

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA PROFESSORA DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO DOUTORADO DE UMA INSTITUIÇÃO BAIANA**

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE BASIC EDUCATION SCIENCE TEACHER
IN THE DOCTORATE OF AN INSTITUTION IN BAHIA

DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA EN EL DOCTORADO DE UNA INSTITUCIÓN DE BAHÍA

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro¹0000-0003-1920-7338
Talamira Taita Rodrigues Brito²0000-0002-5796-3970

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –Jequié, Bahia, Brasil;juliaailicec@hotmail.com

²Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –Jequié, Bahia, Brasil;taitadoc@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo investiga o desenvolvimento profissional de professoras de Ciências da Educação Básica em processo de doutoramento no PPG-ECFP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Por meio da teoria crítica, a pesquisa assume a abordagem qualitativa e a metodologia das narrativas autobiográficas, com o objetivo de investigar as tensões emergentes entre o trabalho docente e a formação *stricto sensu* das professoras, considerando as relações de gênero que atravessam essas trajetórias. Analisamos ainda a importância deste Programa para a formação continuada das professoras e quais desafios são enfrentados por elas. Como resultados, citamos a expansão da pós-graduação na área de Ensino (Área 46 da CAPES), a qualidade da formação no Programa, a interiorização, capilaridade da pós-graduação e as novas possibilidades profissionais, embora as docentes enfrentem severos desafios relacionados à associação entre trabalho, formação, demandas pessoais e sociais que ainda são impostas ao gênero feminino na estrutura do mundo do trabalho. Conclui-se que o processo de "doutorar-se" é marcado por invisibilidades e precarizações que tencionam o desenvolvimento profissional, exigindo políticas públicas de formação continuada que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o bem-estar das mulheres na ciência.

Palavras-chave: ensino de ciências; desenvolvimento profissional docente; doutorado; formação continuada de professoras; narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT:

This article investigates the professional development of female Basic Education Science teachers undergoing a doctoral process at the PPG-ECFP, within a State University of Southwest Bahia (UESB). Guided by critical theory, the research adopts a qualitative approach and the methodology of (auto)biographical narratives, aiming to investigate the emerging tensions between teaching work and the *stricto sensu* training of teachers, considering the gender relations that cross these trajectories. We also analyze the importance of this Program for the continuing education of teachers and the challenges they face. As results, we cite the

quality of the training, the interiorization (regional expansion), the capillarity of graduate studies, and new professional possibilities, although teachers face severe challenges related to the association between work, training, and personal and social demands that are still imposed on the female gender in the structure of the world of work. It is concluded that the process of "obtaining a doctorate" is marked by invisibilities and precariousness that strain professional development, requiring public policies for continuing education that ensure not only access but also the permanence and well-being of women in science.

Keywords: science teaching; teacher professional development; doctoral degree; continuing teacher education; (auto)biographical narratives.

RESUMEN:

El presente artículo investiga el desarrollo profesional de profesoras de Ciencias de la Educación Básica en proceso de doctorado en el PPG-ECFP de Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB). A través de la teoría crítica, la investigación asume un enfoque cualitativo y la metodología de las narrativas autobiográficas, con el objetivo de investigar las tensiones emergentes entre el trabajo docente y la formación stricto sensu de las profesoras, considerando las relaciones de género que atraviesan estas trayectorias. Analizamos además la importancia de este Programa para la formación continua de las profesoras y qué desafíos enfrentan. Como resultados, citamos la calidad de la formación, la interiorización, la capilaridad del posgrado y las nuevas posibilidades profesionales, aunque las docentes enfrentan severos desafíos relacionados con la asociación entre trabajo, formación, demandas personales y sociales que aún se imponen al género femenino en la estructura del mundo del trabajo. Se concluye que el proceso de "doctorarse" está marcado por invisibilidades y precarizaciones que tensionan el desarrollo profesional, exigiendo políticas públicas de formación continua que aseguren no solo el acceso, sino la permanencia y el bienestar de las mujeres en la ciencia.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias; desarrollo profesional docente; doctorado; formación continua de profesoras; narrativas (auto)biográficas.

Introdução

A formação de professores é um importante elemento, se não o maior deles, que pode contribuir para a profissionalização e valorização do trabalho docente, sendo também imprescindível para o sucesso dos processos educativos da Educação Básica. Para além do processo inicial da formação de professores nas licenciaturas, a formação continuada, ofertada em cursos de pós-graduação, é responsável ainda por gerar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento científico, econômico, tecnológico e social das mais diversas áreas de um país.

No Brasil, o processo de formação continuada de professores nas universidades, teve um início tardio, por volta da década de 1950, e passou por vários períodos de instabilidades e fragilidades, principalmente no que diz respeito à efetivação das políticas públicas desenvolvidas a este fim.

Por volta das décadas de 1980 e 1990, muitas mudanças aconteceram, mesmo que de forma lenta, a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Estes documentos são importantes, pois deram definição a vários temas que envolvem a área da educação e da formação de professores, porém, muito pouco foi feito neste período.

A partir dos anos 2000, é possível perceber um avanço nestas áreas por meio da aprovação e implementação de novas políticas, com maior possibilidade de capilaridade pelo interior do país e de mudanças num cenário, até então, extremamente restrito de acesso às universidades. É nesta ocasião que começa a ser gestada uma proposta de ampliação dos programas de pós-graduação pelo país, muitos deles voltados à formação de professores, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), com área de concentração em Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobre o qual abordamos nesta pesquisa.

