

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISALU CAVALCANTE MUNIZ MAULER

**O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

BELÉM-PA
2019

ISALU CAVALCANTE MUNIZ MAULER

**O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação submetida a julgamento e aprovação para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA), na linha de pesquisa intitulada Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo.

BELÉM-PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M449m Mauler, Isalu Cavalcante Muniz.

O Mestrado Profissional em Ensino e a Formação de Professores da Educação Básica: desafios e perspectivas. / Isalu Cavalcante Muniz Mauler. -- Belém, 2019.

172f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2019.

1. Formação Continuada. 2. Mestrados Profissionais em Ensino. 3. Arquiteturas acadêmicas. 4. Prática docente. I. Camargo, Arlete Maria Monte de, Orient. II. Título.

CDD 22.ed. 370.71

ISALU CAVALCANTE MUNIZ MAULER

**O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação submetida a julgamento e aprovação para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA), na linha de pesquisa intitulada Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo.

Data de avaliação: _____

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Arlete Maria Monte de Camargo- Presidente da banca

Doutora em Educação (UFMG)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/ICED/UFPA

Prof.^a Maély Holanda Ramos- Avaliadora Titular Interna

Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento - Psicologia (UFPA)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/ICED/UFPA

Prof. José Vieira de Sousa- Avaliador Titular Externo

Doutor em Sociologia (UnB)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB

Prof.^a Vera Lúcia Jacob Chaves- Avaliadora Suplente Interna

Doutora em Educação - Conhecimento e Inclusão Social (UFMG)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/ICED/UFPA

Prof.^a Ana Lúcia Cunha Duarte- Avaliador Suplente Externo

Doutora em Educação – Política de avaliação educacional (UNB)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA

Dedico este trabalho a todos os docentes cursistas dos mestrados profissionais de ensino da UFPA que contribuíram e se dispuseram a ajudar nesta pesquisa, e que batalham por uma educação básica e escola pública de qualidade e que são o existir deste trabalho.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao Senhor Deus, toda honra e toda glória em permitir que chegasse até aqui.

À Profª Drª Arlete Maria Monte de Camargo que soube compreender as mudanças ocorridas no decorrer dessa curta mais profícua caminhada de dois anos e sabiamente soube me guiar para conseguir chegar no final dela com prazer e lucidez. Obrigada pela confiança, orientação e amizade!

Aos membros da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Maély Holanda Ramos, Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Cabral Barbalho, pelas contribuições precisas e necessárias dadas no trabalho de qualificação, e que permitiram que avançasse na construção e conclusão desta pesquisa.

A minha família, a base que sustenta tudo o que sou: minha mãe, Lúcia, meu pai, Isaias (in memoriam), irmãs Isabelle e Isalena, cunhado Marcelo e ao meu amado e doce sobrinho Marden, muitas vezes sendo a força para continuar nesta pesquisa.

Ao meu obstinado esposo Celso, companheiro que no decorrer desses 20 anos de amizade que, mesmo nas adversidades dessa vida, nunca largou minha mão. Hoje colhemos o fruto desse acreditar e perseverar juntos.

Às famílias: Cavalcante, Muniz, Mauler, pessoas que amo, que são minha base e a quem dedico essa dissertação, já que muitas vezes tive que abdicar e sacrificar de estar junto de vocês pela causa da pesquisa.

Aos grupos GEPES e GESTRADO pelos aprendizados e socializações vivenciados.

Aos amigos e profissionais da área da estatística, Dra. Valéria Pereira Braz Homci, Msc Tarcílio Roger Noronha Nepomuceno e Msc João Ulisses Barata da Silva pela análise minuciosa dos dados coletados que foram transformados em mais conhecimento e luz para essa pesquisa.

Ao Prof. Francisco Rodrigues da Silva Neto pela correção e orientação nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Aos Colegas servidores da UFPA da primeira turma de mestrado e doutorado 2017/PADT: Ana Lúcia, Eliomar, Reinaldo, Maria do Socorro, Maura Lúcia, Rubens e Solange.

Para as amigas de caminhada: Ana Claudia, Gabriela, Mary Jose, Mary Ellen, Nila Luciana, Helena, joias preciosas que o mestrado me deu.

Aos 36 professores cursistas dos MPES/PROEB/UFPA que se dispuseram a contribuir com o estudo, sendo os alicerces desta pesquisa.

Ao amigo William, obrigada pela força no momento preciso e pela amizade.

Aos amigos do grupo avançando nos estudos: Prof. Ricardo Pereira, Viviane, Liliane, Camilla, Celso e Tayana, pelos momentos de estudos, debates e foco em conquistar um lugar tão almejado na pós-graduação stricto sensu, meta alcançada por todos os membros.

Aos colegas servidores do ICED agradeço pelo incentivo e força para continuar nessa caminhada.

Aos coordenadores dos Mestrados Profissionais em Ensino da UFPA, Profs: Valcir João da Cunha Farias (PROFMAT), João Furtado (PROFIS), José Eduardo Martinelli Filho (PROFCIAMB), Iaci Abdon (PROFLETRAS), Áureo Deo de Freitas Junior (PROFARTES), Jackson Pinheiro (PROFBIO) pela atenção e colaboração para que pudesse conversar com os alunos em sala.

Aqueles que não foram citados, mas que contribuíram de alguma forma com o trabalho.

A todos, o meu muito OBRIGADA!

Experiência é o que nos passa, o que nos
acontece, o que nos toca.

(BONDÍA, 2002, p. 21)

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, que pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO). O tema desta pesquisa surgiu do interesse em analisar como os professores da Educação Básica que participaram dos MPEs/PROEB/UFPA no ano de 2018 perceberam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu*. Esta investigação pretende trazer à luz a sistematização do panorama da formação pós-graduada *stricto sensu*, bem como as razões e os estímulos que impulsionaram a procura por tal formação. Tem como objetivos investigar quem são os professores que participam dos MPEs/PROEB/UFPA; identificar os motivos que levaram os professores a procurar esse tipo de formação; especificar como essa formação continuada tem contribuído na prática docente destes profissionais; caracterizar como ocorre o processo de formação continuada de professores *stricto sensu* no âmbito dos MPEs/PROEB/UFPA. Tal investigação está organizada a partir de uma Revisão de Literatura sobre os descritores “formação continuada de professores” e “mestrados profissionais em ensino”, que teve como intuito descobrir um panorama mais revelador da realidade sobre o que se produziu cientificamente nestes marcadores. Os artigos foram selecionados no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e em periódicos nacionais na área de educação qualis A¹ e A² totalizando 20 artigos. A posteriori foi feita uma análise de conteúdo com artigos coletados, e os resultados indicaram a carência de mais pesquisas que busquem na prática de sala de aula o significado da formação *stricto sensu* de professores e o papel dos mestrados profissionais nessa formação. O que a pesquisa revela é que a contribuição significativa desses cursos para os docentes da pesquisa é a relação mais aprofundada entre a teoria atrelada à prática docente, contribuindo com o surgimento de novos métodos que prometem renovar essa prática e que supram as lacunas existentes em sua formação inicial manifesta em seu labor cotidiano.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores. Mestrados Profissionais em Ensino. Arquiteturas Acadêmicas. Prática docente.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand the contribution that high school professionals (MPE) also called professional masters in national network bring to *stricto sensu* teacher training and teaching practice in basic education in public schools in Pará. The MPEs are courses linked to the Professional Master Program for Qualification of Teachers of the Public Basic Education Network (PROEB), instituted by the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), according to Ordinance No. 209/2011, and has the Federal University of Pará as a Higher Education Institution and as a space for conducting *stricto sensu* professional courses. This research is organized from a Literature Review about the descriptors “continuous teacher training and professional masters in teaching”, which aimed to discover a panorama of research on these descriptors. The articles were selected on the website of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) and in national journals in the field of education totaling 20 articles. Posteriorly, a content analysis was made with articles collected, and the results indicated the absence of productions about MPEs/PROEB in the northern region of the country, needing more research that seeks in the classroom practice the meaning of *stricto sensu* formation of teachers. What the research reveals is that the most significant contribution of these courses to research teachers is the deeper relationship between the theory linked to their teaching practice, contributing with new methods that will renew this practice and fill the gap between their initial formation. Another study conducted in a quantitative-qualitative approach, in the first quantitative sampling is the use of questionnaires with 36 MPEs / PROEB / UFPA teachers.

Keywords: Continuous Teacher Training. Professional Masters in Teaching. Academic Architectures. Teaching Practice

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentação utilizada como base documental na pesquisa sobre os MPs.....	22
Quadro 2	O quantitativo de alunos matriculados nos mestrados profissionais em ensino da UFPA (turma 2018).....	30
Quadro 3	Trabalhos apresentados nas edições da ANPED nos GTs 08 e 11 no período de 2011 a 2017 sobre <i>Formação Continuada de Professores e Mestrado Profissional em ensino</i>	41
Quadro 4	Relação de 15 artigos encontrados nas revistas <i>qualis</i> A ¹ e A ² no período de 2011 a 2017.....	43
Quadro 5	Representação das categorias iniciais das unidades de registro dos artigos coletados.....	63
Quadro 6	Ano de criação do curso de mestrado, área educacional e programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> profissional vinculados ao PROEB	99
Quadro 7	Quantitativo de IES coordenadora e suas respectivas regiões.....	99
Quadro 8	Variáveis qualitativas e quantitativas.....	111
Quadro 9	Depoimento dos professores em relação a motivações, decepções com a carreira de magistério e como o MPE tem contribuído para a sua prática docente.....	123
Quadro 10	Temas da pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> e sua relação para auxiliar o trabalho do docente na educação básica.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Totalidade de trabalhos encontrados na pesquisa feita no sítio da ANPED.	38
Tabela 2 Totalidade de periódicos <i>qualis</i> A ¹ e A ² existentes na área de educação.	42
Tabela 3 Número de periódicos <i>online</i> enacionais <i>qualis</i> A ¹ e A ²	42
Tabela 4 Processo de inclusão dos artigos com aplicação dos critérios	42
Tabela 5 Número e nome de periódicos com publicações sobre formação <i>stricto sensu</i> e mestrados profissionais e/ou ensino, e seu <i>quali</i> no período de 2011 – 2017.....	45
Tabela 6 Produção de artigos, por metodologia, sobre formação de professores e mestrados profissionais em ensino, publicados em periódicos classificados como A1 a A2, e na ANPED, período de 2011-2017.	46
Tabela 7 Instituição de trabalho dos professores cursistas participantes da pesquisa por estado da federação.....	112
Tabela 8 Etapa de trabalho dos docentes participantes da pesquisa.	112
Tabela 9 Lotação de trabalho dos docentes participantes da pesquisa.	113
Tabela 10 Estado civil.	114
Tabela 11 Sexo.....	115
Tabela 12 Tabela Tempo de Magistério.....	117
Tabela 13 Formação docente segundo a instituição de formação	117
Tabela 14 Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	119
Tabela 15 Motivo do exercício do magistério segundo o grau de satisfação com o trabalho atual.....	119
Tabela 16 Vantagens de trabalhar como docente (n=36).	121
Tabela 17 Aspectos negativos no trabalho do docente (n=36).	122
Tabela 18 Síntese das motivações na carreira docente.	128
Tabela 19 As decepções na carreira docente	130
Tabela 20 Contribuição do MPE para a prática docente	131
Tabela 21 Licença para cursar o programa de formação <i>Stricto Sensu</i>	133
Tabela 22 Recebimento de bolsa.	133
Tabela 23 Atuação do docente na Educação Básica, relação entre a prática docente e a formação continuada.	134
Tabela 24 Quantitativo dos temas de dissertação	135
Tabela 25 Avaliação dos docentes (n=36) em relação as suas práticas em sala de aula.....	135
Tabela 26 Razões da procura pelos docentes (n=36) de um programa de formação <i>stricto</i> <i>sensu</i> profissional.	137
Tabela 27 Contribuição das disciplinas/atividades do currículo para a sua formação continuada.	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de publicações, por ano, de artigos acerca das temáticas “formação continuada de professores e mestrados profissionais em ensino”, publicados em periódicos classificados como A ¹ e A ² e trabalhos da ANPEd no período de 2011-2017.....	46
Gráfico 2	PPGs na UFPA, por modalidade – Ano 2019.....	106
Gráfico 3	PPGs – Mestrados Profissionais – CAMPI da UFPA/2019.	107
Gráfico 4	PPGs – Mestrados Acadêmico – CAMPI da UFPA – Ano 2019.....	107
Gráfico 5	Etapas de ensino.....	112
Gráfico 6	Lotação dos Professores.....	113
Gráfico 7	Estado civil.....	114
Gráfico 8	Quantidade de filhos segundo o estado civil dos professores participantes da pesquisa.....	115
Gráfico 19	Idade completa dos professores entrevistados, no ano de 2019.....	115
Gráfico 10	Área de formação dos professores participantes da pesquisa.....	117
Gráfico 11	Grau de satisfação dos alunos pelo trabalho no magistério.....	118
Gráfico 12	Motivo do exercício do magistério.....	119
Gráfico 13	Vantagens do exercício do magistério para os docentes avaliados.....	120
Gráfico 14	Aspectos negativos do exercício do magistério para os docentes avaliados..	121
Gráfico 15	Síntese das motivações na carreira docente.....	128
Gráfico 16	Decepções na carreira docente.....	129
Gráfico 17	Contribuição do MPE para a prática docente.....	130
Gráfico 18	Licença para cursar o programa de formação Strito Sensu.....	131
Gráfico 19	Cursistas e recebimento de Bolsa de estímulo à realização dos MPs.....	132
Gráfico 20	Práticas em sala de aula segundo os níveis de preparo do professor.....	135
Gráfico 21	Motivos para a procura do curso de pós-graduação stricto sensu.....	136
Gráfico 22	Contribuições do curso de pós-graduação na formação continuada.....	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GESTRADO	Grupo de Estudo e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente
GT	Grupo de Trabalho
ICA	Instituto de Ciências da Arte
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICEN	Instituto de Ciências Exatas e Naturais
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IG	Instituto de Geociências
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
MPEs	Mestrados Profissionais em Ensino
PADT	Programa de Apoio à Qualificação de Servidores Docentes e Técnico-Administrativos
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
PROFBIO	Mestrado Profissional de Ensino em Biologia
PROFCIAMB	Mestrado Profissional em Ciências Ambientais
PROFIS	Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física/MNPEF
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Educação (Maranhão/MA)
SEED	Secretaria de Estado de Educação (Amapá/AP)
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Encontro com o objeto de estudo	16
1.2A gênese da pesquisa sobre o tema escolhido	19
1.3Objeto e problema da pesquisa	24
1.4Coleta, demonstração e análise das informações	28
1.4.1 Natureza da pesquisa	28
1.4.2 O lócus e os sujeitos da pesquisa	29
1.4.3 Coleta de dados e análise	31
1.5 Organização do trabalho	34
1.6 Revisão de Literatura	35
1.6.1 O método	35
1.6.2 Recolha de material no sítio da ANPED	38
1.6.2.1 A ANPED	38
1.6.2.2 O GT 08: Formação de Professores	39
1.6.2.3 O GT 11 – Política da Educação Superior	40
1.6.3 Recolha de artigos nas revistas qualis A ¹ e A ²	41
1.7 Análise de conteúdo	62
2 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	69
2.1 Uma síntese da trajetória da educação superior no Brasil	70
2.2 Marcos regulatórios da educação superior no contexto pós- LDB 9394/1996, novas arquiteturas acadêmicas	79
3 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO BRASIL	90
3.1 Breve histórico dos mestrados profissionais no Brasil	90
3.2 O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da rede pública da Educação Básica (PROEB)	97
3.2.1 Os cursos PROFS	100
3.3 Os mestrados profissionais da UFPA: panorama	106
4 A FORMAÇÃO NOS MPES/PROEB/UFPA SEGUNDO OS CURSISTAS	110
4.1 Metodologia estatística	110
4.1.1 Perfil dos cursistas que participam dos MPes/PROEB/UFPA	112
4.1.2 Como a formação tem contribuído na prática docente destes profissionais	116
4.1.3 Motivações dos docentes para formação continuada em mestrados profissionais em ensino	119

4.1.4 Perspectivas de formação continuada de professores no âmbito dos MPes/PROEB/UFP.....	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A	153
APÊNDICE B	158
APÊNDICE C	159
APÊNDICE D	164
ANEXO A	164

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tece análise sobre os Mestrados Profissionais em Ensino (MPes), vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme Portaria nº209/2011, destacando os desafios e perspectivas para a formação de professores da educação básica.

Trata-se de um estudo vinculado à linha de pesquisa **Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas**, que pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), subunidade do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

1.1 Encontro com o objeto de estudo

Na conjuntura atual, de expansão da educação superior, é pertinente falarmos sobre a inserção e importância dos mestrados profissionais nesse contexto educacional, como componente pertencente à pós-graduação *stricto sensu*, fazendo conjunto aos mestrados e doutorados acadêmicos e mais recente aos doutorados profissionais.

Os mestrados profissionais surgiram em meados da década de 1990 e trazem uma diferente estruturação de curso, voltados para o mercado de trabalho em diversas áreas, com destaque para a área da inovação e tecnologia. Um diferencial em relação aos mestrados acadêmicos é o fato de o trabalho de finalização de um curso de mestrado profissional não se restringir somente a uma dissertação, de caráter monográfico, mas, num produto ou serviço que será colocado em prática no mercado de trabalho, elaborado durante o mestrado, simultaneamente às atividades laborais cotidianas do cursista como, por exemplo, a forma de uma incubadora de negócios, plano de negócios, produto e/ou abordagem metodológica educacional. (MOREIRA, 2004; CASTRO, 2005; OSTERMANN, REZENDE, 2009)

Por apresentar características diferenciadas, optamos por estudar essa modalidade formativa no caso específico sua relação com a formação de professores em exercício na educação básica; nesta pesquisa nosso objetivo foi analisar como os professores da Educação Básica que participaram dos Mestrados Profissionais em Ensino-MPes/PROEB/UFPA, no ano de 2018, avaliam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu*. É importante ressaltar que, estudar os professores que são alunos dos mestrados profissionais em ensino da UFPA, foi uma maneira de compreender como se efetiva o

processo de formação *stricto sensu* naquela Instituição, assim como conhecer como os mestrandos avaliam essa formação e seus impactos em sua vida pessoal e profissional.

A composição do objeto *Mestrados Profissionais em Ensino* (MPEs) é proveniente de um processo de análise, síntese de arcabouço teórico, de leituras, arguições, perspectivas, entraves e discussões ocorridas durante as aulas propiciadas pela linha de pesquisa **Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas** do Mestrado em Educação do PPGED, pela contribuição e orientação permanente na construção e amadurecimento do texto de dissertação feito pela Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo e do arcabouço teórico de alguns autores que pesquisam o referido objeto, como: Moreira (2004), Castro (2005), Fischer (2005,2010); Ribeiro (2005, 2006); Schäfer e Ostermann (2013), Ostermann (2016) e André (2010, 2017).

