘intelectuais orgânicos que servem diretamente às necessidades do setor produtivo’, fomentam a ‘commoditycidade’ do conhecimento e resultam nessa cotidianidade reprodutivista observada nos produtos educacionais.

Apesar do cenário majoritariamente tecnicista, identificamos experiências pontuais que avançam em direção ao LMC, sobretudo nos programas vinculados às áreas de Linguagens e Ciências Humanas. Nessas iniciativas, destacamos propostas que integram

práticas de leitura crítica da mídia, produção autoral com finalidade pedagógica e articulação com contextos comunitários ou identitários.

No entanto, essas experiências ainda figuram como exceções. A ausência de uma diretriz nacional clara sobre o LMC na formação de professores, tanto no PNE quanto na BNCC, contribui para essa dispersão e limita o aprofundamento de propostas transformadoras.

Considerações finais

Os dados preliminares analisados neste artigo indicam que os ProEB, embora sustentados por um discurso institucional de inovação e valorização da prática docente, operam predominantemente sob uma lógica tecnicista. Essa lógica, centrada na eficácia e no uso instrumental das tecnologias, dificulta a consolidação de práticas pedagógicas orientadas pelo LMC. Constatamos que a formação ofertada nos ProEB tende a reforçar a adaptação dos professores às ferramentas digitais, em vez de fomentar uma leitura crítica dos meios e de suas implicações na escola pública.

Referências

- ALENCAR, Ana Paula; BRISOLA, Anna Cristina. Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXVIII, n. 1, p. 26-41, jan./jun. 2023.
- ASSIS, Leandro Marlon Barbosa. **Mídias digitais, práticas docentes e cotidianos escolares**: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Construindo o letramento midiático crítico: proposta teórica para a formação docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 47., 2024, Univali. **Anais....** São Paulo: Intercom, 2024.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 977, de 10 de dezembro de 1965**. Regulamenta a Lei nº 4.024/61. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11234, 15 dez. 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995**. Dispõe sobre a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 16098, 18 out. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 dez. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação CAPES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 20-21, 29 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 7, de 8 de janeiro de 2009**. Estabelece diretrizes para a oferta e a regulação de programas de mestrado profissional pela Capes. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre a criação da modalidade de doutorado profissional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 mar. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação da submissão de propostas de cursos novos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 jun. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional, no âmbito da CAPES. Brasília, 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 173, de 24 de agosto de 2023**. Altera a Portaria nº 133, de 10 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 164, p. 77, 28 ago. 2023.

CRUZ, Vanessa Aparecida da Silva. **Trajetórias discentes em um mestrado profissional em educação na perspectiva dos letramentos acadêmicos** [manuscrito]. Belo Horizonte, 2023. 215 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2023.

FARBIAS, Alexandre; GONÇALVES, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano; ASSIS, Leandro Marlon Barbosa. A construção da competência crítica na interface comunicação e educação: dialogando com Freire e Perrenoud. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXVII, n. 2, p. 20-32, jul./dez. 2022.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

GIACOMAZZO, Graziela; LEITE, Denise. O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 475-493, set./dez. 2014.

LACERDA, Cecília Rosa; ANDRE, Marli Eliza. Mestrados profissionais em rede: contribuições e desafios para a formação docente. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 45-60, jan./mar. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991. (Obra original publicada em 1968).

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. (Obra original publicada em 1964).

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação**: como a educação “inovadora” opera? 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2023.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento”: implicações para avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008.

MOTTA, V. C. D. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-572, 2009.

POJO, Nicole Grazielle da Silva. **A formação docente nos cursos de mestrado profissional**: perspectivas formativas na formação docente nos cursos de mestrado profissional na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2022.

SCHNEIDER, Marco. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. In: BEZERRA, Arthur Coelho et al. (org.). **iKRITIKA**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. p. 73-116.

SOBREIRA JUNIOR, Otavio Vieira. **Formação continuada de professores**: um estudo sobre o PROFBIO-UECE e suas implicações na práxis docente. 2023. 193 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Fortaleza, 2023.

SZEWCYK, Susana Beatris Oliveira. **Formar e qualificar**: o PROFMAT e o professor de Matemática em tempos de neoliberalismo. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2017.

TAKAI, Andréa Midori. **Perspectivas do PROFMAT**: política pública em construção. 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2017.