O trabalho em discussão é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que investiga as histórias de vida de mulheres, docentes de Ciências da Natureza da Educação Básica, em processo de doutoramento no PPG-ECFP, partindo da seguinte questão: Como mulheres, professoras de Ciências da Educação Básica, em processo de doutoramento, narram as tensões entre vida pessoal, trabalho docente e formação acadêmica, à luz das relações de gênero que atravessam suas trajetórias?

Este artigo, porém, está centrado apenas na parte da pesquisa que tem por objetivo investigar as tensões emergentes entre o trabalho docente e o doutoramento na constituição do desenvolvimento profissional de professoras de Ciências da Educação Básica, doutorandas do PPG-ECFP. Analisamos ainda a importância deste Programa para a formação continuada das professoras e quais desafios são enfrentados por elas.

Partindo dos constructos da teoria crítica e da pesquisa qualitativa, adotamos como metodologia as narrativas autobiográficas (Passeggi, 2016; Souza, 2006; Josso, 2010), que permitem dar voz aos sujeitos envolvidos e através de suas narrativas, recuperar a historicidade e seu pertencimento social, promovendo a construção do que podemos chamar de conhecimento de si.

Como artefatos da pesquisa, lançamos mão da análise documental, da revisão de literatura e uma etapa empírica realizada com todos os doutorandos das turmas de 2021 a 2024, por meio de um formulário no Google Forms e de entrevistas narrativas com três das professoras que atendiam aos critérios (professoras de ciências, química, física ou biologia, da Educação Básica, em exercício, matriculadas no doutorado do referido programa). Tais

entrevistas foram realizadas via Google Meet, devido à distância de cada uma das participantes. A análise de dados baseou na Análise Compreensiva Interpretativa (Souza, 2014).

Objetivando dar coerência ao estudo, dividimos o artigo em três partes: primeiro, apresentamos uma discussão sobre a condição feminina na docência; segundo, a pós-graduação e formação continuada de professores no contexto em análise; terceiro, a condição da docente de Ciências da Educação Básica durante o processo de doutoramento no PPG-ECFP (UESB); e, por fim, a conclusão com algumas considerações.

A docência feminina no Brasil

A condição da professora e, em maior medida, da mulher no cenário atual é marcada pela desigualdade de condições e de oportunidades, embora, as lutas pela igualdade, pela emancipação, pelo empoderamento tenham começado há muito tempo. É inegável que os avanços existiram, muitas conquistas podem ser celebradas, graças ao empenho de mulheres que vieram antes de nós e encabeçaram uma batalha para que direitos fossem conquistados, como o direito ao voto, em 1932, e a aprovação da Lei Maria da Penha, sancionada em 2006, dentre tantas outras.

O caminho e abertura para que as mulheres pudessem pensar sua existência, suas experiências, seu potencial enquanto sujeitos de suas próprias histórias não tem tanto tempo quanto a constituição da história humana. A tomada de consciência, que é o alicerce para a construção de suas ideias e pensamentos, além de sua exteriorização, foi por muito tempo negada e suprimida simplesmente por serem mulheres, consideradas “seres inferiores” na escala da evolução.

Revisar o passado de nossa história é imprescindível para compreendermos o lugar de subalternidade que por muito tempo foi legado à figura feminina. Conforme os estudos que investigam o magistério feminino no Brasil (Del Priore, 2000; Mota, 2019; Louro, 1997; Santana, 2014; Vianna, 2001), o campo é marcado por exclusões e desigualdades de gênero, raça e classe, visto que as mulheres, em sua maioria, ingressaram na escola tardiamente. A escolarização feminina no período colonial, por exemplo, geralmente era voltada para os cuidados do lar e da família. Segundo Mary Del Priore (2000), esta percepção de que a educação para mulheres deveria estar ligada ao cuidado do marido e de seus afazeres domésticos perdurou até o século XIX.

O período iluminista, por sua vez, representou avanços em diversas áreas, como a social, a científica e a econômica, mas para as mulheres representou apenas a fundamentação de uma justificativa das diferenças entre homens e mulheres com base nas características biológicas, segundo uma biologia da incomensurabilidade, “a partir da ideia de uma condição biológica natural que justificaria a diferença entre o modo como as mulheres e os homens são tratados socialmente” (Santana, 2014, p. 141). Esta visão teve respaldo científico, cultural, filosófico e religioso, reforçando a crença social da inferioridade das mulheres.

Para perpetuar este pensamento, a negação da educação formal foi um dos meios utilizados para silenciar e diminuir a participação feminina na vida social e profissional. Para Saffioti (2013), a naturalização destes processos socioculturais de diferenciação e de subordinação serviu para legitimar a suposta superioridade dos homens sobre as mulheres e o consequente afastamento destas dos espaços públicos, acadêmicos e de decisão, contribuindo para enraizar na sociedade a concepção da mulher como objeto que existe para satisfazer as necessidades masculinas de todo tipo.

No Brasil, após o fim do período colonial e a chegada do império, que teve início em 1822, as legislações da época garantiram alguns avanços quanto aos direitos das mulheres. Dentre eles, o surgimento de escolas direcionadas a meninas e moças.

Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar. (Brasil, apud Saffioti, 2013, p. 273 - 274).

Nota-se que os estereótipos continuaram fortes acerca da figura feminina, que para serem mestras dependiam da aprovação de superiores masculinos, conforme sua “honestidade e prudência”, além da exigência de dominar os trabalhos manuais. Há que se destacar ainda, que embora na lei, os salários de mestres e mestras devessem ser equiparados, as mulheres recebiam menos devido ao critério de estabelecimento de níveis, baseado no ensino de geometria, que só era ministrado pelos homens. Esta diferenciação reforça um ideal brasileiro ideológico, social e cultural pautado no pensamento ocidental moderno eurocentrado e, portanto, colonizador, patriarcal, conservador e até mesmo violento.

Marcado pela desigualdade social e de gênero, o país só abriu espaço para a inserção da mulher na docência a partir do final do século XIX, visando atender à necessidade de escolarização da população e da consequente ampliação do ensino primário público, como requisitos para o desenvolvimento do capitalismo. Nas décadas seguintes, houve um expressivo

aumento das mulheres na docência. De acordo com Vianna (2001, p. 45) “o Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%”. É importante destacar que a inserção das mulheres na docência no Brasil decorre tanto das necessidades impostas pelo capitalismo quanto das reivindicações do movimento feminista que se fortalecia na defesa por igualdade de direitos, oportunidade de trabalho e desenvolvimento profissional para as mulheres. O resultado destes movimentos foi um crescimento na proporção de mulheres na docência, superando, a quantidade dos homens.

Devido às transformações econômicas, políticas, demográficas, culturais e sociais, estes números progrediram por todo o século XX e em 1997, este número chegava a 85,7% (Vianna, 2001). De acordo com dados do Inep (Brasil, 2024), em 2024, as mulheres atingiam 79,2% do total de docentes da educação básica, com maior concentração na Educação Infantil, totalizando nesta modalidade, 96,1% de professoras, informações que evidenciam a feminização da docência especialmente nas etapas iniciais da Educação Básica. Pesquisas como as de Louro (1997), Vianna (2001) e Souza e Salustiano (2018) nos revelam que, embora as mulheres tenham se tornado maioria na docência, as condições, muitas vezes, adversas de trabalho para elas não conseguiram garantir um desenvolvimento profissional progressivo e condições satisfatórias do viver a docência, culminando em adoecimentos e rupturas na carreira.

Em relação à docência feminina na área das ciências naturais, Teixeira e Brito (2018, p. 236) acrescentam elementos à discussão da precarização, afirmando que:

Há um sentimento de desilusão com a profissão, há uma demonstração de cansaço na luta pela valorização social e salarial, há um misto de revolta, de tristeza com as condições de trabalho, com os recursos empregados na educação, sem uma autonomia dos professores, [...] para aquisição de materiais necessários para as aulas práticas de Biologia, há desesperança de mudança na melhoria da carreira docente (Teixeira; Brito, 2018, p. 236).

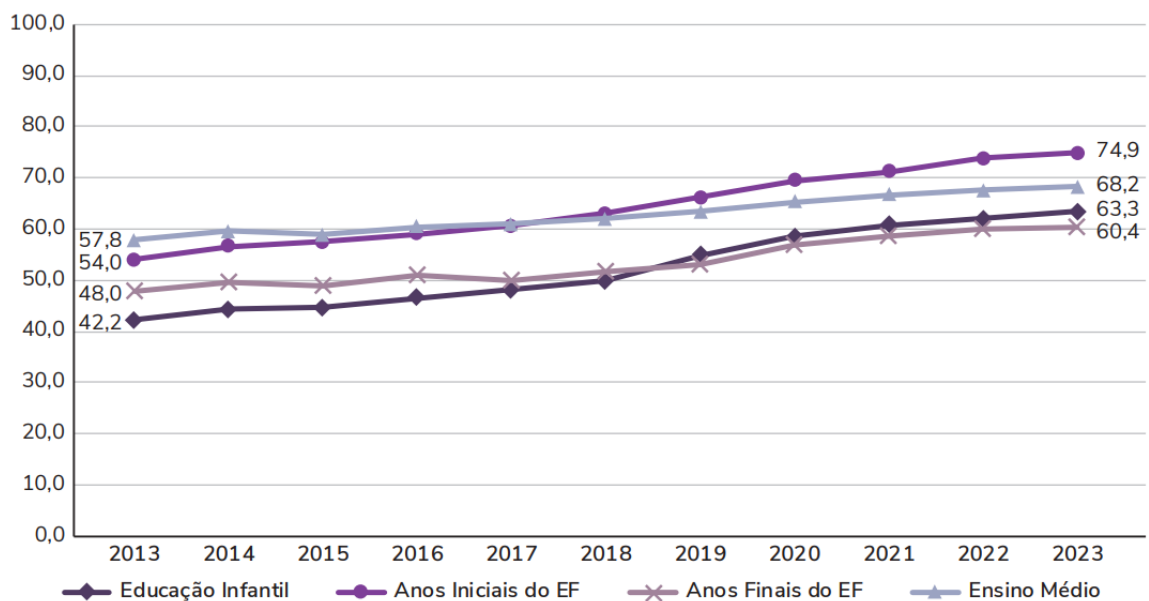
As amplas pesquisas dão conta de apresentar um contexto profissional que notadamente desfavorece o trabalho docente feminino e ignora a relação complexa existente entre suas condições sociais e suas condições de trabalho.