Com o objetivo de formar e consolidar o professor-pesquisador, incorporando na sua prática curricular a pesquisa, produção e veiculação de conhecimentos acerca da realidade da educação na região, em todos os seus ângulos e relações, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa) tem um “lugar vital para a formação intelectual, acadêmica, dos inúmeros professores das unidades e subunidades de ensino, especialmente dos professores dos *campi* do interior e instituições de outros estados da região norte” (guia academico PPGED) e sendo uma subunidade do Instituto de Ciências da Educação (ICED). O programa tem mestrado e doutorado, reconhecido pela CAPES, com avaliação **nota 5**, e constituído de três linhas de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais; Educação, Cultura e Sociedade; Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas.

No ano de 2014 teve início no PPGED a linha de **Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas**, cujo objetivo¹ é analisar e discutir os principais estudos produzidos sobre formação, profissionalização e o trabalho docente no Brasil e no mundo, buscando identificar as diferentes concepções de formação, analisando a natureza do trabalho desenvolvido pelos professores, as práticas pedagógicas adotadas, a valorização do magistério, precarização do trabalho do professor bem como, a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais e de formação no país e a visão sobre formação de professores dos diversos autores que compõem a área.

Os MPEs também denominados de ‘Mestrados Profissionais em Rede Nacional’ ocorrem no formato *em rede*, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para

¹Conforme sítio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/>

Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - PROEB², estão em conformidade com a política do Ministério da Educação (MEC) e que tem como a Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição integrante desse programa *stricto sensu* profissional. (CAPES, 2018).

O sistema *em rede*, do qual o PROEB faz parte, tem sua oferta de cursos oferecidos simultaneamente em várias instituições públicas brasileiras que são associadas a uma Instituição de Ensino Superior (IES) coordenadora do curso específico, sendo esta instituição, pública ou sociedade científica, com importância para o meio acadêmico. (CAPES, 2018)

Conforme o Relatório de atividades 2016/2017 da CAPES, essa instituição tem como objetivos:

Apresentar à Capes a proposta de criação dos mestrados profissionais; elaborar os projetos acadêmico-pedagógicos e os editais nacionais de seleção; definir as instituições parceiras na oferta dos cursos; cadastrar os alunos nos sistemas informatizados para pagamento de bolsas; gerenciar a utilização dos recursos financeiros disponibilizados pela Capes (BRASIL, 2017, 30, 31).

Os MPEs podem ser ofertados tanto presencialmente quanto no sistema semipresencial, fazendo assim parte do contexto da modalidade de Educação à Distância (EaD) que integram o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), incluindo nesse contexto as IES que oferecem o PROEB.

Abrimos aqui um parêntese³ para recordar o interesse pelo estudo sobre o ensino superior e a formação continuada *stricto sensu* docente. Em 2003, já formada em Secretariado Executivo Bilíngue pela Universidade da Amazônia (UNAMA), consegui um emprego, como docente das disciplinas específicas do Curso de Bacharelado de Secretariado Executivo. Esta vivência no magistério superior durou até 2007, e foi muito marcante e enriquecedora, estimulando-me a ingressar no curso de Pedagogia para aprofundar os conhecimentos na área educacional.

Em 2007 comecei o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA), concluindo quatro anos depois; em 2008, após a aprovação em concurso público para o cargo de secretária executiva na Universidade Federal do Pará, após dois anos trabalhando em Assessoria de Comunicação, em 2010, obtive uma permuta para trabalhar no Instituto de Ciências da Educação (ICED), no intuito de ficar próxima a grande área de Educação e dar consecução a formação enquanto pedagoga. Atuamos em princípio na direção do ICED, ficando quatro anos como secretária executiva na gestão da Profa. Dra. Ana Maria

²Não confundir com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB do estado de Minas Gerais (MG).

³Nesse espaço recordo a minha formação acadêmica e profissional.

Orlandina Tancredi de Carvalho. Em 2014, a convite da Direção Geral da referida Unidade Acadêmica, passei a atuar na secretaria do PPGED/ICED. Nesses anos, na secretaria do programa, deparei-me com desafios que a profissão exige em termos de conhecimentos legais que regem um programa de pós-graduação e as inúmeras situações educacionais pertinentes ao universo acadêmico, que envolvem a pedagogia, no trabalho, na situação acadêmica de uma secretaria de pós-graduação da maior universidade pública da região Amazônica.

1.2 A gênese da pesquisa sobre o tema escolhido

A investigação acerca dos MPEs desenvolveu-se como parte integrante de uma pesquisa, coordenada pela Profa. Arlete Camargo, intitulada “Formação continuada de professores, mestrado profissional e educação superior no Brasil” (CAMARGO, 2017). O referido projeto de pesquisa aborda as questões das arquiteturas acadêmicas e a expansão da educação superior, tendo como objeto de estudo os mestrados profissionais voltados para a formação docente *stricto sensu* nas Instituições de Educação Superior. Contribuindo com o aprofundamento conceitual de arquiteturas acadêmicas, Segenreich (2012, p. 76) pontua que a:

Arquitetura acadêmica pode assumir diferentes conotações: arquitetura institucional, arquitetura organizacional, arquitetura pedagógica são expressões usadas para designar dado tipo de estruturação que protagoniza a educação, seja institucional e/ou modalidade de ensino, como a sala de aula presencial e/ou virtual.

Referida pesquisa intenciona, ainda, analisar os novos formatos assumidos na educação superior a partir dos mestrados profissionais direcionados para a formação de professores que já atuam na educação básica; caracterizar a oferta dos cursos de mestrado profissional direcionados à formação de professores conforme categoria administrativa, organização acadêmica, modalidades de ensino, currículo dos cursos, população atendida e relação com a escola básica (CAMARGO, 2017).

Nesse contexto, o estudo sobre os mestrados profissionais, sendo uma política de expansão da educação superior promovida pela CAPES, constitui-se em uma investigação pertinente, atual sobre este objeto e uma contribuição para a formação continuada *stricto sensu* de professores, por meio de leituras, discussões, interpretações, fazendo parte, também, do campo de estudo do Grupo de Estudo e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA), coordenado pela Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués.

O GESTRADO/UFPA, em parceria com outros grupos de pesquisa, desenvolve produção acadêmica especializada acerca das atuais políticas da educação brasileira no âmbito da educação superior e da educação básica e busca divulgação e expansão dos saberes

construídos na formação *stricto sensu*. Dentre essas articulações com outras instituições, temos a que ocorre em relação ao GESTRADO da UFMG⁴, que tem avançado em sua produção científica e possibilitado um incremento do conhecimento nos estudos acerca do trabalho docente e suas relações com outras categorias e eixos de estudo, como é o caso da formação *stricto sensu*.

Dentre as publicações que tratam do objeto mestrados profissionais produzidas pelo GESTRADO, destacam-se: a **dissertação de mestrado** de Santos (2018), intitulado “Mestrado Profissional em Letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará”; o trabalho que integra os **anais do XXV Seminário da Rede Universitas/Br**, como o de Camargo *et al* (2017), intitulado “Mestrados profissionais, internacionalização e expansão da educação superior nas universidades federais”, **anais do XXVI Seminário da Rede Universitas/Br**, elaborado por Camargo *et al* (2018) intitulado “Mestrados Profissionais e novas arquiteturas acadêmicas: a produção científica em periódicos nacionais na área da educação”, além de trabalho publicado nos **anais da 2ª Reunião da ANPEd Norte**, elaborado por Camargo *et al* (2018) intitulado “A formação continuada de professores da educação básica e os mestrados profissionais”. Como visto, o objeto mestrados profissionais, trata-se de uma produção que está em fase de consolidação, demandando novos estudos sobre o assunto.

Com base nesses estudos, optamos por assim definir as seguintes categorias de análise: formação continuada *stricto sensu* de professores, arquiteturas acadêmicas, mestrados profissionais em ensino e prática docente.

Sobre a formação continuada de professores e sua importância para a melhoria da qualidade da educação, tem sido ressignificada com o aumento da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo a Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação feita pela CAPES no ano de 2018 “o rápido crescimento, tanto na formação de pessoal altamente qualificados em nível de pós-graduação, a Qualificação profissional de docentes e pesquisadores e o crescente desempenho da pós-graduação brasileiro tem tido um impacto direto na produção científica nacional” (CAPES, 2018 p.4)

Incluimos nesse aumento a oferta dos mestrados profissionais para docentes da educação básica. Conforme Ribeiro (2006, p. 315) “a Capes tem enfatizado que o mestrado profissional não pode ser visto como uma titulação menor. Alguns de seus desafios são tão altos ou mesmo maiores que o do mestrado acadêmico”. Com isso, o docente tem contato

⁴Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

com o ambiente da academia e da pesquisa, desenvolvendo na prática de sala de aula o conhecimento adquirido no mestrado profissional e desenvolvendo a sua pesquisa, no caso o trabalho final voltado para seu trabalho laboral.

Por meio desta pesquisa, nos aproximamos das discussões sobre a formação *stricto sensu* do professor da educação básica que é realizada nos mestrados profissionais em ensino, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) da Universidade Federal do Pará (MPE/PROEB/UFPA). Instiga-nos saber as motivações que fizeram com que esses sujeitos tivessem buscado essa formação, como se dá o seu processo de formação e quais as contribuições para seu trabalho no ambiente escolar paraense.

Dentro dessa perspectiva, a presente dissertação de mestrado pretende dar continuidade aos estudos já referidos, levando em conta as arquiteturas acadêmicas, nas quais podem ser enquadrados os Mestrados Profissionais em Ensino (MPEs). Essas arquiteturas são estabelecidas por marcos regulatórios, com formatos e modalidades organizativas, que envolvem o ensino de graduação e pós-graduação. (FRANCO; MOROSINI, 2017).

Sobre a categoria arquiteturas acadêmicas, amparamo-nos no reduzido número de autores que se debruçam sobre a temática como Segenreich, Franco, Morosini (2012), Franco, Morosini (2012; 2017), Franco, Morosini, *et al* (2010). O conceito de arquiteturas acadêmicas está relacionado, a construção que vai sendo feita por regulamentos, leis, pareceres, portarias, que dão prumo e alicerce ao objeto/saber a ser construído; é a base que o mesmo precisa ter para ser concebido como estrutura firme e sólida, no caso desta pesquisa, os mestrados profissionais em ensino. Para as autoras Segenreich; Franco; Morosini (2012, p. 176): “esse conceito refere-se ao mundo estético-construcional para designar formatos e modalidades organizativas”.

Esses marcos regulatórios, mais abaixo serão exemplificados, foram ampliando paulatinamente o seu sentido de regulamentação para adentrar a esfera avaliativa, na qual subjaz o conceito de aferição de qualidade, sob a circunscrição do que caracteriza o mundo moderno e contemporâneo. (FRANCO; MOROSINI, 2012)

Os Mestrados Profissionais (MPs) correspondem a uma inovação educacional estabelecida pela portaria CAPES nº 47/1995, e tais programas evoluíram em número e objetivos no decorrer dessas pouco mais de duas décadas de implantação, especialmente com um perfil multidisciplinar. Tais cursos de pós-graduação trazem uma estrutura mais profissionalizante à formação e podem permitir uma aplicação mais próxima do produto de sua formação como o ambiente laboral e, com efeito, segundo Castro (2005), os mestrados e

doutorados acadêmicos, apesar de cumprirem a sua missão de preparo do professor pesquisador universitário, ainda deixaram a descoberto duas importantes demandas, a saber:

1) O mercado das empresas que necessitam de pessoal com nível de preparação que ultrapassa a graduação; 2). As instituições de ensino que precisam de perfis de profissionais diferentes dos mestres e doutores voltados para a pesquisa acadêmica (CASTRO, 2005, p. 16, 17).

A partir dos anos 2000, uma comissão formada por docentes das áreas de ciências e matemática, vinculada à CAPES, desenvolveu uma proposta de mestrado diferente do que já era oferecido; criam-se os mestrados profissionais em ensino ou “mestrado em docência” (MOREIRA, 2004, p. 135), que abrangem a demanda dos professores do ensino médio e fundamental em efetivo exercício profissional na rede pública de ensino. Moreira (2004) justifica-os dizendo “que os mestrados acadêmicos atuais não atendem às necessidades dos professores” (p.134). Busca-se com os mestrados profissionais voltados especificamente para os professores das disciplinas “de conteúdo” das licenciaturas, um curso que abarque uma formação em serviço “de forma concomitante com a prática profissional do mestrando, de modo que não exista hiato ou readaptação após a conclusão do curso” (MOREIRA, 2004, p. 133).

Os marcos regulatórios, que orientam os mestrados profissionais e os de ensino, no âmbito das leis educacionais gerais e de funcionamento na pós-graduação do país, constituem a matriz estruturante que orientam a análise documental, o que virá a contribuir para a consecução dos objetivos desta pesquisa. Sob esse aspecto, os documentos abaixo, apresentados no quadro 1, constituem bases documentais que norteiam este trabalho de dissertação:

Quadro 1 - Documentação utilizada como base documental na pesquisa sobre os MPs.

LEGISLAÇÃO FEDERAL ACERCA DO ESTABELECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	
TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Parecer CFE nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965	Define os diferentes tipos de pós-graduação, informa sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, além de outras considerações. Câmara de Ensino Superior. Ministério da Educação.
I Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); o III PNPG (1986-1989); IV PNPG não foi efetivado; V PNPG (2005-2010).	Períodos de implantação dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG).

VI Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011-2020	Define novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.
PARECERES E PORTARIAS DE APROVAÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS, DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS DE ENSINO E DO PROEB	
Portaria Nº 47 de 17/10/1995	Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. (Flexibilização do MP)
Portaria nº 80 de 16/12/1998	Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior Brasília, 1998.
Portaria nº 7 de 22/06/2009	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES.
Portaria Capes nº. 17 de 28/12/2009.	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação.
Portaria nº 289, de 21/03/2011	Dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional.
Portaria nº 209, de 21/10/2011	Regulamenta o Programa de Mestrado profissional para qualificação de professores da rede pública da educação básica (PROEB)
Portaria nº 81, de 03/06/2016	Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPGs) stricto-sensu. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
Portaria nº 389, de 23/03/2017	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu.
LEGISLAÇÃO QUE VERSA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE BÁSICA E SUPERIOR	
Lei nº 4.024, de 20/12/1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 5.540, de 28/11/1968.	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação, e dá outras providências.
Lei nº 9.394, de 20/12/1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CP nº 01, de 18/02/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 02, de 19/02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
Lei nº. 11.502, de 11/07/2007.	Modifica as competências e a estrutura

	organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Decreto nº. 6.755, de 29/01/2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada
Lei nº 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
Resolução nº02, de 01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)e para a formação continuada.
Decreto nº. 8.752, de 09/05/2016. (revogou o Decreto nº. 6.755/2009)	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Fonte: Dados de campo (2019).

A importância das fontes documentais para uma pesquisa deve ser considerada como um rico registro de informações e de base para os eventos e memória permanente, servindo como prova do fato ocorrido, ditto isso, temos no quadro 1, o acervo de documentos que dão sustentação documental para a pesquisa ter respaldo teórico. A pesquisa documental enquanto recurso metodológico constitui-se numa importante técnica de pesquisa no campo educacional.

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e, a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Nesta perspectiva, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (GOMES, 2007, p. 18).

De um modo geral, podemos afirmar que tem havido uma crescente preocupação com a formação docente, sobretudo daqueles que atuam na educação básica, que se traduzem em inúmeras ações governamentais, apesar de em muitos casos promover a valorização do magistério, em outros observar-se um recuo nas conquistas da categoria docente.

1.3 Objeto e problema da pesquisa

Como parte importante de uma reestruturação produtiva que busca atender as demandas do capital internacional, uma expressiva quantidade de reformas da educação,

implementadas na América Latina e em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos da América, vêm promovendo significativas alterações nas condições de trabalho nas escolas, resultando em modificações do trabalho docente (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com a mesma pesquisadora, na atualidade, o professor, geralmente um servidor público ou empregado de instituição privada, vê-se submetido cada vez mais a controles e regulações que trazem um dilema, que em muitos casos é a opção entre a escolha inicial pelo magistério - que caminhava no âmbito das decisões pessoais, enquanto uma escolha de caráter vocacional - por uma escolha a uma exposição e submissão a ditames institucionais, cada vez mais legalistas e até privatistas; isso porque, há cada vez mais adaptações do Estado e da iniciativa privada aos princípios neoliberais, que buscam no trabalho docente as fontes refinadas de acúmulo do capital intelectual, processo no qual o professor assume papéis que são incompatíveis com sua formação. Reforçando o entendimento sobre essa lógica capitalista, Castro e Araújo (2013, p.93) enfatizam que “as políticas neoliberais vem reduzindo cada vez mais o papel do Estado na educação, principalmente no ensino superior, permitindo que o setor privado cresça cada vez mais na oferta de bens e serviços”.

Com as mudanças sociais que ocorrem na escola e no trabalho docente, e que decorrem da ampliação dos processos de escolarização, há setores da sociedade que, historicamente, foram excluídos desses processos, segundo Fanfani (2007), houve grandes mudanças na morfologia social da escola e dos que nela se inscrevem.

Dessa forma, com a ampliação da heterogeneização⁵, é comum a esse trabalhador ver-se obrigado a desempenhar papéis para os quais não tem formação, o que contribui para a desprofissionalização docente. (OLIVEIRA, 2008). Outra situação inversa seria no caso dos pesquisadores recém-formados que concluem o doutorado e não tem conseguido colocação no mercado de trabalho acadêmico. Há uma dificuldade de abertura de emprego para esta etapa de formação, que segundo Andrade (2018) dentre algumas situações deve-se a crise econômica que afetou a oferta de vagas para professores e pesquisadores assistentes, e estágios de pós-doutorado, fundamentais para o aprimoramento de habilidades científicas e intelectuais, e aquisição da experiência necessária para estabelecer e gerenciar um laboratório ou grupo de pesquisa. (ANDRADE, 2018, p.1)

No setor privado a situação também não está favorável já que essas instituições contratam docentes doutores no limite mínimo conforme ordenamento do MEC, atitude que

⁵Diversificação, diferenciação.

almeja diminuição de custos com contratação desses profissionais a mais do que o necessário. (ANDRADE, 2018).

Nessa perspectiva algumas das grandes e renomadas IES públicas brasileiras⁶ têm “encorajados os estudantes a considerar a pós-graduação como um período voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências que possam ser aplicadas a uma gama diversificada de atividades profissionais”. (ANDRADE, 2018, p. 1). Adere-se a essa ideia, segundo o autor, os mestrados e doutorados profissionais numa ótica voltada para o mercado de serviços e produtos, com uma gama de cursos que se adeque ao que esse mercado busca.

Logo, na área da educação, os mestrados profissionais voltados para a qualificação docente vêm moldando uma formação dirigida para a prática profissional e para incorporar a essa prática inovações fundamentadas em pesquisas científicas, análises teóricas e práticas capazes de resolver problemas peculiares no ambiente escolar, promovendo avanços significativos e sendo esses cursos *stricto sensu*, uma etapa importante de contribuição para a formação de professores.

Evidentemente que esse contexto traz implicações para categoria de estudo formação Continuada dos profissionais do magistério da educação básica, fenômeno que vem sendo analisado por diferentes autores como Nóvoa (1992), Tardif (2000, 2002), Imbernón (2011), Gatti (2008, 2010), Cunha (2000, 2007), Lüdke, Boing (2012) e Scheibe (2008) que discutem sobre a incompletude da preparação de professores para o seu trabalho.