A pós-graduação e a formação continuada

Para além das questões já abordadas referentes à condição feminina da docência, há outro fator cuja investigação é relevante neste estudo, a formação docente. Embora as legislações e

políticas públicas tenham avançado nas últimas décadas, ainda é notável a dificuldade em atingir os índices estabelecidos pelo próprio governo federal. Em relatório de 2024 sobre o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), fica explícito que o país ainda está longe de atingir a meta de 100% de adequação das docências da educação básica. O gráfico 1 apresenta estas informações:

Gráfico 1: Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Brasil – 2013-2023



Fonte: Brasil, (2024). [Livro PNE-2024.indb](#)

De acordo com a análise do gráfico, podemos afirmar que houve um crescimento no número de formações docentes adequadas à atuação em cada etapa da educação básica. Contudo, é possível afirmar também que, as taxas de crescimento da série apresentada (2013-2023), já davam o indicativo de que a meta 15, referente a estes indicadores não seria atingida até o final do Plano e, como previsto, não foi. Analisar estes dados é importante para compreendermos a dinâmica da formação de professores no Brasil, inclusive a formação continuada de professores, em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, objeto de nosso estudo.

Para compreendermos a situação na qual estamos, cabe refletirmos sobre o início da pós-graduação no Brasil e seus desdobramentos até os dias de hoje. No início da década de 1950, é criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este é o marco do início da pós-graduação no Brasil (Cirani; Campanário; Silva, 2015). Em comemoração aos 72 anos, a Capes fez uma publicação, na qual informa que:

A missão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) envolve a formação de profissionais de alto nível, seja para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, seja para a evolução do magistério, tanto na educação básica quanto na superior. A CAPES apoia o MEC na formulação de políticas públicas, lidera e fomenta o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), avalia os cursos de mestrado e doutorado de todo o Brasil e orienta as universidades no seu processo de internacionalização (Brasil, 2024, s/n).

Desde então, o empenho da CAPES trouxe progressos substanciais no campo da pós-graduação e, conseqüentemente na formação de professores. A partir da década de 70, a CAPES passou a elaborar Planos Nacionais para a Pós-Graduação, cada um buscando atender às necessidades educacionais, econômicas, científicas e de desenvolvimento para o momento no qual foram elaborados.

A partir dos anos 2000, um contexto de mudanças estruturais é iniciado no campo social, político e econômico. Sobre tais transformações no âmbito educacional, Ribeiro (2019) informa que:

Quando assumiu a presidência da república, em 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, diante das mobilizações da categoria docente, e numa tentativa de diminuir os altos índices de professores sem formação mínima exigida, índices estes já confrontados pelos mecanismos internacionais, lançou mão de vários programas e estratégias, dentre as quais a construção de novas universidades e institutos federais, interiorização das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e abertura de novos cursos de licenciatura nas universidades já existentes (Ribeiro, 2019, p. 92).

Neste mesmo período, após 57 anos desde a criação da CAPES, foi aprovada e sancionada a Lei nº 11.502/2007, que ampliou as competências e modificou a estrutura organizacional desta Coordenação. A Nova CAPES, como foi chamada, “além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica” (Brasil, 2011, p. 17). Foram muitos os programas voltados para a formação inicial de professores, dentre os quais Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), além da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que promoveu a abertura de novas licenciaturas pelo interior do país.

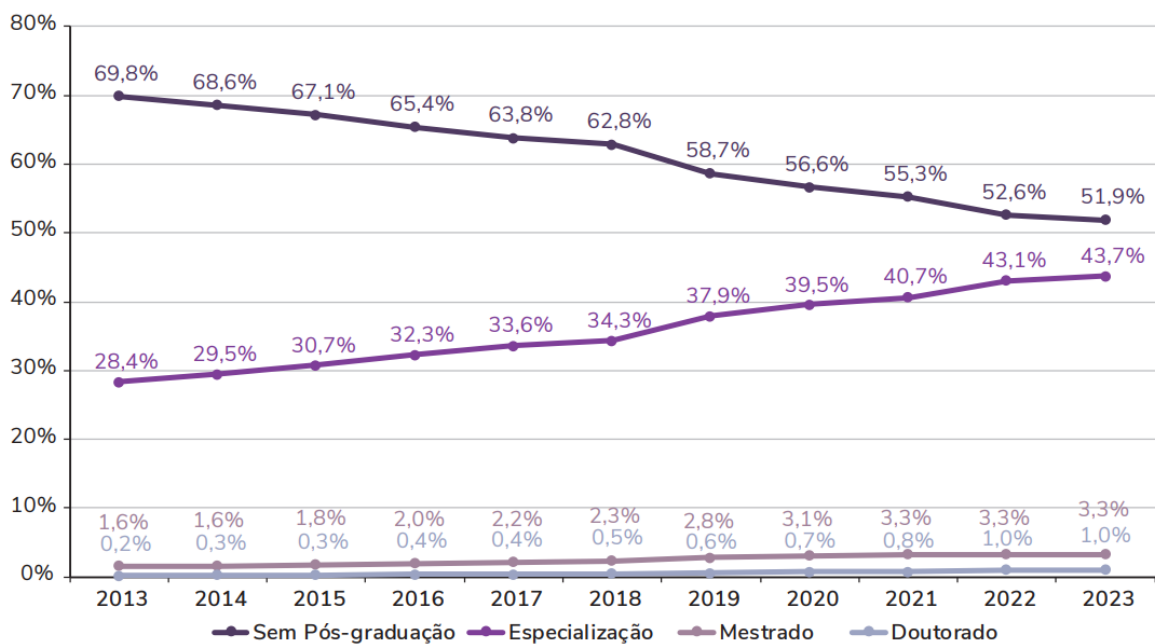
O contexto de desafios e também de otimismo deste período ficou refletido no PNPG (2011-2020), que em sua primeira parte, apresenta cinco eixos norteadores, dentre os quais, o eixo 5: “o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio”(Brasil, 2010, p.15)., resultando na criação de novos Programas de Pós-Graduação com vistas, inclusive, à formação continuada de professores. Costa e Nebel (2018)

informam que entre os anos de 2005 e 2015, a quantidade de programas *stricto-sensu* quase dobrou, saindo de 2.057 para 3.904, um crescimento de quase 90%.

Sobre o PNPG (2011-2020), Trevisol, Fávero e Almeida (2019) destacam que este é um importante documento, marco de garantias de diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa no país, porém, há uma contaminação dos ideais, discursos e práticas neoliberais que prejudicam a perspectiva de desenvolvimento da pós-graduação para o bem comum, evidenciada, por exemplo, na discrepância entre número de titulados no país por região. Outro problema associado ao cumprimento deste PNPG foi o período histórico marcado por golpe, negacionismo e retrocessos que o país enfrentou desde 2014 até 2022.

Além disso, de acordo com o INEP (Brasil, 2024) ainda é muito baixo o número de docentes da Educação Básica com títulos de mestres e doutores, como aponta o gráfico 2.

Gráfico 2: Porcentagem de docentes da Educação Básica e sua titulação por tipos de pós-graduação, 2013 - 2023



Fonte: Brasil, 2024. [Livro PNE-2024.indb](#)

De acordo com este gráfico, é ínfima a quantidade de professores mestres e doutores na Educação Básica. Em 2023, apenas 43,7% possuíam o nível de especialização, 3,3% de mestrado e apenas 1% de doutorado. Este dado é alarmante e reflete o abismo estrutural entre as políticas de expansão da pós-graduação e as reais condições de permanência de professores e professoras da Educação Básica. Embora o acesso à pós-graduação tenha crescido, esse avanço não foi acompanhado do cumprimento de políticas e leis que garantem o afastamento

remunerado de docentes para os estudos. Neste sentido, o insucesso em atingir as metas do PNE voltadas para a formação de professores não foi falha técnica, mas uma consequência de modelos neoliberais que sobrecarregam professores e professoras e impedem que o conhecimento científico produzido no doutorado chegue de forma sustentável ao chão da escola e possibilite o desenvolvimento destes profissionais. Esta realidade se acentua quando o gênero e a classe são marcadores considerados, demandando ações efetivas que promovam as condições para que as professoras, que lidam com jornadas duplas, triplas ou mais, acessem e concluam estes níveis.

Dentre as várias áreas nas quais a Pós-Graduação está organizada no Brasil, a área 46 (Ensino de Ciências e Matemática) merece destaque por ser voltada especificamente para a formação de professores. Esta área foi criada nos anos 2000, como resultado de movimentos anteriores de pesquisadores de ciências naturais e de pesquisadores da área de química, física, biologia, dentre outros grupos que reivindicavam um espaço no qual suas pesquisas pudessem ser enquadradas.