Dentre os documentos que regulamentam a qualificação *stricto sensu* para docentes, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na meta 16, que tem como proposta:

Formar, em nívelde pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de conhecer mais a consecução do PNE, o sítio denominado Observatório do PNE, que foi criado em 2013, como uma ferramenta colaborativa de entidades, por vezes, de interesses contraditórios entre si, como grupos sociais e o setor financeiro, e pensado como um meio para monitorar o cumprimento das metas do PNE, bem como, as repercussões das estratégias, quando de sua implantação.

Assim sendo, com as experiências acima expostas e as leituras dos autores que discutem formação continuada *stricto sensu* de professores, arquiteturas acadêmicas,

⁶Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp).

mestrados profissionais em ensino e prática docente nos ajudaram a definir o problema de estudo o qual se constitui: Como os professores da Educação Básica que participaram dos MPEs/PROEB/UFPA, no ano de 2018, avaliam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu*?

A partir da definição do problema de investigação, definimos também as seguintes questões norteadoras deste estudo: Quem são os professores que participam dos MPEs/PROEB/UFPA? Quais motivos levaram os professores da educação básica a procurarem os MPEs/PROEB/UFPA? Como vem ocorrendo o processo de formação *stricto sensu* de professores no âmbito dos MPEs/PROEB/UFPA? Quais as possíveis contribuições dessa formação para a prática docente desses profissionais?

O problema de pesquisa e as questões norteadoras acima mencionadas nos ajudaram a definir os objetivos deste estudo, conforme abaixo.

Objetivo geral:

- Analisar como os professores da Educação Básica que participaram dos MPEs/PROEB/UFPA no ano de 2018 avaliam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu*.

Objetivos Específicos:

- Investigar quem são os professores que participam dos MPEs/PROEB/UFPA;
- Identificar os motivos que levaram os professores a procurar esse tipo de formação;
- Especificar como essa formação continuada tem contribuído na prática docente destes profissionais;
- Caracterizar como ocorre o processo de formação continuada de professores *stricto sensu* no âmbito dos MPEs/PROEB/UFPA.

Apontamos alguns aspectos relevantes que constituíram como elementos de estímulo para essa investigação, e que se justificam a partir de quatro níveis de relevância: pessoal, acadêmica, profissional e social.

No nível da relevância pessoal há de se considerar que os interesses por essa temática surgiram logo ao ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, em que surge a oportunidade de encontrar uma importante reflexão sobre a formação de professores com pós-graduação *stricto sensu* profissional apontando um amplo campo ainda a ser explorado. Assim, a pesquisa parte da relação existente entre o papel do mestrado profissional em ensino na UFPA na formação *stricto sensu* do professor da educação básica.

Quanto à relevância acadêmica, destaca-se a contribuição que esta temática “o mestrado profissional em ensino e a formação de professores da educação básica” traz para o âmbito científico no sentido de suscitar discussões em torno da relação entre a formação continuada de professores no âmbito *stricto sensu* no campo das políticas educacionais, em questão os mestrados profissionais.

Cabe destacar que socialmente esta dissertação de mestrado caracteriza-se pelo conhecimento do perfil profissional de professores mestres que atuam na educação básica e, principalmente, em como tem se configurado a prática docente destes professores cursistas do mestrado profissional em ensino/PROEB na UFPA.

O estudo assume ainda, uma importância de ordem política. A relevância revela-se no ato de refletir teórica e empiricamente sobre as relações de trabalho no âmbito da sociedade do capital, compreendendo os impactos dessa organização societária sobre a classe trabalhadora em todas as suas expressões.

Com isso, pretende-se favorecer uma reflexão que aponte à outra concepção de sociedade, fundada em bases mais humanas, na qual o fundamental não seja o lucro ou a exploração do homem pelo homem. A pesquisa é importante também no sentido de aproximar os resultados desta investigação da área do debate e compreensão de políticas educacionais mais consistentes e relevantes ao cotidiano da vida docente, com suas perspectivas, necessidades, realidades e realizações.

1.4 Coleta, demonstração e análise das informações

A seguir será apresentado a natureza da pesquisa, o sujeito da pesquisa, a coleta e análise dos dados.

1.4.1 Natureza da pesquisa

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, cabe nesse momento, adiantarmos os procedimentos e etapas desenvolvidos no curso deste estudo quantiquantitativo. Para Spratt, Walker e Robison (2004), a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva, com base no teste de uma teoria com um olhar sobre o fenômeno social como algo objetivo e mensurável. Já a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem que busca a emergência de uma teoria e considera o fenômeno social como algo construído pelas pessoas. A pesquisa quantitativa busca respostas pela probabilidade e aplicação prática, já a qualitativa se preocupa com a interpretação que as pessoas dão as suas próprias situações (SANTOS FILHO, 2001).

O materialismo histórico-dialético orientará o desenvolvimento da investigação, por acreditarmos que o mesmo amplifica a compreensão do real e denuncia as contradições e desigualdades da sociedade capitalista. O mesmo tem como características, conforme Souza, Magalhães e Silveira (2014, p. 252-253):

a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise – trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e dominar a práxis; g) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade.

O materialismo histórico-dialético como práxis objetiva afirma que a crítica não se sustenta pela simples crítica. O processo de investigação não pode ser fruto de ato diletante do pesquisador. Por isso, este deve ter posicionamento claro no fenômeno maior da luta de classes presente na sociedade e de todo um contexto de transformação pelo que passa a educação e a carreira docente.

1.4.2 O lócus e os sujeitos da pesquisa

Selecionamos como *lócus de investigação* Universidade Federal do Pará (UFPA). Em se tratando do *recorte temporal*, optamos inicialmente pela turma de 2018 dos Mestrados Profissionais em Ensino, inseridas nos Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, pois é o período em que os professores cursistas estão inseridos nos MPEs/UFPA.

O *trabalho de campo* caracteriza-se como uma importante etapa numa pesquisa educacional, pois é quando extraímos as informações e dados relevantes (quali-quantitativo) para a análise do problema. Cabe esclarecer que, tais informações e dados, serão confrontados com nosso referencial teórico, neste caso, já citado.

[...] levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira fase. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação das hipóteses e de construção de teoria (MINAYO, 2011, p. 26).

Posteriormente, contatamos com a coordenação dos referidos cursos de mestrados profissionais em ensino da UFPA, à qual informamos acerca da pesquisa e a quem solicitamos autorização para realizar o estudo junto aos alunos. Concluída essa etapa, efetivamos o primeiro contato com os alunos matriculados (turma 2018) nas salas de aula, a

fim de passar os questionários. Como visto, o objetivo era identificar as percepções dos professores em formação sobre os mestrados que estavam cursando, e o impacto dessa qualificação em suas práticas pedagógicas como subsídio para ampliar ou não sua metodologia em sala de aula. Com relação aos sujeitos, o *universo de pesquisa* será composto por profissionais ligados diretamente ao objeto de investigação, quais sejam: professores cursistas que fazem os mestrados profissionais em ensino, ligados ao campus Belém. Quanto ao critério usado na escolha dos sujeitos da pesquisa, foi assim definido: *professores cursistas da turma 2018 dos seis mestrados profissionais em ensino e que trabalham em escolas públicas da educação básica paraense*.

Elegemos previamente os *seis programas*⁷ que integram o PROEB no campus Guamá/UFPA. Os cursos escolhidos: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT (Setor responsável: Instituto de Ciências Exatas e Naturais - ICEN), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS (Setor responsável: Instituto de Letras e Comunicação - ILC), Mestrado Profissional em Ciências Ambientais - PROFCIAMB (Setor responsável: Instituto de Geociências - IG), Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES (Setor responsável: Instituto de Ciências da Arte - ICA), Mestrado Profissional de Ensino em Biologia - PROFBIO - (Setor responsável: Instituto de Ciências Biológicas - ICB), Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física/MNPEF - PROFIS (Setor responsável: Instituto de Ciências Exatas e Naturais - ICEN).

O quadro abaixo apresenta o quantitativo de matriculados nos cursos MPes/PROEB da UFPA.

Quadro 2 - O quantitativo de alunos matriculados nos mestrados profissionais em ensino da UFPA (turma 2018)⁸.

ORDEM	CURSO	TURMA 2018
1	PROFARTES	15
2	PROFBIO	17
3	PROFCIAMB	15
4	PROFIS	30
5	PROFLETRAS	15
6	PROFMAT	28
	TOTAL	120

Fonte: Dados de campo (2019).

⁷A escolha dos seis programas de mestrados profissionais vinculados ao PROEB da UFPA foi pelo fato de fazerem parte do campus Belém e pelo curto tempo para desenvolver a pesquisa, não temos como ampliar para os *campi* do interior, ficando essa proposta para uma continuidade da pesquisa, o de fazer um levantamento total de todos campi da UFPA que tenham os MPE/PROEB.

⁸ Estes dados correspondem às informações disponíveis no sítio dos Programas relacionados.

Dessa forma, foram totalizados 120 discentes matriculados na turma de 2018 nos MPEs/PROEB/UFPA. Sobre o PROFARTES, o edital para seleção é aberto de dois em dois anos.

O desejo de introduzir os passos desta pesquisa é o de fomentar a discussão a respeito da formação continuada e a contribuição para a prática docente. E, principalmente, buscar referencial de como e em que situações os professores colocarão seu percurso formativo inseridos no ambiente de sala de aula. Acreditamos que o presente estudo pode compor-se em importante instrumento, capaz de fornecer subsídios para a elaboração de novas pesquisas acerca dos mestrados profissionais em ensino e à formação continuada *stricto sensu* de professores da educação básica.

O pesquisador, nessa etapa deve observar com equilíbrio aquilo que tem em mãos que mais o ajude a elucidar o problema da pesquisa; fazer uma seleção criteriosa eliminando o superfluo, com o cuidado de manter os dados qualitativos relevantes. A esse respeito, Gil (1999, p. 198) expressa,

[...] os dados devem ser organizados e sumarizados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

1.4.3 Coleta de dados e análise

Na coleta de dados foram utilizados questionários *com professores cursistas dos 6 (seis) cursos de MPEs/PROEB/UFPA, matriculados na turma 2018*. No tratamento dos dados, optamos pelo enfoque da *análise de conteúdo* por considerá-la importante forma de investigação do significado dos dados qualitativos, possibilitando conhecer o que os entrevistados querem dizer, quais seus significados e suas mensagens latentes ou implícitas (MINAYO, 2011).

Franco (2005) destaca que uma das principais finalidades da Análise de Conteúdo na pesquisa é a construção de inferências, sempre atendendo aos objetivos e propósitos esboçados na investigação.

Quanto ao instrumento ‘questionário’, buscou-se dados relevantes que nos ajudassem a compreender os questionamentos feitos pelas questões norteadoras. Conforme Chizzotti (1991, p. 55) “o questionário deve ter o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar”.

O questionário trabalhado com os sujeitos desta pesquisa está subdividido em 5 (cinco) etapas, a saber: **I) Dados do local de trabalho. II) Dados de identificação do docente**

– composta de um conjunto de informações sobre o docente, sua identificação profissional, e etapa que atende na unidade educacional onde trabalha. **III) Formação Docente** – nessa etapa da pesquisa queremos saber sobre sua formação na educação superior, obtida em nível de graduação e pós-graduação. **IV) Em relação ao trabalho de professor** – em que procuramos investigar quais as motivações, vantagens, aspectos negativos para exercer o magistério na educação básica. **V) Formação Continuada no Mestrado Profissional** – nesse momento, procuramos investigar como o professor avaliaria a sua prática em sala de aula, motivações para buscar uma pós-graduação *stricto sensu* profissional; buscamos saber sobre a sua prática como docente na educação básica e a influência da sua qualificação profissional num mestrado e como ele contribui para sua formação.

Importa-nos nesses questionamentos, que englobam a formação e motivações, para compreendermos esse processo de construção que leva esse profissional a buscar uma formação continuada profissional. Nos questionários, buscamos respostas a algumas perguntas para a contribuição do entendimento desse objeto de estudo; então desejamos saber, *É motivador, desafiador ou não haverá contribuição para sua carreira? De que maneira o MPE contribui para sua prática docente efetiva em sala de aula? Se sente desafiado a ser um pesquisador no campo da educação, na área de sua especialidade? Sentiu que desenvolveu a pesquisa inicialmente pretendida no seu trabalho final de curso? O MPE proporcionou uma vivência acadêmica científica em sua área de atuação?*

Para dar embasamento teórico para essas questões sobre motivação e carreira docente reportamo-nos a Huberman (1992), que traz um estudo sobre a experiência, a carreira e o ciclo de vida profissional dos professores, com o qual nos baseamos nessa pesquisa de campo.

Trata-se, portanto, essencialmente de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas (ou até ao momento em que os interrogamos), viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores (HUBERMAN, 1992, p.38).

O autor que pesquisa as tendências gerais dos ciclos de vida dos professores, de modo a compreender como as perspectivas particulares da vida influenciam no âmbito profissional; reforçam que existem etapas vividas na carreira docente em que os mesmos são protagonistas centrais do processo de formação continuada. “Os ciclos de vida profissional são importantes fontes de informações sobre a prática profissional docente” (GODTSFRIEDT, 2015, p. 9).

Utilizamos o conceito de ciclo de vida profissional de Huberman como subsídio para compreendermos o momento de investimento na formação continuada *stricto sensu* desse

profissional e o utilizaremos como critério de análise nos questionários realizados com os sujeitos, a saber: os professores da educação básica, cursistas dos MPEs/PROEB/UFPA.

A importância de trazermos para essa pesquisa o estudo de Huberman como um entendimento das etapas de motivações e desencontros na carreira docente se dá pela necessidade de entendermos através das falas e respostas dos docentes desse estudo suas relações interpessoais e trajetória profissional, sabendo-se que essa trajetória perpassa por etapas que vão se construindo nesse fazer e pensar pedagógico do trabalho docente. O pensamento de Huberman é necessário para entendermos que a carreira docente perpassa por ciclos importantes que vão se moldando e intercalando com essa trajetória de vida e profissional interligadas. Para Huberman (2000) não há uma linearidade entre as etapas identificadas, elas não são estáticas; sendo assim, os professores podem expressar, ao mesmo tempo, características de etapas diferentes, pois o tempo e a forma com que cada um vivencia essas etapas são influenciadas por fatores diversos. Sendo assim, não se pode igualar todos os professores num mesmo estágio, é preciso considerar também a singularidade que é trazida por cada docente em sua bagagem sociocultural e as influências laborais que acabam influenciando esses sujeitos.

Para Huberman (1992) a perspectiva clássica sobre “carreira” perpassa pela vida profissional e corresponde a movimentos cíclicos que o indivíduo passa e conceitua isso como “ciclo de vida profissional” como:

Uma série de ‘sequências’ ou de ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas (HUBERMAN, 1992, p. 37).

Os ciclos são divididos por etapas, conforme o autor, inicialmente, pela entrada na carreira docente (1-3 anos), de experiência em sala de aula, que seria a primeira etapa, é o encanto inicial com a carreira. Segunda etapa é a fase da estabilização (4-6 anos), autoridade mais natural. Terceira etapa é a fase de diversificação (7-25 anos), crise existencial. Dentro deste período de diversificação temos a fase de pôr-se em questão, que aparece uma crise existencial. Quarta etapa é a serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos), menos importância à avaliação externa, e menor envolvimento emocional com os diversos atores do ambiente escolar. As etapas de conservantismo e lamentações estão inclusas nessa etapa de serenidade, visto que tem como característica o fato de docente ter mais resistência às inovações e mudanças no ambiente laboral e a quinta e última etapa, é a de desinvestimento (35 a 40 anos), em que há um recuo e interiorização no final da carreira. Portanto o docente

traz consigo uma trajetória de vida, com um agama de experiências e tomadas de decisões que o levaram a sucessos e insucessos e que transformam diariamente a identidade docente e proporcionam a formação continuada.

A importância de incluirmos esse estudo dos ciclos de vida dos professores, deve-se pela pertinência em compreendermos as motivações e necessidades formativas no passar do tempo de vida profissional e pela reflexão sobre a sua prática docente. Prática que se ampara em momentos vividos, cheios de significados e sentidos, pelos quais perpassa a carreira docente. Nesse contexto, fica claro para Tardif (2000) que, os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidades; saberes de um ofício de ensinar, de educar no convívio escolar, nem sempre reconhecido e respeitado como deveria ser.

O mais preocupante, contudo, é constatar que se pode elencar vários problemas enfrentados pelos professores nessa longa jornada laboral. Seu espaço de trabalho sucateado, precário, com pouco ou nenhum investimento, descaso do poder público para com a manutenção efetiva do espaço escolar, ausência de uma gestão séria e comprometida. Procuramos organizar os dados levantados na revisão de literatura, análise documental, questionários, com base no referencial teórico em categoria de análise.

1.5 Organização do trabalho

A elaboração deste trabalho está organizada em três capítulos, além da introdução. Através desta organização em capítulos e subitens, tentamos construir essa pesquisa numa lógica que explicasse o contexto da formação continuada de professores no âmbito *stricto sensu* dos docentes da educação básica nos mestrados profissionais em ensino *em rede* e analisando que contribuição estes cursos *stricto sensu* trazem para a formação de professores da educação básica no Brasil.

No primeiro capítulo foi realizada uma revisão de literatura sobre a formação continuada de professores e os mestrados profissionais em ensino na produção acadêmica nacional no período de 2011 a 2017.

O segundo capítulo, A Gênese da educação superior e da pós-graduação no Brasil, analisamos o contexto histórico da pós-graduação no Brasil, da sua gênese aos dias atuais e com os marcos regulatórios da educação superior no contexto pós-LDB 9.394/1996, os quais se constituem em novas arquiteturas acadêmicas, nas quais os mestrados profissionais se enquadram.

O terceiro capítulo denominado “Os mestrados profissionais no Brasil” discutem a legislação sobre os MPs e sobre o PROEB e seu conceito enquanto política federal de

qualificação do professor da educação básica, incluindo a discussão também acerca do PROEB no âmbito da UFPA e os cursos que, sob essa nova arquitetura, fazem parte da pós-graduação *stricto sensu* no campus Belém, bem como a atuação da CAPES no fomento à formação continuada de professores.

O último capítulo, intitulado: “A formação nos MPES/PROEB/UFPA segundo os cursistas”, destina-se à apresentação dos procedimentos metodológicos que serão utilizados na pesquisa, além de apresentar e discutir os resultados do estudo empírico com uso do instrumento questionário, dirigido aos discentes cursistas dos MPES/PROEB/UFPA/Campus Guamá (turma 2018) PROFMAT, PROFLETRAS, PROFCIAMB, PROFIS, PROFBIO e PROFARTES.

1.6 Revisão de Literatura

Apresenta-se um estudo de Revisão de Literatura que teve por objetivo compreender em que medida os descritores formação continuada de professores e mestrandos profissionais em ensino têm sido objeto de pesquisa na produção acadêmica nacional no período de 2011 a 2017 e quais concepções sobre esses descritores são apresentadas nestes trabalhos. Num primeiro momento, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, que seguiu de uma busca no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e em periódicos nacionais na área de educação. Posteriormente, após a seleção dos artigos e trabalhos publicados nas bases de dados, buscou-se através da análise de conteúdo, classificar qualitativamente o material reunido, de modo a descrever alguns eixos teóricos que embasam os descritores acima mencionados. Logo em seguida, procurou-se, com base nos objetivos gerais e palavras-chaves das produções, categorizar as principais categorias abordadas nas pesquisas. Esta revisão de literatura, portanto, parte do princípio de que é preciso conhecer o que se tem construído e se discutido como pesquisa sobre o assunto, o que os pesquisadores tem descoberto e investigado sobre os descritores propostos.