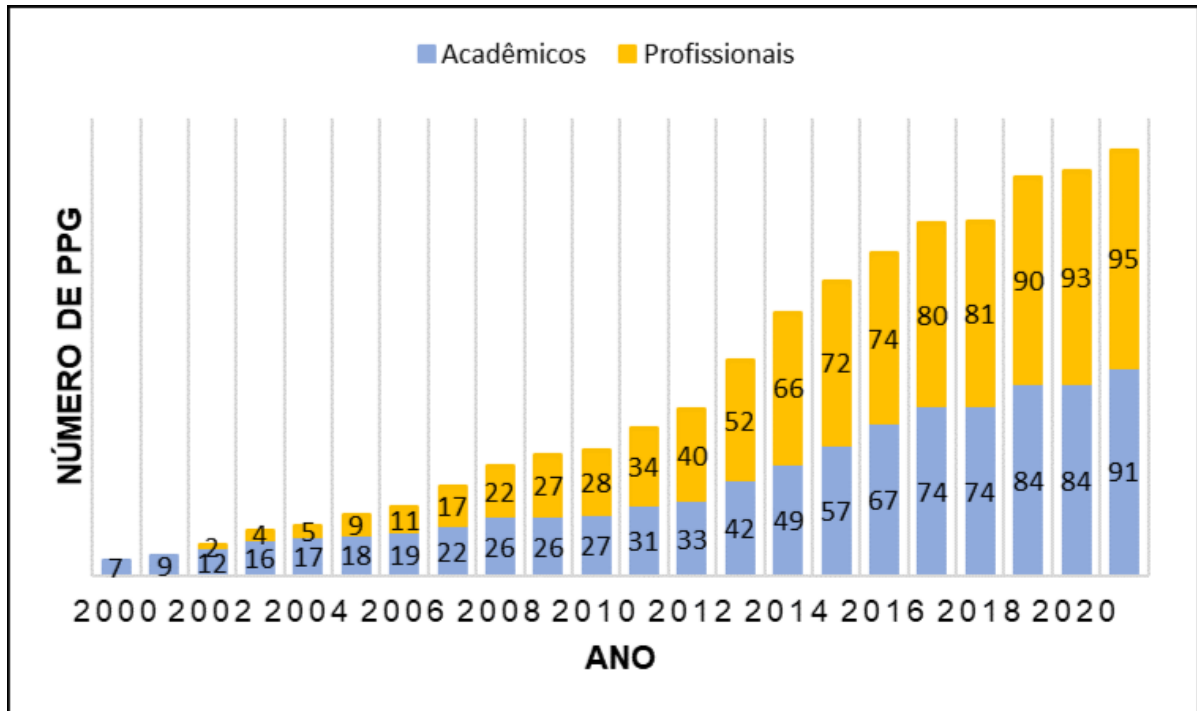
Já nas décadas de 1960 e 1970, vários grupos e centros de pesquisa surgiram e contribuíram para dar embasamento à criação da área 46, dentre os quais: Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Fundação Brasileira para o Desenvolvimento de Ensino e Ciências (FUNBEC), Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), dentre outras (Nardi; Gonçalves, 2014). Os movimentos se intensificaram na década de 1980, período em que os primeiros programas dessa área começaram a se constituir. Na visão de Alonso (2022, p. 13), a década de 2000 representou um período de grande expansão dos programas da área 46, ao mesmo tempo em que consolidavam a identidade da área e sua posterior autonomia.

Por definição, os Programas da Área de Ensino

(...) focam pesquisas e produções de conteúdos buscando relações com áreas geradoras dos conhecimentos, focam a integração entre conteúdos disciplinares e conhecimento pedagógico, com mediação de espaços formais e não formais de ensino, tendo como objetivo o processo de formação de mestres e doutores sobre processos e fatores de caráter estrutural que nele interferem. É uma área de pesquisa com pontes entre conhecimentos acadêmicos para aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. (Alonso, 2022, p. 20).

Outro movimento que gerou um grande aumento dos programas da área 46 foi a criação de mestrados e doutorados profissionais em 2009 e 2018, respectivamente. O gráfico a seguir, apresenta esta expansão.

Gráfico 3: Expansão dos PPGs da área 46 entre 2000 e 2021



Fonte: Alonso (2022), elaborado a partir de dados da Plataforma Sucupira/CAPES.

Embora os dados do gráfico apresentem a série apenas até 2021, atualmente, de acordo com a Plataforma Sucupira (CAPES, 2025), há no Brasil um total de 182 Programas de Pós-Graduação da área de Ensino, sendo 49 apenas de Mestrado Acadêmico, 4 de Doutorado Acadêmico, 83 oferecem apenas Mestrado Profissional, 37 de Mestrado e Doutorado Acadêmicos e 9 de Mestrado e Doutorado Profissionais. Dentre os 37 Programas com cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmicos está o PPG-ECFP, locus de nossa pesquisa.

Professoras de Ciências da Educação Básica no PPG-ECFP: perfil e condições de viver o doutorado

O PPG-ECFP é um Programa de Pós-Graduação com foco na Educação Científica e na Formação de Professores, tão necessárias para compreender os processos de desenvolvimento humano, social, ambiental e científico, que estão em constante transformação, sendo necessária a dedicação a esta área para compreender os processos de mudanças e desenvolvimento de nossa sociedade.

O PPG-ECFP também se apresenta como um importante Programa de Educação Científica, dentre os poucos que existem no Nordeste. Sua criação, em novembro de 2010, diante deste cenário, representou um avanço significativo para a região Nordeste e para a Bahia,

pois, dos programas que existiam até 2009, vinte e nove se concentravam na região Sudeste e, no Nordeste, apenas oito (quatro mestrados, sendo dois com doutorados e quatro mestrados profissionais) (Brasil, 2019).

O PPG-ECFP iniciou suas atividades apenas com o curso de Mestrado, oferecendo duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem. Com a Portaria N. 540/2020 (BRASIL, 2020, s/p), foram reconhecidos 55 novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados para Ciências ou Ciências e Matemática, sendo 17 deles no Nordeste. Com o Conceito 4, obtido na avaliação do quadriênio 2013-2016, o PPG-ECFP foi aprovado para disponibilizar o curso de Doutorado, que teve sua recomendação em 22/11/2019 e iniciou suas atividades letivas em 10/02/2021. Este foi um passo muito importante para a formação continuada dos professores de Ciências e Matemática, tanto da Bahia, quanto de outros estados, como Minas Gerais, Ceará e Piauí, favorecendo a interiorização da pós-graduação.

Neste Programa, as mulheres são maioria, representando 64% dos doutorandos (com base nas turmas de 2021 a 2024, recorte da pesquisa) e demonstrando que a questão do gênero, neste ponto em especial, não se apresenta como uma estatística de discriminação, exclusão ou desigualdades, como na maioria dos indicadores sociais.

A inserção das professoras na pós-graduação é um avanço importante na história das mulheres porque, como afirma Branca Zilberleib (2023, s/p), “a mulher só se torna um objeto de pesquisa quando ela mesma começa a fazer pesquisas”. Mais que isso, as mulheres não podem ser postas apenas na condição de objeto, mas, como defendem as pesquisas autobiográficas e as pesquisas de gênero (Josso, 2010; Louro, 1997), elas constroem suas histórias, portanto, não são objeto, mas sujeitos da própria história e também nas pesquisas.

Com base no recorte de gênero, conforme dados da CAPES (Brasil, 2024), as mulheres representam 55% dos 407.000 matriculados em cursos *stricto sensu*, o que confirma as estatísticas também do PPG-ECFP. No entanto, observações preliminares nas aulas do doutorado tornaram-se foco de nossa atenção, dados os constantes relatos das condições para que estas mulheres, docentes da Matemática ou das Ciências da Natureza (Ciências Naturais, Química, Física, Biologia), estivessem nas salas de aula do doutorado do PPG-ECFP.

As narrativas das doutorandas durante as entrevistas deixaram evidentes os processos conflituosos e prejudiciais ao exercício do trabalho, da formação e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento profissional. É preciso destacar que 73% das doutorandas que responderam à primeira etapa da pesquisa, um formulário no Google Forms, incluindo as da Matemática, não tiveram liberação do trabalho para cursarem o doutorado, mesmo tendo direito garantido por

serem servidoras públicas estatutárias, confirmando pesquisas como a de Malagris et al. (2009). Os relatos a seguir exemplificam dificuldades encontradas pelas docentes durante esta etapa da formação:

Tem sido desafiador estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Pois não somos apenas isso, há uma vida por traz, família, religião, amigos. Com isso, o tempo tem sido curto para desenvolver tudo ao mesmo tempo. Meu trabalho e o doutorado se complementam, então me dedico muito aos dois. Mas, conseguiria me dedicar mais se tivesse tido afastamento do emprego (Maria). Carga horária de trabalho exaustiva, preciso fazer trabalhos por fora da sala de aula para conseguir manter a minha família, filhas, mãe, sobrinho... enteado. O processo de escrita e produção é muito solitário. A orientação acaba se distanciando do orientando por se sentir obrigada a estar em inúmeras instituições[...] (Joana).

Não quis abandonar o doutorado por ser algo que eu também queria fazer, então sigo tentando até onde achar que devo. Consegui um afastamento junto com a licença maternidade, o que torna possível minha situação. Quero poder dizer que fui mãe e consegui terminar o doutorado, porque muitas vezes tenho o sentimento de que a maternidade não é bem vista academicamente [...] (Tereza).

As narrativas destas docentes evidenciam que o processo de doutorar-se para a professora da Educação Básica não é apenas um percurso de formação, mas uma resistência contra a exaustão e a invisibilidade institucional. Estes desafios emergem do conflito entre a busca pela pós-graduação *stricto sensu* como exercício de desenvolvimento profissional e a tentativa de conciliação com as jornadas de trabalho, cuidado com a família, filhos, as atribuições exigidas pelo doutorado, além disso, contam com a violação do direito à licença remunerada.

Enquanto Maria destaca a fragmentação de seu tempo entre estudos, trabalho, família e vivência de sua fé, devido à falta do afastamento do trabalho, Joana relata a precarização de precisar realizar outros tipos de trabalho para sustentar o núcleo familiar, tornando sua jornada ainda mais extenuante e solitária. Tereza, por sua vez, reflete sobre a tensão entre a maternidade e academia, sugerindo que o ambiente da universidade muitas vezes não acolhe sua condição de mãe.

Estas narrativas, em conjunto, confirmam que o desenvolvimento profissional destas docentes é atravessado pela violação de direitos. Vale destacar que tempo, carga horária, exaustão, mundo do trabalho, solidão e maternidade são elementos interseccionados no debate sobre formação docente quando a mulheridade é confrontada a pensar sobre si na jornada carregada de desafios, que é a formação de uma cientista, pesquisadora, intelectual, entrelaçada aos papéis sociais de mãe, mulher, esposa, filha, sem contar as complexidades amplificadas quando outras realidades como a transgeneridade e a negritude surgem como marcadores.

Crisóstomo e Reigota (2010), ao investigarem a História da Ciência na perspectiva feminista, destacam que os percursos vivenciados por mulheres, sobretudo, as mulheres negras, evidenciam espaços exclusivamente masculinizados, limitadores da participação de mulheres na ciência e, quase sempre, a pós-graduação é marcada por sofrimento mental, adoecimentos e evasões.

Conclusão

Ao evidenciar a importância do PPG-ECFP (UESB) e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e Matemática da Educação Básica, destacamos como algumas de suas potencialidades a interiorização, formação qualificada de professores e pesquisadores, contribuição significativa com a produção de conhecimento da área 46 da CAPES, acesso igualitário entre os gêneros, o impacto positivo na região e o alcance a profissionais de outros estados brasileiros, com maior participação de estados nordestinos, contribuindo para reduzir a disparidade de titulações entre as regiões do país.