1.6.1 O método

Como já mencionado, apresenta-se uma revisão de literatura amparada nos trabalhos publicados no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e em periódicos nacionais tendo como objetivo compreender em que medida os descritores formação continuada de professores e mestrandos profissionais em ensino têm sido objeto de pesquisa na produção acadêmica, dado o alcance e importância que essas temáticas apresentam. E através de uma análise categorial dos objetivos e palavras-chave e descritiva

dos eixos teóricos das produções escolhidas que tratam os descritores propostos. A intenção é que, uma vez identificadas, as produções mencionadas tragam contribuições relevantes e significativas para a problemática proposta, que é: Como os professores da Educação Básica que participaram dos MPEs/PROEB/UFPA, no ano de 2018, avaliam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu*?

O *corpus* deste trabalho incide sobre as produções textuais (artigos) em periódicos nacionais referentes à área de educação, qualificados como A¹ e A² pela Capes, no período avaliativo de 2011 a 2017⁹, que estejam disponíveis *online*, pelo banco de dados da Plataforma Sucupira. Além disso, foram consultados os arquivos (trabalhos, posters, minicursos, trabalhos encomendados) que integram os Anais das Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, no mesmo período acima descrito, em seus Grupos de Trabalho GT 08 - Formação de Professores e GT 11 – Política de Educação Superior, e analisando os descritores formação continuada de professores e mestrados profissionais em ensino. Utilizamos como critério de seleção e análise dos trabalhos da entidade e periódicos de revistas, primeiramente o resumo das produções pesquisadas e depois a introdução; um não invalidando o outro na questão de seleção do trabalho ou artigo, desde que a pesquisa contemple o que procuramos, conforme os descritores já informados anteriormente.

De forma geral, a Revisão de Literatura, por intermédio de uma pesquisa apurada e cuidadosa, procura analisar o que já foi realizado em outros trabalhos, metodologias usadas e respostas obtidas pelos pesquisadores. Conforme Severino (2016), a revisão de literatura é um processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se, a partir daí, a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objeto.

Portanto, a análise feita por esse critério de pesquisa leva em consideração os estudos feitos anteriormente e que tenham relação direta com o tema, abordado; a partir desse referencial construído é que temos os dados para serem analisados e obtermos os resultados.

A visão abrangente da área, por parte do pesquisador, deve servir justamente para capacitá-lo a identificar as questões relevantes e a selecionar os estudos mais significativos para a construção do problema a ser investigado.

⁹ O período escolhido como critério para pesquisa foi de 2011 a 2017, que equivale ao início da vigência do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), instituído através da Portaria CAPES nº 209, de 21/10/2011.

Para os autores Sampieri, *et al* (2006) é importante construir o marco teórico com fontes que respondam a questionamentos pertinentes como:

[...] a referência se relaciona com o meu problema de pesquisa? Como? De quais aspectos trata? Ajuda a desenvolver minha pesquisa de maneira mais rápida e profunda? O tema é abordado de qual perspectiva? Da psicológica, antropológica, sociológica, jurídica, econômica, comunicológica, ou administrativa? (SAMPIERI *et al.*, 2006, p. 101).

Com isso, há etapas na revisão que devem ser rigorosamente seguidas para a obtenção de respostas ao problema da pesquisa, como identificar, obter e consultar bibliografia que sejam úteis. Com o objetivo de mapear e guiar o caminho dessa pesquisa, e trazer um entendimento lógico da recolha de informações, a revisão de literatura utilizou diferentes e importantes fontes de grande representatividade para a área de formação de professores, dentre elas a Revista Brasileira de Educação (RBE), os trabalhos científicos publicados em Anais nos eventos nacionais da ANPED, bem como os periódicos nacionais *qualis* disponibilizados na Plataforma Sucupira.

Na Revisão de Literatura, foram usados os seguintes critérios para os periódicos selecionados: revisão por pares - nacionais e disponíveis *online* - língua materna tendo como descritor de busca: *Formação Continuada de Professores e Mestrado Profissional em ensino*, que discutem o panorama sobre a formação realizada na pós-graduação *stricto sensu*, específica no ambiente dos mestrados profissionais voltados para a qualificação e formação continuada dos docentes que lecionam na educação básica. A partir das leituras dos trabalhos aprovados no caso da pesquisa da ANPED, foi possível mapear as seguintes informações: a) ano de publicação; b) edição da reunião nacional da ANPED; c) grupo de trabalho; d) título do artigo; e e) autoria, conforme o quadro 2. E nas revistas, mapeamos: a) o ano da publicação; b) periódico; c) qualis; d) título; e) palavras-chaves; f) autor.

O método utilizado neste item trata de um estudo bibliográfico (GIL, 2010), que visa à revisão, com base em material já publicado. Essa revisão da literatura foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica de estudos, analisando, por meio de trabalhos e periódicos, a temática Formação continuada de professores da educação básica, realizada nos mestrados profissionais em ensino, mas, abrindo espaço para pesquisas que abordem temáticas voltadas à contribuição dos mestrados profissionais em educação para a formação docente, como um processo de aprendizagem direcionado à prática docente em sala de aula.

1.6.2 Recolha de material no sítio da ANPED

Em relação à busca dos trabalhos da ANPED no período especificado (2011 a 2017), foram selecionados 136 trabalhos no GT Formação de Professores (GT 08) e 92 no GT Política de Educação Superior (GT 11), totalizando 228 trabalhos que foram analisados. A pesquisa foi realizada no sítio das Reuniões Nacionais da entidade, no qual foram identificados 05 (cinco) artigos que abordam os descritores *Formação Continuada de Professores* e *Mestrados Profissionais em Ensino*. Conforme a tabela 1. Os 223 estudos que sobraram, foram excluídos por não apresentarem o debate sobre a formação continuada realizada em mestrados profissionais em ensino e sua contribuição para a prática pedagógica de professores da educação básica.

Tabela 1 – Totalidade de trabalhos encontrados na pesquisa feita no sítio da ANPED.

ANO	REUNIÃO ANPED	TOTAL GT 08	TOTAL GT 11	Trabalhos incluídos da ANPED
2011	34 ^a	22	18	2
2012	35 ^a	22	12	1
2013	36 ^a	18	11	0
2015	37 ^a	33	23	2
2017	38 ^a	23	15	0
	TOTAL	136	92	5

Fonte: Dados de campo (2019).

Verificamos a maior incidência de trabalhos no GT 08 e GT 11 no ano de 2015. Com o objetivo de fortalecer e expandir a pós-graduação em Educação, a partir de 2013 as reuniões da ANPED passaram a ser bianuais, intercalando com as reuniões regionais.

1.6.2.1A ANPED

Como entidade sem fins lucrativos, a ANPED agrega entre seus associados, programas de pós-graduação, docentes, discentes e pesquisadores da área de educação e ensino na pós-graduação e em seus eixos temáticos. Desde 1978, ano de sua criação e com apoio da CAPES, a entidade busca atuar em prol da universalização e melhoria do setor educacional brasileiro.

a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação¹⁰.

Atualmente, são cadastrados na Associação, 23 Grupos de Trabalhos temáticos (GTs), que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas e que, além de

¹⁰Disponível em <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em dez. 2018.

aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais.

Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação.

1.6.2.20 GT 08: Formação de Professores

Antes denominado GT Licenciatura, foi criado na ocasião da 7ª Reunião Anual da ANPEd, no início da década de 1980, com a proposta de discutir a formação dos profissionais de educação. Esse período de criação do GT coincidiu com o momento autoritário e de grande ebulição dos movimentos sociais que o país vivia, a organização e criação dos sindicatos, de articulações de associações e entidades estudantis. Na década de 1990 há uma ressignificação da nomenclatura e finalidade de pesquisa do GT Licenciatura, que passa a ser denominado GT Formação de Professores, já que, no contexto da ANPEd:

[...] realizou-se uma avaliação acerca da apropriação de novos objetos de pesquisa pela comunidade dos programas de pós-graduação, o que implicou reconhecer que a denominação GT Licenciaturas não correspondia à evolução dos estudos no tocante à formação de professores¹¹.

O contexto sócio-histórico de propositura do GT Licenciaturas era de término dos governos militares - nos idos de 1983 - que abriam os números da educação formal com baixos índices de inserção populacional nos vários níveis e modalidades da Educação. Naquele momento, quem estava a ser desafiada, com a formação que já tivesse ou com aquela que devesse ter, era a figura do professor com formação em licenciaturas (precárias ou plenas), e que, por esse motivo, haviam de ser incentivados.

Conforme o sítio da ANPEd, sabe-se que:

Durante o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Belo Horizonte, nov. 1983) houve um acordo com membros da Diretoria da ANPEd, também participantes desse encontro, para ser organizado um Grupo de Trabalho que viesse a tratar das questões que afetavam a formação de profissionais da educação. A proposta de criação foi lançada e o GT Licenciaturas foi constituído sob a coordenação da professora Míriam Krasilchik, com seus membros se reunindo pela primeira vez na 7ª Reunião Anual da ANPEd (BRASÍLIA, 1984).

Sobre a pertinência das questões relativas à formação desses profissionais da educação, temos a contribuição de Zeichner (2013), estudioso das pesquisas sobre políticas de formação de professores dos Estados Unidos, que enfatiza o exercício de repensar e de inclusive questionar as práticas e as políticas de formação docente. O autor norte-americano

¹¹ Disponível em <http://www.anped.org.br/organização/gruposdetrabalho>. Acesso em dez. 2018.

salienta que a prioridade absoluta da investigação sobre formação de professores é a compreensão dos vínculos entre aspectos específicos dessa formação, seja inicial ou continuada e o aprender a ensinar as práticas dos professores, sendo um processo contínuo em sua carreira; e incluímos nesse caso a formação *stricto sensu* nos mestrados profissionais seja em ensino e/ou em educação como um instrumento pertinente aos docentes licenciados que buscam uma qualificação que una a teoria de sua especialização à prática de sala de aula.

1.6.2.30 GT 11 – Política da Educação Superior

Os Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED têm como objetivo promover a reunião de pesquisadores que desenvolvem pesquisas em comum ou com o desejo de conhecer mais sobre os temas estudados e debatidos. Esses GTs são a base que sustenta e dá visibilidade à entidade, caracterizando-se por fóruns acadêmicos de discussão, debate e troca de ideias sobre resultados de pesquisas, trabalhos e estudos realizados, problemas relevantes a serem objeto de investigação, questões teórico-metodológicas e intercâmbio de informações bibliográficas. (sitio da ANPED)¹²

O GT de Políticas da Educação Superior foi criado junto com mais oito grupos de trabalho, no ano de 1982, e seu primeiro encontro foi na 5ª Reunião Anual, no mesmo ano de criação, tendo como preocupação consolidar sua criação por meio da definição de tarefas e do conhecimento das atividades acadêmicas e de pesquisas de seus membros; definir suas atividades a curto e médio prazos, bem como apresentar e discutir os trabalhos inscritos nessa Reunião Anual.

No decorrer desses trinta e sete anos de GT, muitos debates e contribuições à pesquisa foram feitos na área da educação superior: “movimento da reforma universitária”, “universidade e conhecimento”, “autonomia universitária, relação público/privado e educação superior”, “avaliação da universidade” e “integração entre ensino e pesquisa”. Foram discutidas e encaminhadas ao deputado Jorge Hage, relator do primeiro Projeto da LDB na Câmara - por intermédio da Associação, recomendações e propostas direcionadas à nova Lei acerca dos seguintes pontos: autonomia universitária, gestão democrática, instituições de ensino superior públicas, carreira docente e pós-graduação.

Uma das preocupações e recomendações da entidade em relação ao GT Política em Educação Superior é o número ainda reduzido de seus membros efetivos trabalhando essa temática. Situação que chama atenção para que haja mais empenho desses pesquisadores para

¹²Disponível em <http://www.anped.org.br/organização/gruposdetrabalho>. Acesso em dez. 2018.

aprofundar os estudos sobre a área e que aumente cada vez mais os debates sobre educação superior.

No quadro 3 apresentamos o quantitativo de trabalhos encontrados no sítio da ANPED que tenham os descritores formação continuada de professores e mestrados profissionais em ensino como pesquisa.

Quadro 3 – Trabalhos apresentados nas edições da ANPED nos GTs 08 e 11 no período de 2011 a 2017 sobre *Formação Continuada de Professores e Mestrado Profissional em ensino*.

Ano de publicação	Edição ANPED	Grupo de trabalho	Título do trabalho	Autor
2015	37 ^a	11	Formação <i>stricto sensu</i> no PNE metas tangíveis?	COSTA, Jordana Maria Nunes
2015	37 ^a	08	Formação de educadores a partir da metodologia da investigação temática freireana: uma pesquisa-ação junto a estudantes de um mestrado profissional em formação de formadores	SAUL, Alexandre GIOVEDI, Valter Martins
2012	35 ^a	08	Uma experiência de formação continuada de professores: a Formação de rede	DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves
2011	34 ^a	08	Pós-graduandos <i>stricto sensu</i> na educação básica: resistência e desistência	SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da
2011	34	08	Impacto da pós-graduação <i>stricto sensu</i> na educação básica No Distrito Federal	BARREIRO S, Dayse Kelly
Total de artigos -				05

Fonte: Dados de campo (2019).

Após a fase de levantamento de produções no portal da ANPEd, encontramos trabalhos completos que trazem à discussão os descritores propostos e referentes à área de formação continuada de professores, sendo encontrados 05 trabalhos (1 trabalho no GT 11 e 4 no GT 08).

1.6.3 Recolha de artigos nas revistas qualis A¹ e A²

Em relação às publicações *qualis* A¹ e A², de acordo com pesquisa feita no sítio da Plataforma Sucupira, foram encontrados um total de 786 periódicos. Esse quantitativo expressivo engloba as revistas nacionais, internacionais, *online* e impressas. Desse montante, 236 periódicos são *qualis* A¹ e 550 são A².

Tabela 2 – Totalidade de periódicos *qualis* A¹ e A² existentes na área de educação.

CLASSIFICAÇÃO	PERÍODO DE AVALIAÇÃO CAPES	Nº DE PERIÓDICOS GERAL EM EDUCAÇÃO
A ¹	2010/2012	115
A ¹	2013/2016	121
A ²	2010/2012	170
A ²	2013/2016	380
	TOTAL	786

Fonte: Plataforma Sucupira (2018).

Após pesquisa criteriosa em cada edição, utilizando o período de produção 2011 a 2017 e delimitando a pesquisa para revistas nacionais, *online*, em língua materna, foram selecionados 249 periódicos, sendo 80 revistas A¹ e 169 revistas A², conforme demonstrado nas tabelas 3.

Tabela 3 – Número de periódicos *online* nacionais *qualis* A¹ e A².

CLASSIFICAÇÃO	Nº DE PERIÓDICOS NACIONAIS
A ¹	80
A ²	169
TOTAL	249

Fonte: Plataforma Sucuri (2018).

Desse montante de revistas, fizemos a delimitação dos descritores *Formação Continuada de Professores e Mestrados Profissionais em Ensino* por escala de verificação, onde constava: nos resumos ou na introdução dos trabalhos foram encontrados 15 (quinze) artigos, sendo 10 (dez) em periódicos A¹ e 5 (cinco) nos periódicos A².

Após a análise prévia dos resumos dos 228 trabalhos aprovados na ANPED e 249 artigos publicados nos periódicos, foi realizado o processo de refinamento dos objetos a partir dos critérios pré-estabelecidos, a saber; (1) conter no título os descritores “formação continuada de professores e mestrados profissionais em ensino”, bem como nos resumos, ou nas palavras chaves; (2) apenas artigos no período de 2011 a 2017; (3) artigos em português; (4) ter como foco investigar a formação continuada de professores no âmbito de um mestrado profissional em ensino; (5) apenas artigos disponíveis gratuitamente.

Tabela 4 – Processo de inclusão dos artigos com aplicação dos critérios.

Diretório de pesquisa	Nº Inicial de objetos levantados	GT08	GT 11	Resultados após critérios
ANPED	228	136	92	5

		A ¹	A ²	Resultados após critérios
PERIÓDICOS	249	80	169	15
			TOTAL	20

Fonte: Dados de campo (2019).

Sendo assim, chegou-se ao total de 20 artigos que atenderam os critérios estabelecidos. Sendo 5 na ANPED e 15 nos periódicos. Na Tabela 4 demonstra-se o quantitativo encontrado após o refinamento.

Quadro 4 - relação de 15 artigos encontrados nas revistas *qualis* A¹ e A² no período de 2011 a 2017.

ANO	PERIÓDICO	QL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	AUTOR
2017	Educarema	A1	Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente	ME, Educ. Básica, Autonomia e Profissionalidade	CAMPOS, Marília Andrade Torales, GUÉRIOS Etienn
2017	Educarema	A1	Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino- qualificação dos processos de educar nas pesquisa da Educação Básica	MP, teoria e prática de ensino, pesquisa da experiência e prática docente	CUNHA, Cláudia Madruga, AGRANIONIH, NeilaTonin
2017	Ensaio: avaliação e política pública em educação	A1	O Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS: reconstrução de uma história	mestrado profissional, ensino de física, desenvolvimento profissional, funcionamento grupal.	BAROLLI, Elisabeth VILLANI, Alberto MAIA, Juliana de Oliveira
2016	Revista Brasileira de Educação	A1	Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção	mestrado profissional, docência e aprendizagem	GRASSI, Marlise Heemann; MARCHI, Miriam Inês; SCHUCK, Rogério José; MARTINS, Silvana Neumann
2016	Bolema	A1	O PROFMAT e a Formação do Professor de Matemática: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora	Currículo. Formação de Professores de Matemática. Mestrado Profissional. PROFMAT.	CALDATTO, Marlova Estela. PAVANELLO, Regina Maria. FIORENTINI, Dario.

2015	avaliação – da avaliação da educação superior	A1	A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa.	Brasil. Sensoestrito. CAPES	CIRANI, Claudia Brito Silva. CAMPANARIO, Milton de Abreu. SILVA, Heloisa Helena Marques da.
2014	EducaçãoTemática Digital	A1	O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico	Políticas públicas. Mestrado profissional. Conhecimento científico.	GIACOMAZZO, Graziela LEITE, Denise
2013	Ciência e Educação	A1	Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática	Mestrado Profissional. Educação Matemática. Desenvolvimento profissional. Trabalho docente.	PIRES, Célia Maria Carolino; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo
2013	Bolema	A1	Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente, no Âmbito do Mestrado Profissional	Produtos Educacionais. Atividade Orientadora de Ensino. Situações de Ensino e de Aprendizagem	SOUSA, Maria do Carmo de.
2012	Avaliação – da Revista da Avaliação da Educação Superior	A1	A Pós-Graduação e suas interlocuções com a educação básica (des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional.	Pós-graduação e educação básica. Políticas públicas. Formação de professores	RISTOFF, Dilvo BIANCHETTI, Lucidio
2016	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	A2	Mestrados profissionais na área de educação e ensino	Mestrado profissional. Formação de professores. Teoria da formação	SOUSA, Clarilza Prado de. PLACCO, Vera Maria de Souza
2016	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	A2	Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola	Mestrado profissional. Educação básica. Qualificação profissional	NOGUEIRA, Eliane Davanço, NERES, Celi Corrêa, BRITO, Vilma Miranda
2016	Revista da FAEEBA –	A2	O mestrado profissional em educação e a	Educação. Conceitos	SELAU, Bento HAMMES, Lúcio

	Educação e Contemporaneidade		repercussão dos relatórios crítico reflexivos à luz de Paulo Freire	freireanos. Intervenção pedagógica	Jorge GRITTI, Silvana Maria
2012	Revista Diálogo Educacional	A2	O Mestrado Profissional e a pesquisa do professor	Pesquisa prática pedagógica	CEVALLOS, Ivete. PASSOS, Laurizete Ferragut.
2012	Revista Diálogo Educacional	A2	A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da educação básica	Formação de professores. Pesquisa. Trabalho docente.	SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. LIMONTA, Sandra Valéria.
					TOTAL: 15

Fonte: Dados de campo (2019).

A partir do material coletado acima, foram acessados os periódicos, mediante buscas direcionadas pelo embasamento teórico do objeto da investigação: *Formação Continuada de Professores e Mestrados Profissionais em ensino*.

Deste empreendimento, foram selecionados 15 (quinze) artigos referentes a temática nos periódicos abaixo.

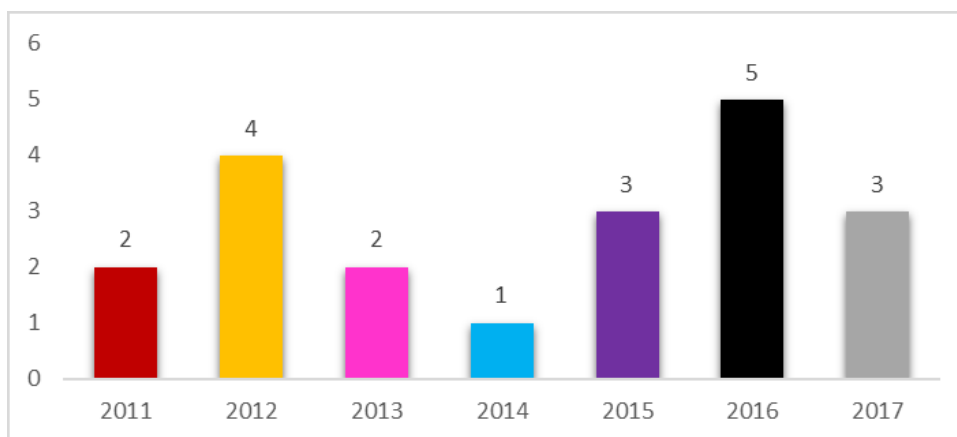
Tabela 5 – Número e nome de periódicos com publicações sobre formação *stricto sensu* e mestrados profissionais e/ou ensino, e seu *quali* no período de 2011 – 2017.

	PERIÓDICO	TOTAL DE PUBLICAÇÃO	QUALIS
1.	Avaliação – revista da avaliação da educação superior	2	A ¹
2.	Bolema	2	A ¹
3.	Ciência e Educação	1	A ¹
4.	Educação Temática Digital	1	A ¹
5.	Educare Revista	2	A ¹
6.	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	1	A ¹
7.	Revista Brasileira de Educação	1	A ¹
8.	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	3	A ²
9.	Revista Diálogo Educacional	2	A ²
	TOTAL	15	

Fonte: Tabulação a partir dos periódicos selecionados para análise (novembro, 2018).

No decorrer desse recorte temporal, na ANPED e em revistas nacionais em educação, podemos constatar uma ampliação sucessiva nas produções. A partir de 2015 se intensifica a produção para 3 (três) artigos e tendo um pico em 2016 com 5 (cinco) publicações para cada ano. Observa-se que nos passar dos anos, os descritores ganham o interesse de pesquisadores experientes, ampliando o campo de estudo.

Gráfico 1 – Número de publicações, por ano, de artigos acerca das temáticas “*formação continuada de professores e mestrados profissionais em ensino*”, publicados em periódicos classificados como A¹ e A² e trabalhos da ANPED no período de 2011-2017.



Fonte: Dados de campo (2019).

Para esta revisão de literatura foram consultados os sítios da ANPED e de periódicos nacionais, *online*, em língua materna *qualis* A1 e A2 da área de educação. No levantamento inicial na ANPED foram identificados 136 trabalhos no GT Formação de Professores (GT 08) e 92 no GT Política de Educação Superior (GT 11), totalizando 228 trabalhos. E nos periódicos foram identificados, 80 revistas A¹ e 169 revistas A², totalizando 249 periódicos.

Após pesquisa apurada no sítio da ANPED e periódicos A¹ e A², foi realizada a busca de artigos e trabalhos publicados com os descritores formação de professores e mestrados profissionais, que se expressa abaixo:

Tabela 6 - Produção de artigos, por metodologia, sobre formação de professores e mestrados profissionais em ensino, publicados em periódicos classificados como A1 a A2, e na ANPED, período de 2011-2017.

ABORDAGEM QUALI	ABORDAGEM QUANTI	ABORDAGEM MISTA (QUALI-QUANTI)
F = 18	F = 0	F = 2
PROCEDIMENTOS TÉCNICOS ADOTADOS		
QUALI	ABORDAGEM QUANTI	ABORDAGEM MISTA (QUALI-QUANTI)
- Atividade orientadora de ensino (f=1) - Revisão bibliográfica (f=10)	Nenhuma pesquisa	- Análise exploratória (f=1) - Análise de dados e bibliográfica (f=1)

• Análise documental (f=4) • Narrativa com egressos (f=1) • Estudo de caso (f=1) • Pesquisa-ação (f=1)		
OBS.: f = frequência.		

Fonte: Dados de campo (2019).

Observamos que as metodologias utilizadas nos artigos selecionados se dividem em duas abordagens: qualitativa e mista (quali-quantitativa), não havendo nenhum trabalho que expresse a opção pela abordagem quantitativa somente. Na abordagem qualitativa sobressai a revisão bibliográfica (10 artigos) como procedimento metodológico mais utilizado pelos autores seguido da análise documental (4 artigos). Na abordagem mista, dois procedimentos são utilizados: Análise exploratória (1 artigo) e Análise de dados e bibliográfica (1 artigo).

1.6.3.1 Análise da produção sobre formação continuada stricto sensu e os mestrados profissionais: o que dizem os autores das produções selecionadas.

Após a fase de levantamento e tabulação das produções encontradas, buscamos informações relevantes como: objetivo da pesquisa, relevância, quanto aos eixos teóricos como formação continuada de professores e mestrados profissionais em ensino.

a) Trabalhos Selecionados nos GT 08 E GT 11 da ANPED, no Período de 2011 a 2017.

- **Formação *Stricto Sensu* no PNE: metas tangíveis?** (COSTA, Jordana Maria Nunes, 2015. p. 1-13).

Nesse trabalho, a autora debate a formação *stricto sensu* (mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais) amparada nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que tratam da “elevação da qualidade da educação superior” (p. 2), metas que devem ter como alcance “75% dos docentes com mestrado ou doutorado” e ampliação das matrículas na pós-graduação prevendo que em 2024, 60.000 professores terão obtido título de mestre e 25.000 o título de doutor.

Na década de 1960, com o Parecer Sucupira nº977/65, há uma definição sobre uma base conceitual sobre mestrados e doutorados, e sobre a influência norte americana no conceito de *máster* e *doctor* que fazem parte da estrutura universitária com vistas à expansão da economia brasileira (no período histórico do parecer), necessitando com isso, ampliação e qualificação de mão de obra para o crescimento econômico vigente.

Na década de 1990 com o governo Fernando Henrique Cardoso, há o crescimento da educação superior privada no país, em detrimento da melhora da qualidade e de investimentos na educação pública, tendência que foi seguida pelos governos que o seguiram.

Essa prioridade, motivou a elevação e expansão do ensino superior (nível de graduação) no Brasil, apesar de já vir ocorrendo desde ao regime militar, mais intensamente no final da década de 1960 e começo de 1970, chegando ao auge no século XXI, com o ensino superior privado superando o ensino superior público, muito em função pelo interesse de empresários ligados ao setor educacional privado e um movimento de privatização que inicia pela Inglaterra, com Margareth Thatcher e depois com Regan nos Estados Unidos.

Em 1998, a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), “com participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc”. (p.6). A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país e que tem como objetivo avaliação de novas propostas de cursos (incluindo os mestrados profissionais) e avaliação periódica dos cursos em andamento da pós-graduação brasileira.

O SNPG tem como fundamento o reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; critérios discutidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada etapa avaliativa e ampla divulgação das decisões, ações e resultados no portal eletrônico da Capes.

Por último, a autora avalia como importante o estímulo ao professor da educação básica em continuar o desenvolvimento profissional na formação *stricto sensu* para que haja também uma melhoria na educação, em conjunto com salário digno e ambiente favorável a prática pedagógica.

- **Formação de educadores a partir da metodologia da investigação temática freireana: uma pesquisa-ação junto a estudantes de um mestrado profissional em formação de formadores** (SAUL, Alexandre; GIOVEDI; Valter Martins, 2015. p. 1-7).

A pesquisa foi realizada sob a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, teve como objeto a formação de educadores na ótica da formação permanente, pelo qual Freire é enfático em dizer que “a formação permanente é aspecto inerente à profissão docente” (SAUL; GIOVEDI, 2015, p. 138).

Os autores acreditam que a pesquisa deve fazer parte da vida docente e estar conectada à sua prática. Deve fazer de sua formação um conhecimento permanente de sua práxis e “a formação que se funda na análise crítica de sua prática” (SAUL; GIOVEDI, 2015, p. 138),

A reflexão sobre a prática docente deve estar voltada ao processo formativo, e ao cotidiano se não tiver uma correlação com os problemas enfrentados pela escola perde o seu significado. Falam sobre a emancipação do professor e da autonomia na autoria de sua aula.

- **Uma experiência de formação continuada de professores: a Formação de rede.** (DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves, 2012. p. 1-15).

A pesquisa tem o objetivo analisar duas possibilidades que vêm sendo desenvolvidas na formação continuada docente, que é a formação continuada *em* rede e a formação continuada *de* rede. Traz ainda definição de formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, o que em nosso entendimento deve ser valorizado.

Procura ainda analisar a formação de professores *em* rede, que seria uma possibilidade de oferta de ingresso em centros oficiais, seja na graduação, seja no *stricto sensu*, especialmente, nos mestrados profissionais, exemplifica no texto o PROFMAT (mestrado profissional em matemática). Os temas e discussões são desenvolvidos a partir das demandas apresentadas pelos docentes, relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

- **Pós-graduandos *stricto sensu* na educação básica: resistência e desistência** (SILVA, Katia Augusta Pinheiro Cordeiro da. 2011).

Silva considera a formação *stricto sensu* como *lócus* institucional da formação de pesquisadores no Brasil. Com a articulação entre pesquisa-ensino-extensão faz com que a graduação esteja articulada com a pós-graduação, e com isso, fortalece a formação inicial e continuada *stricto sensu*. E ressalta a necessidade e importância do professor da educação básica fazer pesquisa, mais com isso, pensar a questão da profissionalização e carreira docente e infraestrutura escolar para o desenvolvimento desse profissional. Desde a década de 1960, com o parecer Sucupira, que a Pós-Graduação é voltada para a preparação da docência e para

a formação de pesquisadores. Enfatiza a importância do parecer para a organização e “marca a história da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil”.

- **Impacto da pós-graduação *stricto sensu* na educação básica no Distrito Federal** (BARREIROS, Dayse Kelly. 2011. p. 1-5).

A autora discute a formação *stricto sensu* de professores e a mudança na pós-graduação com chegada dos mestrados voltados não mais somente para a docência, mas para os setores não acadêmicos. Após trinta anos do Parecer Sucupira nº 977/1965, que regulamentou a pós-graduação brasileira e definindo os mestrados e doutorados acadêmicos no país, os mestrados profissionais (MPs) começam a ganhar espaço e vez na formação de bacharéis e licenciados. Em 1995 são criados os MPs com a proposta de formação profissionais, com critérios da CAPES, pós-graduandos que estejam inseridos em setores não acadêmicos e que precisam, conforme a exigência do mercado, se qualificar para garantir vaga num ambiente cada vez competitivo e exigente em termos de formação profissional.

O que se verifica é que, a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que a formação continuada *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada de professores da educação básica. A temática formação *stricto sensu* de professores, para a autora, ainda é assunto que está iniciando no campo das pesquisas para o desenvolvimento profissional docente, necessitando ainda de vários enfoques a serem trabalhados pelos pesquisadores que se debruçam sobre a temática formação *stricto sensu* de professores.

b) Artigos em periódicos A1e A2 selecionados no período de 2011 a 2017: resumos e análises.

- **Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente** (CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUÉRIOS, Etienn. Educar em Revista, 2017, p. 35-51).

O artigo realiza uma reflexão sobre o processo de estruturação e implementação de um Programa de Pós-Graduação na área da Educação a partir da compreensão dos conceitos de autonomia e profissionalidade docente, tomando como base teórica as abordagens sustentadas por Gimeno Sacristán (1995), Tardif (2000, 2002), Contreras (2002) e Morgado (2005 e 2011), dentre outros. O referido Programa, que toma por objetivo a formação de professores e pedagogos que atuam em escolas da Educação Básica, é analisado a partir de diversas perspectivas, partindo do processo de estruturação do Programa até a composição e definição

do perfil do corpo docente. Para os autores, os Mestrados Profissionais se apresentam como um novo elemento ao debate, tendo em vista que suas características estão direcionadas ao desenvolvimento profissional dos sujeitos e com contribuição importante para a formação docente, para a profissionalidade e com isso, contribuir para a qualidade do ensino.

Enfatizam ainda a importância da pós-graduação como etapa construtiva dessa profissionalidade docente e como ampliação do conhecimento e da formação qualificada de profissionais da Educação Básica que trará para esse sujeito. Demarcam o ano de 1998 como o início dos mestrados profissionais e sua importância como contribuição para uma nova formação *stricto sensu* e mais especificamente em 2009 com a criação dos mestrados em educação, inicialmente em Juiz de Fora/MG.

Conforme Campos, Guérios (2017) os mestrados profissionais:

Tendem a reforçar ou provocar o compromisso da Pós-Graduação com a formação de professores e, assim, dar respostas às expectativas sociais no que se refere à qualificação do trabalho docente. Neste âmbito, a discussão sobre a autonomia e a profissionalidade docente adquire relevo na topografia do contexto educativo-escolar e lugar de destaque quando se alinha ao próprio processo de ressignificação do papel e do *status* social dos profissionais que atuam nas escolas, considerando suas históricas lutas políticas (CAMPOS, GUÉRIOS, 2017, p. 39).

O contexto social e político que a profissão docente enfrenta durante anos tentando se firmar, com entidades representativas, debates com a sociedade não tem deixado que a carreira tenha passado ultimamente por pouca atratividade, a falta de professores para a Educação Básica e questões curriculares pertinentes à formação inicial, entre outras temáticas relativas à formação docente, são elementos nodais e complementares para a compreensão da complexidade do campo educativo e das intempéries que solavancam o sistema público de ensino brasileiro e alteram as condições profissionais dos professores.

- **Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino-qualificação dos processos de educar nas pesquisas da Educação Básica** (CUNHA, Cláudia Madruga; AGRANIONI; NeilaTonin, Educar em Revista, 2017, p. 119-135).

Para as autoras, os Mestrados Profissionais em Educação contribuem para a formação dos professores, já que são curso que promovem a prática profissional e a possibilidade de incorporar a essa prática, inovações fundamentadas em pesquisas científicas, análises teóricas capazes de resolver problemas peculiares no ambiente escolar, promovendo avanços nessa formação e novos conhecimentos e aproximação entre a universidade e a educação básica.

Essa ponte entre a academia e a escola se torna um processo também de união, que promove elos entre a formação inicial e a continuada, já que há um fortalecimento entre a teoria e a prática, “que é foco dos investimentos em estudo e pesquisa para a aquisição de novos recursos para atuar na Educação Básica”. (P. 121). Conforme análise feita pelas autoras, os mestrados profissionais em educação caracterizam-se como elemento marcante de sua identidade o fortalecimento da formação de profissionais da Educação Básica que atuam nas redes públicas formando para e pela pesquisa.

- **O Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS: reconstrução de uma história**(BAROLLI, Elisabeth; VILLANI; Alberto, MAIA; Juliana de Oliveira, Revista Ensaio, 2017, p. 1-28).

As autoras trazem um histórico dos mestrados profissionais (MP), com início em 1995, e situam ainda o montante de cursos de MP no total de 787 até o ano de 2017 (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017). Os autores analisam que o aumento dos MPs se deve a demanda reprimida de cursos no mercado de trabalho, que exige cada vez mais uma qualificação que atenda a esses requisitos exigidos, fazendo com que a busca se acentue. Analisam ainda que, em seu começo, os MPs foram vistos com desconfiança e incredulidade pela área, especialmente de educação, conforme recorte extraído:

Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil sustentavam, de um lado, que as finalidades do MP poderiam ser realizadas igualmente no Mestrado Acadêmico (MA). De outro lado, entendia-se que o MP poderia reforçar o entendimento da educação profissional como apenas técnica, formando ‘trabalhadores da educação como sujeitos submissos à ideologia capitalista e afastados da investigação, reflexão e crítica sobre as contradições do sistema socioeconômico [...]’ (FORPRED, 2013, p. 5).

Já os mestrados profissionais em ensino tiveram grande aceitação pelo fato de professores da educação básica estarem pleiteando nos cursos na área de ciências e matemática. Tendo, esses MPs iniciado suas atividades em 2001, bem antes dos MP em educação, que só foram implantados em 2009 pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em relação aos MPs em ensino de Ciências e Matemática trazem uma contribuição, conforme os autores, que:

Portando a bandeira de que poderia se constituir uma oportunidade para criar programas mais específicos de desenvolvimento profissional docente e investir na formação de profissionais capazes de promover mudanças curriculares significativas e urgentes (FORPRED, 2013, p. 4).

A característica que diferencia os mestrados acadêmicos dos mestrados profissionais, seja em ensino ou em educação, é a condição dos docentes cursistas permanecerem na docência em sala de aula e ao mesmo tempo frequentar o mestrado para que possa realizar o seu trabalho final de curso de pesquisa profissional aplicada, mediante o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional.

- **Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re) construção**(GRASSI, MarliseHeemann; MARCHI, Miriam Inês; SCHUCK, Rogério José; MARTINS, Silvana Neumann. Revista Brasileira de Educação, 2016, p. 681-698).

A pesquisa sobre programa de pós-graduação nessa modalidade envolveu docentes responsáveis pelas disciplinas da estrutura curricular do mestrado e pelas orientações de trabalhos de conclusão de curso.

Procurou-se investigar se as concepções, culturas, epistemologias, práticas e saberes pessoais e profissionais favorecem ou constituem obstáculos às aprendizagens de professores em formação.

Dentre as dificuldades observadas destacam-se as de natureza cultural, cognitiva e econômica, as quais se constituem como um contraponto aos espaços de integração, de relação interpessoal e da vontade de saber apontados pelos discentes e ratificados pelos entrevistados.