As narrativas das professoras apresentadas no tópico anterior evidenciam as condições possíveis “para não desistir de um ‘sonho’”, mas podem também indicar sujeições, submissões, negligências, desacato à lei do magistério, sob as quais tais mulheres estão submetidas.

Ademais, apresenta-nos uma realidade invisibilizada sobre o doutorar-se no Brasil, no interior do estado da Bahia, que conflui para as condições precarizantes de sujeição do trabalho e para uma formação intelectual de tais professoras num campo de invisibilidade de seus feitos, demandas e reconhecimento de si, por meio do titular-se, como se este processo passasse a não mais representar algo de “valor” para tal ocupação, ou ainda por se tratar das condições do (não) reconhecimento das mulheres como potência transformadora das realidades de implicação com sua docência.

Proposital ou não, esta realidade tem sido cada vez mais próxima à vida de cada uma de nós, inversamente até ao número que proporcionalmente temos alcançado de chegada ao doutoramento, conseqüentemente, algumas evadem ou prorrogam seus objetivos de vida pessoal e/ou profissional. Portanto, precisamos tensionar os gráficos e narrativas e refletir até que ponto as estatísticas de acesso representam equidade de gênero na pós-graduação e condições satisfatórias para que mulheres consigam desenvolver-se profissionalmente através da formação continuada *stricto-sensu*, sem precisar se equilibrar no pouco espaço de tempo que lhes sobra pelo não afastamento do trabalho.

Referências

- ALONSO, Mayra. **Aspectos metodológicos das teses e dissertações de ensino de ciências nos programas precursores do Paraná**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011–2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES 60 anos: seis décadas de evolução da pós-graduação**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, edição comemorativa, Brasília, DF, jul. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A fundação em números**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Ensino**. Área 46. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 540, de 15 de junho de 2020**. Reconhece cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), acadêmicos e profissionais, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 17 jun. 2020.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Ensino (2025–2028)**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ENSINO_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p.
- CIRANI, Cláudia Brito; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloísa Helena Marques. A evolução do ensino da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163–187, 2015. DOI: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100011>.
- COSTA, Everton Garcia da; NEBEL, Leticia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, n. 50, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/15816>. Acesso em: 17 maio 2024.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida S.; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 93–106, jul. 2010.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil colonial**. São Paulo: Contexto, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 3. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes; SUASSUNA, Ana Teresa Rodrigues; BEZERRA, Débora Vieira; HIRATA, Heitor P.; MONTEIRO, José Luiz Fernandes; SILVA, Leila Regina da; LOPES, Marília da Conceição Machado; SANTOS, Tama Silva. Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 184–203, abr. 2009.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos. **Não se nasce professora, torna-se professora: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

NARDI, Roberto; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A ética na pesquisa com narrativas de vida em Educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v. 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372310757_ETICA_E_PESQUISA_EM_EDUCACAO_Subsidios_-_VOLUME_3. Acesso em: 10 abr. 2024.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves. **Valorização docente: formação, salários e desafios para a profissão**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 224f, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTANA, Ramon Ferreira. A instrução da fêmea: a educação da mulher brasileira no século XIX. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 7, n. 12, p. 137–150, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v7i12.2961>.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50,

2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida; SALUSTIANO, Dorival Alves. Um olhar sobre a docência feminina e a diversidade. In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI), 3, 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 23 set. 2022.

TEIXEIRA, Maria Soares da Silva; BRITO, TalamiraTaita Rodrigues. O encontro com a vida de professoras de Ciências e de Biologia nos caminhos da formação e da valorização profissional do trabalho docente. IN: TEIXEIRA, E. C. N. da S.; PRADO, J. R.; BRITO, R. dos S. (Orgs). **Discussões sobre Valorização Docente**. Curitiba: CRV, 2018. 262 p.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Pesquisa e avaliação no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011–2020): fragilidades e potencialidades. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 303–324, set./dez. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81–103, 2001. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu>. Acesso em: 28 jul. 2022.

ZILBERLEIB, Branca. A mulher só se torna tema de pesquisa quando ela mesma começa a fazer pesquisas, afirma historiadora. **Jornal da USP**, São Paulo, 2023. Disponível em:
<https://jornal.usp.br/diversidade/a-mulher-so-se-torna-tema-de-pesquisa-quando-ela-mesma-comeca-a-fazer-pesquisas-afirma-historiadora/>. Acesso em: 12 maio 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro. Doutoranda em Educação Científica e Formação de Professores, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Docente Efetiva da Educação Básica no município de Dário Meira-BA. Pesquisadora Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Professores/as – trabalho, narrativas e memórias formativas (IMPRESSÕES) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq).

Contribuição de autoria: Autora - <https://lattes.cnpq.br/5323018084989855>

Talamira Taita Rodrigues Brito. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora Titular pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH/UESB. Credenciada junto ao Programa Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores - PPGECEFP/UESB. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Professores - trabalho, narrativas e memórias formativas (IMPRESSÕES).

Contribuição de autoria: Autora - <https://lattes.cnpq.br/8339182402292094>

Como citar este artigo

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. Desenvolvimento profissional da professora de ciências da educação básica no doutorado de uma instituição baiana. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI:10.22481/redupa.v5i5.19896