Procuram ainda indagar se essa formação em nível de pós-graduação está ancorada em uma perspectiva que contemple a reflexão crítica, a cientificidade e a autonomia nos processos de ensino e de aprendizagem.

- **O PROFMAT e a Formação do Professor de Matemática: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora** (CALDATTO, Marlova Estela; PAVANELLO, Regina Maria; FIORENTINI, Dário, Bolema, 2016. p. 906-925).

Trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado que analisou o currículo do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), um programa de pós-graduação em Matemática, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). O objetivo da pesquisa é analisar o projeto acadêmico do PROFMAT; livros-texto da “Coleção PROFMAT” utilizados nas disciplinas; dados oriundos da observação de aulas, o cronograma nacional de disciplinas; questionários respondidos por acadêmicos; avaliações presenciais. As autoras concluem que não existe uma vinculação estreita entre os elementos

que compõem o currículo do PROFMAT, uma vez que os objetivos a que ele se propõe não se concretizam no material didático utilizado nas disciplinas, no processo de modelação do currículo pelos docentes em seu desenvolvimento em sala de aula e, tampouco, nos currículos “realizado” e “avaliado”, especialmente porque as fases do currículo do PROFMAT não se vinculam diretamente à prática do professor de Matemática da Educação Básica.

As necessidades formativas dos professores não foram atendidas pelo curso, conforme evidenciaram os resultados obtidos na fase do *currículo realizado*, momento em que os discentes do PROFMAT: apresentaram dificuldades na análise de erros comumente cometidos por estudantes da Educação Básica; explicaram os procedimentos veiculados comumente pelo currículo escolar; e elaboraram enunciados que explorassem os conceitos matemáticos trabalhados no Ensino Fundamental, como por exemplo, a divisão entre frações.

- **A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa** (CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. Avaliação, 2015, p. 163-187).

Os autores trazem um debate aprofundado sobre a dimensão científica e tecnológica, adquiriu *status* conceitual de bem público, considerado socialmente indivisível, isto é, a utilidade no uso por um indivíduo não afeta negativamente o seu uso por outrem.

O artigo tem o objetivo de avançar no conhecimento sobre a evolução do ensino de pós-graduação no Brasil e apontar quais as diferenças significativas nos indicadores – programas, docentes, discentes matriculados e titulados – no período de 1998 a 2011.

Aborda a criação da CAPES e de sua importância para o crescimento da política de pós-graduação brasileira, já que com o início da agência, em 1951, há um avanço na estruturação e qualificação dos pesquisadores que fazem os Programas de Pós-Graduação (PPG).

Para os autores, os MPs tendem a ser um modelo não linear que busca colocar o conhecimento como tributário da aplicação:

A introdução dos mestrados profissionais, embora não exista claramente um norte bem definido sobre como se dará a convivência destes tipos de formatação da pós-graduação. Dias e Serafin (2009) apresentam um aprofundamento desta mesma problemática, prevendo uma mudança no “modelo ofertista” (linear) da pós-graduação e sua mudança gradativa para um “modelo aplicado”, que leva um maior grau de consideração à demanda social pelo conhecimento científico e tecnológico (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015, p. 166).

O resultado da pesquisa mostra que há um aumento expressivo do número de discentes, matriculados e titulados, e crescimento do corpo docente em todos os PPG no período de 1998-2011. Essa expansão ocorreu para todas as modalidades de programas, com indicações de que o setor privado tende a ter um papel cada vez maior no cenário do ensino de pós-graduação.

- **O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico** (GIACOMAZZO, Graziela; LEITE, Denise. Educação temática Digital, 2014, p. 475-493).

Os mestrados profissionais têm uma formação voltada aos estudos e técnicas com alto nível de qualificação profissional, diferenciando-se em relação ao Mestrado Acadêmico que busca trazer uma formação voltada para a área acadêmica e formação de pesquisadores.

Como visto, o início dos MPs se dá em 1995 e tem como característica uma relação mais extramuros, voltado para a prática, para a fazedura, a prática seja de qual curso for direcionado.

Para as autoras, a pós-graduação no Brasil acompanha as mudanças que vem ocorrendo no país ao longo desses anos e acreditam que pode haver uma relação profícua entre “universidade e mundo do trabalho”, com valorização e inovação em pesquisa e desenvolvimento e qualificação de pessoal.

Tanto o mestrado profissional quanto o mestrado acadêmico buscam a interação da universidade com a sociedade e em relação aos de ensino e de educação, a educação básica. Criando uma ponte entre a formação do professor e a qualidade da educação básica.

- **Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática** (PIRES, Célia Maria Carolino; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo. Ciência Educação, 2013. p. 1045-1068).

A pesquisa sobre o Mestrado Profissional teve por parâmetro a aproximação dos cem primeiros produtos advindos de um programa pioneiro, desenvolvido na PUC/SP e, segundo os egressos, pode-se perceber a disponibilização de tempos e espaços no ambiente escolar e a criação de uma atmosfera favorável para a relação pesquisa e prática, para o envolvimento do professor em sua formação, com possibilidade de planejar estrategicamente a resolução de suas demandas e busca de respostas às mesmas, por meio de resultados de pesquisa.

Os autores são também professores do MP e, ao investigarem, perceberam que fazer parte como aluno e concomitantemente exercer o magistério docentes e formação do professor, para o exercício da sua atividade profissional, é ser partícipe de “um processo que envolve inserções em diferentes domínios de conhecimento”. (2013, p. 1065-1066), dentre eles a de ser ou tornar-se professor-pesquisador.

- **Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente, no Âmbito do Mestrado Profissional** (SOUSA, Maria do Carmo de. Bolema, 2013, p. 875-899).

O texto é repleto de pertinentes indagações, que dizem respeito ao legado educacional que um trabalho de conclusão de um MP em ensino da Matemática pode deixar para os discentes e docentes da EB, ainda que estes últimos não tenham ainda tido a oportunidade de cursar uma formação em serviço, como é o caso dos MPEs de Matemática. Para a autora, a grande causadora dessas inquietudes é organização curricular que desafia o cursista a aplicar diversificada gama metodológica a fim de satisfazer a necessidade de aprendizado de seu aluno.

- **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica (des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional** (RISTOFF, Dilvo Ilvo; BIANCHETTI, Lucídio. Avaliação, 2012, p. 787-824).

O texto trata de interlocuções entre a Pós-Graduação (PG) e a Educação Básica (EB), as quais se caracterizam como (des) encontros históricos e que, no limite, vêm garantindo a manutenção do *apartheid* socioeducacional desde o Brasil Colônia.

A primazia da opção pela educação das elites e a inexistência ou postergação de iniciativas voltadas à educação popular é uma marca dessa trajetória.

Os autores partem da hipótese que, no Brasil, desde os primórdios, sempre se optou e foram mais eficazes as iniciativas para dar conta das necessidades educacionais daqueles que se encontravam/encontram no ápice da pirâmide social, do que àqueles que se situavam/situam nos estratos intermediários e muito menos para o grande contingente que compõe a base da pirâmide.

- **Mestrados profissionais na área de educação e ensino** (SOUSA, Clarilza Prado de; PLACCO, Vera Maria de Souza. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 2016, p. 23- 35).

A produção procura discutir dois dos desafios que programas de Mestrado Profissional (MP) enfrentam atualmente, para constituir uma identidade funcional que os distinga dos mestrados acadêmicos e mantenham a qualidade acadêmica desejável. Partindo do pressuposto que os MP têm um compromisso com um impacto mais preciso em relação à educação básica, respondendo à sua realidade e demandas, e que sua proposição deve estar alinhada com os resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino.

A formação de professores deve envolver o planejamento de atividades que atinjam um conjunto de dimensões, que estão sempre presentes no ser humano e que são passíveis de desenvolvimento intencional e consciente, seja por parte do formador, seja por parte do formando. Considera-se, assim, que essas dimensões estão intrinsecamente engendradas com a intencionalidade e a consciência do formador e dos formandos.

Nesse contexto, focou-se aqui a aprendizagem do adulto professor que se forma em um programa de MP para discutir os processos que estão envolvidos na formação de professores, de coordenadores, de gestores e que devem ser considerados no planejamento destes mestrados profissionais.

- **Mestrado profissional em educação: a Constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola** (NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; NERES, Celi Corrêa; BRITO, Vilma Miranda de. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 2016. p. 63-75).

O artigo aborda o percurso formativo de três professores-formadores de um programa de Mestrado Profissional numa universidade estadual, os quais decidiram empreender uma investigação relacionada às experiências de alunos egressos do referido curso, em relação a como foi o processo formativo e a consequente aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação *stricto sensu*, no caso o MP, que se apresenta como relevante instância formativa, no sentido de inserir o professor-formando no contexto da pesquisa, associada a sua prática docente, e que este saiba agregar valor a suas atividades profissionais usando a ciência em contexto coletivo ou pessoal.

- **O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico reflexivos à luz de Paulo Freire** (SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge; GRITTI, Silvana Maria. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 2016. p. 137-151).

O texto funda-se sobre as experiências do Mestrado Profissional na Unipampa/RS, que tem como um de seus princípios basilares a formação permanente propugnada por Freire (1997, p. 19), isto é, uma “[...] formação que se funda na análise crítica de sua prática”. O PPG desse curso tem o objetivo de formar profissionais da educação com um olhar ampliado e em contato com práticas sociais, econômicas e culturais próprias do mundo do trabalho, tornando-o apto a disponibilizar ao conjunto da sociedade o direito à educação, por meio de métodos, técnicas e instrumentos educacionais, bem como a criar políticas educacionais, além de mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Segundo os autores, os alunos do programa são levados a escrever um relatório, as “atividades de intervenção”, no ato de Conclusão de Curso, em que são evidenciadas ações de pesquisa mesmo, levadas a cabo por meio da metodologia intervencionista que, enquanto abordagem científica, neste caso, está filiada, principalmente, ao trabalho de Engeström (2011), que propõe intervenções que capacitam a construção de novos instrumentos e de atividades individuais e coletivas; para esse autor, essa proposta intervencionista tem lastro no método genético-experimental de Vygotski, bem como na teoria de atividade de Leontiev.

A base dessa abordagem é expor o aluno a uma situação-problema, dotado de ferramentas ou de meios para construir ferramentas capazes de resolver os referidos problemas, em diferentes áreas.

No campo da educação, como procedimento metodológico, a proposta intervencionista de Engeström (2011), a partir da interpretação de Damiani (2013), constitui-se em intervenção pedagógica, composta em dois princípios epistemológicos elencados por Sannino (2011): o princípio da dupla estimulação, de Vygotski, 1997, para quem o ser humano vale-se de ferramentas culturais para resolução de problemas, e o da ascensão do abstrato ao concreto, de Marx, 1983, para quem a realidade (concreta) deve ser analisada com base em categorias abstratas (teóricas).

Isso resulta na aplicação dos conhecimentos do curso no ambiente profissional, nesse caso, a escola, que leve em conta, para a construção do relatório de intervenções, duas dimensões, a saber: o método de intervenção e o método de avaliação da intervenção.

- **O mestrado profissional e a pesquisa do professor** (CEVALLOS, Ivete; PASSOS, LaurizeteFerragut. Revista Diálogo Educacional, 2012. p. 803-822).

O texto situa a experiência de criação e consolidação do Curso de Mestrado em Ensino de Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2002, que atende à demanda de professores de Matemática da rede oficial de educação básica. Tal curso considera a pesquisa como o ato de refletir acerca da prática, o que professores tem buscado no enfrentamento de desafios a eles postos diariamente, sistematizando a realidade de aula de forma crítica, a influenciar os processos de ensino-aprendizagem.

As autoras destacam que, apesar do enorme volume de pesquisas acadêmicas acerca do ensino-aprendizagem, poucas possuem relevância e alcance no ambiente da escola básica. Esse descompasso entre quantidade-qualidade das pesquisas da pós-graduação stricto sensu de cursos de mestrados e de doutorado acadêmicos é um dos motivos pelos quais Moreira, revela-se favorável aos MPs, “esse corpo de conhecimento não teve ainda impacto significativo no sistema escolar, em particular na sala de aula, o que coloca, de forma evidente, a necessidade de ações que revertam esse quadro” (CEVALLOS; PASSOS, 2004, p. 131).

- **A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da educação básica**(SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria.Revista Diálogo Educacional, 2012. p. 743-762).

As experiências compartilhadas no artigo das pesquisadoras dizem respeito às investigações empreendidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e a Atuação de Professores e Pedagogos (GEPPe), fruto do esforço interinstitucional da UNB e da UFG. Esse grupo lança o olhar acadêmico de graduandos e pós-graduando sobre as pesquisas implementadas por professores da educação básica com titulação de mestrado e doutorado.

Os resultados são suficientes para constatar que a aplicação de pesquisas por professores do ensino fundamental e médio, com formação stricto sensu, nos ambientes da escola básica, são ainda bem incipientes, e quando tem ocorrido, tais pesquisas relacionam-se mais às necessidades de pesquisas no âmbito das instituições de ensino superior do que às necessidades de qualificação das pesquisas escolares, com vista a promoção de ensino e aprendizagem duradouras às crianças, aos jovens e aos adultos da Educação Básica.

Além desses, destacam-se artigos de periódicos A2, o de Nogueira, Neres e Brito (2016), as quais destacam a transformação operada pelos MPs do professor em pesquisador, o

que enriquece o universo de sua práxis; nos periódicos A1, Selau, Hammes e Gritti (2016) afirmam que a partir de coleta com 8 alunos do curso de MP fizeram análise do discurso, e evidenciaram a proximidade das categorias freireanas estabelecendo um diálogo fecundo entre teoria e prática, contruindo alternativas e afirmando uma autonomia que não é concedida, nem tutelada, mas que se constrói no fazer-se. Cevallos e Passos (2012) consideram que a prática na pesquisa adivinda no MP contribui a sistematização da realidade da aula, de maneira crítica, melhorando a aprendizagem.

Outro artigo é de Ristoff e Bianchetti (2012) que traz uma visão realista quanto à pós-graduação no Brasil de modo geral, pois, ocorreu grande investimento feito pelo estado brasileiro, visando superar o *apartheid* educacional criado pela elitização da educação superior, de modo geral e da pós-graduação, em particular, desencontros sociais estes construídos historicamente, por um lado e, por outro, a proletarização e precarização que se perpetuam num modelo de educação criada para uma grande parcela da população socialmente excluída. A iniciativa da Nova Capes (a partir de julho de 2007), trouxe uma correlação entre a Pós-graduação *stricto sensu* e a Educação básica que, apesar de polêmica, trouxe uma ampliação da oferta efetiva de mestrados profissionais para um conjunto crescente de docentes da educação básica.

Em revistas A1, encontramos visões reticentes em relação aos MPs. Temos Caldato, Pavanello e Fiorentini (2016), com o texto referente ao PROFMAT, com uma análise curricular, a partir de uma perspectiva processual descentralizadora, de G. Sagristán. Os autores tecem comentário acerca da viabilidade do PROFMAT; trazem uma visão reticente sobre os MPs devidos terem constatado nas análises que não existe vinculação estreita entre os elementos que compõe o currículo do PROFMAT e a sala de aula na educação básica, uma vez que os objetivos a que se propõe não se concretizam em materiais didáticos utilizados nas disciplinas nos processos de modelação do currículo para os docentes em seu desenvolvimento em sala de aula, e tampouco nos currículos realizados e avaliados, especialmente porque as fases do currículo do PROFMAT não se vinculam diretamente a prática educativa do professor de matemática na educação básica.

Nos periódicos A2, identificamos o texto das pesquisadoras Silva e Limonta (2012), que apresentam uma pesquisa substantiva acerca das dificuldades de encontrarmos pesquisas feitas por mestres e doutores, no ambiente da educação básica; mostram que, as poucas ocasiões em que vemos tais iniciativas, em sua maioria são provenientes da relação entre as necessidades das pesquisas no âmbito das instituições de ensino superior do que, propriamente, das necessidades de qualificação das pesquisas escolares no âmbito da Educação Básica (EB).

Para eles, uma das maiores barreiras à pesquisa é aquela relacionada à estrutura precária existente nas escolas de EB, bem como falta de planejamento de tempos e espaços para a pesquisa, além da quase absoluta ausência de recursos financeiros.

1.5.3.2 Síntese dos trabalhos apresentados nos GTS 08 e 11 da ANPED

Os principais trabalhos apresentados nesses GTs serão agora destacados. Campos e Guérios (2017) consideram positivos os MPs pela sua ampliação no decorrer desses pouco mais de vinte anos como política de formação profissional *stricto sensu* e porque trazem uma grande contribuição para a formação qualificada do docente, desenvolvendo nesse sujeito autonomia e profissionalidade ao seu campo de atuação social e consequentemente aproximando a Pós-Graduação da formação de professores e com a educação básica, fazendo uma ponte entre esses dois processos educacionais. A escola como *lócus* de ação profissional é ambiente de formação de professores, de motivações, de lutas e resignificações para um contexto de sujeitos, seja docentes, discentes e corpo técnico. Cunha, Agranionih (2017) e Saul e Giovedi (2015) falam sobre a emancipação do professor e da autonomia na autoria de sua aula e da prática profissional e com o uso de inovações com a união da teoria e a experiência adquirida na docência; Barolli, Villanni e Maia (2017) destacam que a partir dos MPs trazem a vantagem de aproximar efetivamente a universidade da sociedade e consequentemente à educação básica.

Quanto à publicações que se referem aos marcos regulatórios *stricto sensu*, temos, no contexto do GT 08 e 11 da ANPED, no período de 2011 a 2017, o artigo de Costa (2015), em que a autora tece uma análise acerca da implantação das metas que dizem respeito à expansão da oferta da pós-graduação no Brasil, programada pelo SNPG, e o acesso a essas informações através da Plataforma Sucupira. Temos, ainda, nesse contexto o texto de Silva (2011), que aponta para a proletarização do trabalho docente; poderíamos incluí-la, também, numa visão pouco festiva do que ocorre com a pós-graduação *stricto sensu*; usa como marco regulatório o Parecer Sucupira, da década de 1960. Barreiros (2011) faz referencia ao parecer sucupira n. 977/65, fala sobre a expansão da oferta de pós-graduação por meio dos mestrados profissonais no Distrito Federal. Temos ainda, quanto aos marcos regulatórios, o texto de Cirani, Campanário, Silva (2015), que fala da expansão da PPG *stricto sensu* no período de 1998 a 2011, e traz dados relevante quanto ao aumento no número de cursos, discentes, docentes no âmbito dos mestrados e doutorados.

Quanto à abordagem das políticas de formação continuada nos MPs encontramos o texto de Campos e de Guérios (2017), já citados que traz uma reflexão acerca de como os

MPs tem sido estruturados, tomando-se por objetivo a formação de professores e pedagogos que atuam nas escolas de EB; isso traz a abordagem que procura desenvolver autonomia e profissionalidade docentes. Nesta mesma busca de abordar as políticas de formação continuada dos MPs, temos Giacomazzo e Leite (2014), que demonstram como a CAPES, em articulação com o Ministério da Educação (MEC) implementou a Pós-Graduação no Brasil e mostra, especificamente os MPs, indicando um crescimento exponencial desses PPGs.

Quanto à caracterização dos processos formativos desenvolvidos nos MPs, temos os seguintes autores: Grassi, Marchi, Schuck e Martins (2016), que abordam as políticas de formação continuada. O texto de Saul e Giovedi (2015), já citado, trata também da questão dos processos formativos tendo por base a pedagogia freireana como principal referência teórico-metodológica; a pesquisa-ação que é feita permite investigar a formação docente e o espaço-tempo de reflexão-ação coletiva, tendo como ponto de partida a prática concreta dos educadores participantes.

Os MPs, portanto, seriam mais um modelo de prática utilizado para o desenvolvimento da experiência de formação continuada de professores. Ainda nesta análise categorial temos o texto de Pires e Iglioni (2013), que afirma, a partir de um estudo de caso, no qual coletaram junto aos cem primeiros trabalhos de conclusão de um MP da PUC-SP, a revelação de que a formação do professor é um processo que envolve inserções em diferentes domínios de conhecimento e que é importante adotar a concepção do professor enquanto pesquisador.

O já referenciado texto de Selau, Hammes e Gritti (2016) demonstra que o mestrado profissional do PPGEdu da UNIPAMPA caminha segunda a busca teórica do materialismo histórico-dialético e sociointeracionismo vygotskiano, com a perspectiva da intervenção pedagógica, isso quanto à caracterização dos processos formativos desenvolvidos nos MPs.

Por fim, quanto a textos que referenciassem a nomenclatura PROEB (Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica), esses não foram encontrados na revisão de literatura.

1.7 Análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo surge como um conjunto de técnicas que tem com característica o rigor científico, voltado para mostrar através de técnica de análise de dados qualitativos e das comunicações, o que é dito em entrevistas, textos ou observado pelo pesquisador e transformado em categorias. Por essa razão, tem particular relevância quando se trata de categorizar partes do texto trabalhado utilizando com base regras de codificação.

Partindo da ideia que essa técnica se inicia na década de 1915, nos Estados Unidos, com a finalidade de fazer análise das propagandas e material de imprensa, e posteriormente essa técnica foi utilizada na década de 1940 com o propósito de “trabalhar as comunicações da segunda Guerra mundial” (MINAYO, 1993, p. 201). A Análise de Conteúdo é empregada para trabalhar comunicação em massa, utilizando o rigor matemático como tratamento das análises empregadas.

Segundo Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Abrangendo algumas etapas e procedimentos fundamentais para que se possa conferir significado aos dados coletados e demonstrados, a análise de conteúdo se divide:

(1) pré-análise – organização e sistematização dos dados, “desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas” (Ibidem, p. 03);

Nessa pesquisa, essa fase foi representada pela análise e leitura dos artigos (20) coletados de maneira a compor o corpus da análise. Após a leitura foram extraídos os objetivos de cada artigo.

(2) exploração do material – construção das operações de codificação, nessa fase o material utilizado é recortado em unidades de registro (objetivos dos artigos) e agrupados para originar as categorias;

(3) inferência e interpretação, “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material” (BARDIN, 1979 apud SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 4).

Os Resultados dos processos referentes às fases explanadas passaram a compor as categoriais iniciais geradas e representadas por recortes de unidades de registro advindas dos objetivos elencados nos artigos, e posteriormente foram sintetizados em categorias secundárias e finalmente em categorias finais, como apresentado no quadro 5 e na figura 1, respectivamente.

Quadro 5- Representação das categorias iniciais das unidades de registro dos artigos coletados.

Autor (es)	Unidades de Registro	Categorias iniciais
BAROLLI, Elisabeth VILLANI, Alberto MAIA, Juliana de Oliveira	Processo de constituição do curso MP em física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mediante a reconstrução de sua história;	MESTRADO PROFISSIONAL
BARREIROS, Dayse Kelly	Identificação e análise da organização do trabalho docente (egressos dos Programas de Pós-Graduação	TRABALHO DOCENTE

	Stricto Ssensu em Educaça3o), considerando suas resist4ncias, desist4ncias e mudan7as na rela73o pedag3gica, e o impacto da forma73o stricto sensu.	
CALDATTO, Marlova Estela. PAVANELLO, Regina Maria. FIORENTINI, Dario.	An3lise do curr3culo do PROFMAT, programa de forma73o continuada direcionado ao aprimoramento da forma73o matem3tica de professores, a partir da perspectiva processual e descentralizadora de Sacrist3n (1998; 2013).	CURRICULO
CAMPOS, Mar3lia Andrade Torales GU3RIOS Etienn	Processo de estrutura73o e implementa73o de um Programa de P3s-Gradua73o na 3rea da Educa73o voltado para a forma73o de professores e pedagogos que atuam em escolas da Educa73o B3sica a partir da dos conceitos de autonomia e profiss3onalidade docente	FORMA733O DE PROFESSORES
CEVALLOS, Ivete. PASSOS, Laurizete Ferragut.	A pr3tica da pesquisa no mestrado profiss3onal pode influenciar diretamente a forma como o professor lida com o conte3do e as atividades pr3ticas em sala de aula.	TRABALHO DOCENTE
CIRANI, Claudia Brito Silva. CAMPANARIO, Milton de Abreu. SILVA, Heloisa Helena Marques da.	Evolu73o do ensino da p3s-gradua73o senso estrito (doutorado, mestrado e mestrado profiss3onal) no Brasil.	FORMA733O STRICTO SENSUP3S-
CUNHA, Cl3udia Madruga, AGRANIONI, Neila Tonin	An3lise das disserta733es produzidas pela primeira turma do Mestrado em Educa73o: Teoria e Pr3tica de Ensino, da Universidade Federal de Paran3 (UFPR, Brasil), e a constru73o da identidade deste Programa de forma73o de professores.	FORMA733O DE PROFESSORES
SILVA, Katia Augusta Curad o Pinheiro Cordeiro da. LIMONTA, Sandra Val3ria.	Concep7333es dos professores da educa73o b3sica sobre pesquisa atrav3s do mapeamento as pesquisas que s3o realizadas por estes.	PESQUISA
DUARTE Joaquina Roger Gon7alves	Semelhan7as e diferen7as entre programa de forma73o continuada em rede, em um segundo t3pico, e o programa de forma73o continuada de rede.	FORMA733O DE/EM REDE
COSTA Jordanna Maria Nunes	Marcos regulat3rios da Capes, para cria73o e manuten73o de cursos <i>stricto sensu</i> pelos centros universit3rios, faculdades e universidades e o cumprimento das metas 13 e 14 do PNE	MARCOS REGULAT3RIOS DA FORMA733O STRICTO SENSU
SAUL, Alexandre GIOVEDI, Valter Martins	Forma73o docente em um espa7o-tempo de reflex3o-a73o coletiva, a partir da pr3tica concreta dos educadores participantes.	FORMA733O DOCENTE

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da	Trabalho docente dos professores com formação <i>stricto sensu</i> que atuam na rede pública municipal e estadual da educação básica.	TRABALHO DOCENTE
PIRES, Célia Maria Carolino; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo	Currículo de curso de Mestrado Profissional em Educação Matemática, implantado, em 2002, na PUC/SP.	CURRICULO
RISTOFF, Dilvo BIANCHETTI, Lucidio	Interlocuções entre a pós-graduação (PG) e a educação básica (EB) e os (des)encontros históricos que contribuem para a manutenção do apartheid socioeducacional desde o Brasil Colônia.	RELAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA
SELAU, Bento HAMMES, Lúcio Jorge GRITTI, Silvana Maria	identificar as repercussões da execução dos Relatórios Crítico-Reflexivos, construídos no âmbito da modalidade de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGEdu/UNIPAMPA), à luz de conceitos freireanos.	FORMAÇÃO DOCENTE
GRASSI, Marlise Heemann; MARCHI, Miriam Inês; SCHUCK, Rogério José; MARTINS, Silvana Neumann	Realidades epistemológicas, as competências, as habilidades e as perspectivas dos professores e tomada de decisões referentes à organização curricular, planejamentos, ações e avaliações, na direção do aperfeiçoamento do programa, do exercício docente e do desempenho discente.	AValiação EDUCACIONAL
SOUSA, Maria do Carmo de.	Produtos educacionais apresentados coletivamente por professores de Matemática da Educação Básica no âmbito do Mestrado Profissional.	PESQUISA
SOUSA, Clarilza Prado de. PLACCO, Vera Maria de Souza	Desafios que os programas de Mestrado Profissional (MP) enfrentam que os distinga dos mestrados acadêmicos e qualidade acadêmica desejável	IDENTIDADE MESTRADO PROFISSIONAL
NOGUEIRA, Eliane Davanço, NERES, Celi Corrêa, BRITO, Vilma Miranda	Percurso formativo dos docentes da educação básica na modalidade mestrado profissional e possíveis impactos dessa formação para os profissionais e para a escola.	RELAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA
GIACOMAZZO, Graziela LEITE, Denise	Mestrado Profissional (MP) e seu contexto histórico, no âmbito dos estudos e análises que se ocupam em configurar o lugar dessa formação no ensino da pós-graduação no Brasil.	FORMAÇÃO DOCENTE STRICTO SENSUE EDUCAÇÃO BÁSICA

Fonte: Dados de campo (2019).

Como bem nos assegura Santana, Noffs (2016), pode-se dizer que as políticas de formação continuada de professores devem ser analisadas e refletidas a partir de um contexto

histórico, econômico e social em que as mudanças do papel da educação variam em função das tendências educacionais. o papel do professor nesse espaço educacional é primordial para que haja uma qualidade efetiva na área educacional. Um profissional que tenha uma formação tanto inicial quanto continuada adequada e que traga não somente formação de viés técnico, mas que tenha a compreensão de seu papel nesse contexto escolar.

Sabendo-se que a influência docente no aprendizado de alunos ocorre num processo de assimilação do que é repassado e de ensino constante, que ocorre especificamente no ambiente escolar que é espaço especialmente intencional para determinados aprendizados. Conforme Ramos (2011, p. 101):

Quando falamos de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, estamos nos referindo a um processo diferente das formas como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos ou meios de comunicação. A escola tem uma maneira específica e intencional de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos.

A procura, especialmente de profissionais da área de ensino por uma qualificação *stricto sensu*, sendo o mestrado a primeira inserção, tem aumentado consideravelmente, seja por uma escolha de melhoria na carreira docente, melhoria salarial, adquirir experiência na pesquisa, preparação para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. A busca por um ensino de qualidade não será bem-sucedida, bem como as transformações (cada vez mais complexas) na área educacional não renderão resultados aceitáveis sem a devida participação dos professores.

Para tanto, esses precisam receber preparo adequado, seja mediante formação inicial ou continuada. Destaca-se, contudo, que a formação, independente do nível, não pode apenas ensinar ou reforçar técnicas de transmissão de conhecimento, deve também agregar ao profissional docente a capacidade de compreender o novo (dos fatos sociais às práticas pedagógicas), processá-lo, analisá-lo, criticá-lo e posteriormente discutí-lo em sala de aula, integrá-lo à sua experiência profissional.

O professor precisa gerar conhecimento dentro de um contexto escolar rico em relacionamentos com outras pessoas - professores, gestores, alunos e seus pais. (NÓVOA, 1992, 1999, 2013a, 2013b; GARCIA, 1999; LIMA, 2004; BEHRENS, 2009; ROMANOWSKI, 2010).

Neste contexto, fica claro que as políticas educacionais são influenciadas precipuamente por orientações de organismos internacionais, como Banco Mundial. A partir de 1990 em que foram implementadas as reformas educacionais e os marcos regulatórios que definiram as principais orientações que dão sustentação à atual sociedade capitalista; sobre

isso Affonso (2018, p. 4) afirma que nesse período, teve início um desmonte da figura do docente, com “ uma construção do ódio aos professores e a criminalização do trabalho docente”, o que contribui para a responsabilização do professor, cuja formação é recorrentemente mencionada como a razão primordial pelos fracassos na escola, esquecendo-se de um conjunto de condições objetivas, um complexo sistema educacional, do qual esse profissional faz parte; apesar disso, percebemos que há maiores exigências de qualificação, que muitas vezes são assumidas de forma individual e pessoal pelo conjunto dos professores.

O mais preocupante, contudo, é constatar que conforme esses organismos ao qual representam o pensamento do grande capital, influenciam com a ideia de que a formação inicial é cara e demorada e a formação continuada menos onerosa e mais rápida, dependendo quase que exclusivamente do professor ser o responsável sozinho de se qualificar.

Não é exagero afirmar que com essa concepção de formação aligeirada, o professor será um mero reproduzidor de concepções pré-estabelecidas e já prontas para que ele assimile sem ser construído em sua base epistemológica e histórica e em todo esse processo. Corroborando com esse pensamento, Cevallos & Passos (2012, p. 3) afirmam que: “[...] as alternativas de formação continuada comumente oferecidas aos professores dos Ensinos Fundamental e Médio – cursos de pequena duração, desarticulados de sua prática - não têm produzido resultados positivos”.

Assim, preocupa-nos o fato de que o professor acaba sendo o único responsável pela falha nos índices escolares e por não conseguir ter uma formação adequada, isso porque é colocado para esse profissional toda a carga de responsabilidade única e exclusiva por sua formação.

A desvalorização dos professores, seja pela indiferença na formação inicial, ausência de planos de carreira, condições de trabalho inadequadas ou baixos salários, permanecendo com as mesmas práticas de desprezo e indiferenças dos governos para com a situação na qual se encontra a carreira docente (SILVA, 2012).

Para Imbernón (2011) a motivação para haver uma maior qualificação da prática docente passa pelo desenvolvimento profissional através de cursos de formação inicial e continuada, promoção salarial, o clima no ambiente de trabalho, dentre outros dispositivos que são inerentes a profissão docente. O autor propõe uma formação de caráter mais reflexivo e de transformação. Corroborando Nóvoa (1992) nos diz que a formação é um olhar sobre a vida e a profissão. Encontrando respostas mais profundas para o sentido de continuar algo numa profissão.

É o questionamento sobre seu lugar nessa grande conjuntura movida muitas vezes por situações e conjecturas externas, impostas. Portanto, a docência seria uma forma particular de trabalho sobre o humano, dedicação ao objeto de trabalho, transformar o sujeito ao longo de todo um processo, para enfrentar a vida. Experiência essencial, interação humana, que está intrinsecamente relacionada e produzem cultura e controem a sociedade.

Importante destacar o que afirma Silva (2008) quando se refere ao fato de que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor de educação básica e, portanto, instiga os programas a pensarem nas diretrizes do V Plano Nacional de Pós-graduação, que prevê a relação entre pós-graduação e docência na educação básica.

É preciso, porém, ir mais além, quando André (2010, p.178) enfatiza que sempre foi necessários “projetos que envolvessem parceria entre pesquisadores da universidade e professores das escolas públicas”, articular a formação docente com os projetos da escola. É exatamente o caso da formação em serviço que os MPEs/PROEB/UFPA promovem, o docente fazer sua formação *stricto sensu* e continuar trabalhando e colocando em prática a teoria.

Sobre o trabalho docente podemos ressaltar que ele perpassa por várias situações cotidianas mediadas pelos atores envolvidos, seja na interação, seja na alteridade pela situação do aluno; docentes e discentes fazem parte de um contexto que muitas vezes sofrem influências da sociedade, dos pais, da comunidade, de regulações, do sistema educacional com todo seu aparato legislativo.

Ludke (2012), fazendo referência à pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão (2007), destaca que uma forma muito apropriada para expressar essa difícil relação, ao sugerir que o trabalho do professor não é propriamente ensinar, mas fazer aprender. Sendo assim, reforça-nos a ideia da dimensão humana como fundamental nessa relação e não cabe somente a dimensão técnica, a formação, o conteúdo passado, mas tudo que envolve emoção e afetividade também.

Conforme verificado por Perez (2012) os professores tem como tarefa além de trazer o aprendizado aos seus alunos precisam ter responsabilidade com o desenvolvimento pessoal e com a transmissão de valores como justiça, solidariedade e igualdade.

Trata-se de entendermos a prática docente entrelaçada com valores importantes relativos a estar inserido e conhecer o ambiente escolar do qual faz parte, ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, saber a identidade e o contexto social da escola.

No trabalho do professor a questão da autonomia é primordial em se tratando da questão curricular, do conhecimento e domínio do conteúdo e da metodologia mais adequada para chegar no aprendizado do que foi proposto, mas, quando esse profissional se depara com as precárias condições de trabalho, turmas excessivas de alunos, com falta de material, de equipamentos, de espaço dentro da escola para o desenvolvimento de forma eficaz do que foi proposto ocorre uma precarização do trabalho do professor.

É importante destacar que a categoria trabalho perpassa pela racionalidade capitalista, portanto, “submetido à lógica e às suas contradições, não escapando a dupla face do trabalho: produzir valores de uso e de troca” (FIDALGO, 2016, p. 14).

Na atualidade o docente se depara com novos sistemas trabalhistas que começam a direcionar sua prática profissional, seja na sua formação inicial ou continuada, na sua sala de aula, já que também, esse profissional precisa atender as novas metodologias que começam a fazer parte do seu cotidiano de trabalho e que são introduzidas pelas demandas do mercado de trabalho.

2 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

No poema “Operário em construção” do poeta Vinicius de Moraes, traz uma reflexão sobre o trabalho, seu poder de transformação quando da tomada de consciência do operário e na luta consta a alienação imposta por uma realidade muita das vezes alheia a uma condição de exploração e subserviência. Eis o poema:

*Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.*

A educação como construção e ação social e coletiva do homem tem intencionalidades imbricadas em seu saber-fazer, que geralmente apontam para uma melhoria de condições de vida e existência de todos, no entanto a base material sob a qual está assentada, e que globalmente priorizam os interesses do grande capital internacional, acaba por contribuir para a alienação dos que são partícipes do processo de aprendizagem, já que no estágio atual do capitalismo, um novo tipo de escravidão humana se destaca com ênfase ao produtivismo, sem que se considere que são seres humanos, os quais devem e merecem ter acesso a processos de formação condizentes com a sua natureza.

Para melhor entender o objeto de estudo desta dissertação, trouxemos neste capítulo, a trajetória histórica da pós-graduação no Brasil, da sua gênese aos dias atuais, com destaque para os elementos que nortearam sua configuração. Em seguida apresentamos o contexto do surgimento dos Mestrados Profissionais, sua organização e objetivos na década de 1990, e os marcos regulatórios da educação superior advindos da Lei de Diretrizes Bases da educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996), que definiu, entre outras coisas, novas arquiteturas acadêmicas para a educação superior como é o caso de novas instituições formadoras, de outras modalidades de oferta de cursos e da pós-graduação *stricto sensu* que abrange os mestrados e doutorados profissionais.

2.1 Uma síntese da trajetória da educação superior no Brasil

Para se falar da trajetória da pós-graduação no Brasil, faz-se necessário mostrar que sua gênese e itinerário fazem parte história da educação superior e das Universidades, que por sua vez, remontam ao tempo da colonização da América Latina. Como apontam os estudos históricos, a criação de cursos superiores e Universidades aconteceram de forma distinta nas colônias espanhola e portuguesa. No lado espanhol observou-se ainda nos séculos XVI e XVII a criação de Universidades; já do lado lusitano, não houve a mesma motivação para se criar esses centros de saber ainda nos primeiros séculos da colonização.

No domínio espanhol, dentre os objetivos dos colonos estava o de trazer ao novo mundo a luta incessante contra os “infiéis”. Como informa Holanda (1995, p. 64) “os espanhóis, ao revés, querem fazer do país conquistado um prolongamento orgânico do seu”. Esse pensamento de expansão e implementação do *modus operandi* castelhano (de atrelar o modelo de Universidade ao seu império), levaram os espanhóis a criarem vinte e três universidades no período colonial.

Para Holanda (1995), a América Espanhola percebia a importância da fundação das primeiras Universidades já nos idos do século XVI, e, por isso, criou as a Universidade de

São Domingos, na República Dominicana, em 1538, a Universidade São Marcos, em Lima, Peru, em 1551, a Universidade do México, em 1553, a Universidade de São Felipe, no Chile, Córdoba, na Argentina, entre outras.

A fundação de Universidades nas colônias de domínio espanhol, segundo Faria (1952), tinha como o objetivo preparar missionários para, entre outras coisas, aprenderem os idiomas dos nativos para os evangelizarem em suas próprias línguas. De acordo com Faria (1952), a preparação dos missionários espanhóis no tocante ao aprendizado das línguas nativas se parecia com o que acontecia na colônia portuguesa através do trabalho dos jesuítas. Os filhos de Santo Inácio de Loyola aprendiam a língua local para catequizar os nativos.

É importante destacar que a Espanha no século XVI tinha oito universidades de grande porte e já de renome, como a famosa Salamanca, podendo enviar docentes para as universidades das colônias que não haveria prejuízo enquanto em Portugal só havia uma, a de Coimbra. Nesse aspecto, destacamos as contribuições de Fávero (2006) e Romano (2006), autores que procuram analisar criticamente essa situação diferenciada nos países da América Latina. Segundo Fávero (2006), a rigor, as Universidades criadas na colônia espanhola na América não seriam universidades a semelhança das que existiam na Metrópole, mas escolas superiores de Filosofia, Letras, Teologia, Direito e Medicina, muito semelhantes às instituições criadas pelos jesuítas na colônia portuguesa.

Para Romano (2006), o processo de criação das instituições de ensino na colônia portuguesa contou com forte influência do pensamento católico das diversas ordens religiosas que se instalaram no continente, com destaque para os jesuítas. Essa ordem religiosa, segundo Castro e Silveira (2016, p. 21), “se utilizou de estratégias e práticas educativas e engendrou um eficaz projeto catequético que, tinha importantes conexões com o conceito de civilidade que se desenvolvia nesse momento”.

A saída da Companhia de Jesus do país em 1759 por causa da reforma pombalina, teve de acordo com Sangenis (2007), importantes repercussões na educação escolar que era ofertada na Colônia, já que os padres jesuítas foram considerados os primeiros educadores do Brasil, onde fundaram várias escolas elementares e colégios nos moldes europeus. Sangenis (2007) destacar que esses religiosos tinham como função precípua a catequização dos índios e a educação da Colônia (contrarreforma protestante), o que se constituía principal objetivo da Companhia de Jesus. Segundo o autor, esses religiosos dispunham de preparo para o exercício dessa missão em terras brasílicas, já que possuíam fé e cultura humanística ampla e profunda.

Niskier (2007) tem o entendimento de que as primeiras instituições de ensino superior no Brasil datam do século XVII. Foi o caso da criação da Escola de Artilharia Prática e de

Arquitetura Militar, na Bahia, criada no ano de 1699, mesmo ano em que no Maranhão foi criada uma Escola de fortificação. Esse autor nos informa também que em tais escolas predominava uma formação de cunho militar, já que tinham por objetivo de formar os engenheiros militares para suprir o país com regimentos preparados estrategicamente para defesa dos interesses territoriais lusitanos. Já a formação em nível superior em outras áreas, era realizada por filhos de colonos abastados em Portugal, na Universidade de Coimbra.

Cunha (2007), afirma que o primeiro estabelecimento de ensino superior brasileiro data de 1550, quando foi criado o Colégio Jesuíta na Bahia, em Salvador, sede do governo. Nesse estabelecimento e em outros dezesseis espalhados pelo imenso território da colônia era ofertado o ensino superior em Artes e Teologia. Sobre esses cursos Cunha nos informa ainda:

O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará (CUNHA, 2000, p. 152).

Há, portanto, uma diversidade de posicionamentos acerca da maneira com que os autores entendem por Ensino superior. O certo é que esse quadro só foi alterado com a vinda da corte portuguesa para se estabelecer no Rio de Janeiro em 1808. Como destaca Martins (2002), foi a partir desse momento teve início a organização do ensino superior com outros cursos diferentes dos que já existiam, com a criação de faculdades isoladas (cursos superiores isolados), como as Escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após chegada da corte portuguesa, informou ainda Martins (2002), que houve a fundação da Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ), e a criação do curso de Agricultura e da Real Academia de Pintura e Escultura em 1814.

Observou-se um empenho decorrente da necessidade de formar profissionais liberais com formação superior capazes de assumir cargos no novo Estado que então se iniciava, com a intenção de criar novos cursos e abertura de academias para formação militar, na área da saúde, e da matemática. Cunha (2007), aponta que a criação da Academia Militar (1810) teve a função de formar engenheiros, matemáticos; além disso, novos cursos foram criados como os de agronomia, história, além da criação da Academia de Belas Artes com cursos de arquitetura e desenho. Para esse autor, os cursos de direito tiveram muita relevância, pois:

Os bacharéis tinham, na atividade cotidiana de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico (CUNHA, 2007, p. 64).

Em 1837 foi fundado o ginásio Imperial Colégio de Pedro II, que segundo Ristoff (2012) foi modelo de instrução secundária preparada para a “formação da elite para poder instruir e formar, naquele nível, comerciantes, industriais e funcionários para as repartições públicas” (p. 792), e posteriormente fazer o ensino superior. Outras instituições de instrução secundária foram fundadas no estado do Rio de Janeiro: escolas primárias oficiais das primeiras letras para meninos e meninas (1827) e Escola Normal de Niterói (1835).

O modelo de universidade, tradicionalmente seguido pelo reino português, era o napoleônico, que tinha característica de ser um modelo de monopólio estatal. Este modelo caracteriza-se pelo monopólio estatal, pela manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, e a divisão em faculdades compartimentalizadas. Além disso, é atribuída importância à colação de grau e ao diploma como requisito para o exercício da profissão, além da forte conotação ideológica que colocava a educação a serviço exclusivo do Estado Imperial (ROSSATO, 1998, p.83-84).

Dessa forma, a educação superior brasileira era controlada, inicialmente pela corte portuguesa, e, posteriormente, pelo governo imperial. Para Rubião (2013), esse modelo tinha o objetivo de uma universidade una, controladora de tudo, que se alinhava com o que era implantado no Brasil nesse período oitocentista.

Esse modelo que dominou a organização das instituições de educação superior desse tempo se prolongou até o século XX, e eram “voltadas ao ensino profissionalizante, em unidades isoladas, privativas do governo central e dirigidas à formação da elite” (MOROSINI, 2009, p. 127). Até o início do século XX, no Brasil, o ensino superior desenvolveu-se pela multiplicação de faculdades isoladas, como a de Medicina, de Engenharia, e de Direito.

Em contraposição ao modelo napoleônico, com característica de controle absoluto e de regulação, irá ocorrer, no ano de 1810, a criação da Universidade de Berlim por Wilhelm Humboldt, teórico do liberalismo político e ministro prussiano. Segundo Aranha, o ideário de uma nova cultura germânica espelhada na Universidade:

[...] aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica (ARANHA, 2006, p. 213).

Havia o entendimento de que a universidade teria que garantir as discussões filosóficas e a cultura geral, comprometida com a formação integral e desenvolvimento integral, com isso, não havendo dissociabilidade entre pesquisa e ensino.

No Brasil, as primeiras tentativas de criação de instituições universitárias irão ocorrer no início do século XX, com as universidades do Amazonas, em 1909, Universidade de São Paulo, em 1911, e no Paraná, em 1912, as quais, entretanto, sofreram descontinuidade em sua implantação, à exceção da Universidade do Rio de Janeiro, então capital federal, criada em 1920 e que cinco anos antes teve sua autorização legal conferida pela Presidência da República, sendo prevista em sua constituição a reunião das faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, que acabou se tornando um paradigma para as que a sucederam (CUNHA, 2007).

A partir da década de 1930 iniciam-se mudanças no modelo de universidade no país, com a promulgação em 11 de abril de 1931 do Estatuto das Universidades Brasileiras (Lei Francisco Campos), no governo provisório de Getúlio Vargas; esse documento definiu e normalizou a organização do sistema de ensino superior brasileiro, que incluía as faculdades de educação, ciências e letras com papel profissionalizante.

A Universidade de São Paulo (USP) em sua criação em 1934 adota um modelo de gestão, em que prevalece o ensino e a pesquisa diferenciando do modelo implantado pelo governo Vargas, voltado para a ciência pura e cultura geral (MOTOYAMA, 2006). Para tal, nessa mesma década, a pós-graduação brasileira tinha início com a participação de professores estrangeiros, que aqui vinham em missões acadêmicas com apoio dos governos europeus, podendo dizer que esse movimento de internacionalização das universidades se constitui na gênese da pós-graduação no país (BALBACHEVSKY, 2005). Esse modelo, pautado no chamado modelo alemão, orientou a criação de instituições universitárias em todo o país, apesar de nem sempre esses objetivos tenham sido alcançados.

Algumas mudanças serão observadas no governo de caráter desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), em que o ensino superior tem um crescimento considerável, já que o país experimentava um aceleração em sua economia e a necessidades de mão de obra universitária que acompanhasse essa demanda crescente de abertura de seu parque industrial e também para setor estatal que buscava pessoal com auto nível de escolarização, neste período aumenta a oferta de ensino superior da rede privada. (NISKIER, 2011)

Mas foi, entretanto, no contexto da Reforma Universitária em 1968, Lei n.º 5.540, de 28/11/1968 (BRASIL, 1968), que as universidades brasileiras “lograram instituir todo um

novo segmento do sistema de ensino e de pesquisa dos programas de pós-graduação inspirados no modelo norte-americano”. (CUNHA, 2007, p. 183). Esse modelo acabou por influenciar as diferentes áreas de conhecimento, obtendo receptividade em diferentes segmentos seja na academia ou fora dela, já que se voltava para a formação de pesquisadores e acabou tendo repercussões na extinção ou minimização do regime de cátedras. O modelo de universidade proposto nessa reforma reforçava a ideia de institucionalização da pesquisa, que deveria ser desenvolvida na Pós-graduação

Assim, a década de 1960 se destaca pela regulamentação do ensino superior e da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, com relação a alguns dos marcos importantes dessa época, destacamos: a já referida criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961; a primeira LDB, Lei 4.024/1961, o parecer do Conselho Federal de Educação n. 977/1965, denominado Parecer Sucupira; criado o primeiro curso de mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica-RJ, em 1966 e não menos importante, a aprovação da reforma universitária de 1968, que promoveu alterações importantes na estrutura e organização das universidades.

Com o propósito de ser uma universidade inovadora na nova capital do país, a Universidade de Brasília teve influência direta em sua estrutura e organização inspirada no projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF) de 1935 fundada pelo educador Anísio Teixeira, o qual pensava uma instituição organizada como o modelo norte-americano, dividida entre institutos e faculdades e “legitimar-se como instituição voltada para a produção e propagação do saber” (BERTOLLETI, 2012, p. 555). Teixeira (2010) entendia e buscava uma universidade que renovasse o ensino superior no país, e que fosse um local de formação da intelectualidade científica brasileira. A UDF é extinta em 1937 no período ditatorial do governo de Getúlio Vargas, como resposta as pressões sofridas pelos católicos representados por Alceu Amoroso Lima em que acusavam os docentes e a direção da instituição de comunismo.

A UNB foi projetada em 1961 por Darcy Ribeiro e nasce com um pensamento diferenciado, contribuindo para consolidar o desejo de mudanças na educação superior então existente. Segundo Suzuki (2017), foi a primeira universidade no Brasil de fato estruturada em institutos centrais de ciências e faculdades, inspirada nos modelos alemão e norte americano de utilizar a pesquisa em seu ensino.

Podemos dizer, baseados em Paula (2009), que representou o começo de uma ruptura no paradigma de universidades organizadas por faculdades isoladas reunidas em torno de uma reitoria, como o caso da Universidade do Rio de Janeiro, mas, uma instituição pensada e

desejada para um propósito inovador de ensino superior em um país que teve um começo tardio relacionado à criação da universidade no Brasil.

Após o golpe de 1964, e tendo o projeto político pedagógicos da UnB reestruturado, abandonando uma característica de universidade integradora para uma instituição fragmentada e sendo sufocada por prisões de docentes, demissão do reitor, repressão e reestruturação da instituição feita pelos militares, a universidade que seria um projeto pensado para ser implantado no resto do país, tem seus fundamentos políticos-pedagógicos alterados nesse período, causando uma ruptura na forma de ser da instituição (SAMPAIO, 2005).

No governo militar foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº977/1965, denominado Parecer Sucupira, em referência ao seu autor, o professor Newton Sucupira (MARIN, *et al*, 2017, p.21), que definiu e regulamentou a pós-graduação *stricto sensu* como o ciclo de cursos regulares, estruturados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e obter o grau acadêmico; esse parecer estabeleceu os conceitos de mestrado, considerado como etapa preliminar, podendo tanto ser de pesquisa, como profissional e o doutorado, como grau terminal, cuja finalidade seria a de proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa nos diferentes ramos do saber.

Balachevsky (2005, p. 277) relata que “foi esse parecer que estabeleceu, pela primeira vez, o formato institucional básico da pós-graduação brasileira”. A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº5.540/68), aprovada no período do regime militar, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, e aconteceu num período do Brasil chamado de “milagre econômico brasileiro”, em que a economia teve um ciclo de crescimento favorável até 1973. Segundo Amaral (2010, p. 70) foram criadas nesse período 210 estatais, desenvolvendo o tripé empresas estatais – capital privado nacional – capital privado financeiro.

Essa reforma universitária, Segundo Sampaio (2005), teve entre suas principais características, a referencia a um modelo de universidade pautado na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, maior flexibilidade nas políticas e diretrizes pedagógicas, com a criação dos ciclos básicos e profissionais, além de assegurar autonomia das universidades, seja didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira (SAMPAIO, 2005).

Para a educação superior brasileira, segundo Silva (2016), a reforma universitária trouxe um avanço na modernização das universidades e centros universitários, num momento de ditadura que o país estava sofrendo. Já naquela ocasião, observava-se uma sinalização no campo da pós-graduação para uma maior aproximação da formação pós-graduada com a

atuação profissional; apesar disso, observou-se o predomínio de cursos com formato acadêmico, voltados para a ampliação da titulação de pessoal para atuar na educação superior, e formação de quadros para desenvolvimento da pesquisa em universidades e centros de ciência e tecnologia (CAMARGO, 2018).

Desde a década de 1970, com o intuito de alavancar o desempenho da Pós-graduação no país, de acordo com Oliveira e Fonseca (2010, p. 15):

[...] foram planejadas ações que viabilizassem a formação de professores universitários, o desenvolvimento da pesquisa científica e o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível para o atendimento de setores público e privado.

Nessa mesma década foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979), o qual é um plano decenal publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a pretensão de elevar os níveis de desempenho e o planejamento para a expansão dos cursos e definir as diretrizes, estratégias e metas para a pós-graduação e pesquisa brasileira.

Em relação aos mestrados de natureza profissionalizante, apesar de a legislação subentender a sua existência já desde 1965, com base no que expõe Fischer (2005), verifica-se que sua criação é uma iniciativa relativamente recente da CAPES, que se materializou através da Portaria nº 47 de 17/10/1995; essa portaria, dentre outros, voltava-se para orientar a recomendação, promoção do acompanhamento e avaliação dos MPs, além de estimular o desenvolvimento e uma pós-graduação profissional em nível *stricto sensu*, acompanhando uma tendência mundial de maior aproximação com o mercado de trabalho. Portanto, o ano de 1995 é que marca o início oficial desses MPs no Brasil.

A criação desses cursos acompanha as mudanças globais que começavam a acontecer mais profundamente na década de 1990. Influxos econômicos e sociais neoliberais vão moldando vários setores da sociedade, num mundo globalizante, no qual a lógica capitalista modula a competitividade e as normas do mercado transnacional, afetando o sentido e a formação para o mundo do trabalho que precisa se adequar a essa nova conjuntura.

Para Santos (2011), a abertura de mercados, a privatização dos serviços públicos, a debilitação dos sindicatos, a acumulação de riquezas são consequências evidentes que se perpetuam até os dias atuais. Corroborando com esse árido cenário que nos deparamos, temos o pensamento de Cervi (2018, p. 56), que assim se expressa:

O neoliberalismo, assim como o liberalismo nascido no século XVIII, diz respeito não só a um *laissez-faire* do mercado, mas a todo um modo de conduzir a conduta dos sujeitos – individuais e coletivos.

Nesse contexto de mudanças na mesma década, no contexto europeu, destaca-se um conjunto de mudanças na educação superior expressas pela Declaração de Sorbonne, em 25 de maio de 1998, que ocorreu na Universidade de Sorbonne, na França. Entre os pontos que integraram as discussões desse evento, verificou-se o conceito de arquiteturas acadêmicas, que tinha a preocupação em harmonizar as novas demandas de formação em nível superior, e de promover mudanças nesse nível de Ensino, ou seja de conceber um novo desenho, uma nova arquitetura do sistema europeu do ensino superior; essa declaração foi sucedida pela Declaração de Bolonha, em 1999, que visa “um espaço comum europeu do ensino superior”.

Dessa forma, as mudanças então propostas configuraram em uma reforma do ensino superior europeu, com vistas ao aumento da competitividade desse sistema não só na Europa, mas em âmbito global (SEGENREICH; FRANCO; MOROSINI, 2012).

O alcance mundial desse ideário concebido a partir dos países europeus, marcou, indubitavelmente, as políticas dos sistemas de educação superior, inclusive o brasileiro, no intuito de se voltar para o atender aos interesses do Sistema capitalista e das instituições privadas, portanto direcionado para os interesses privatistas.

Com uma maior liberalização do mercado educacional, e a defesa da educação superior como um serviço, o Estado assume um papel de regulador do sistema, em uma estrutura mínima necessária para viabilização desses serviços, o que acabou definindo as principais características assumidas por esse paradigma hegemônico (SCHNEIDER, 2008).

Como consequência, as universidades públicas são afetadas com a diminuição de investimentos e gradual sucateamento de suas unidades, bem como aumento da oferta através de bolsas de estudo das instituições privadas pelo governo federal. Na contramão dessa lógica de mercado e de dependência, a pós-graduação no Brasil avançou, conforme Mancebo (2008), até a 15ª posição em termos de produção de artigos científicos no âmbito mundial, com publicações em revistas científicas nacionais e estrangeiras; no entanto, o país permanece distante do padrão global, e para alcançarmos a média de países como Itália e Canadá que, no distante ano de 2005, já detinham respectivamente, 4,4% e 4,8% da produção científica mundial, precisaríamos mais que dobrar os nossos atuais 1,8% de produção científica.

As últimas edições do PNPG, a saber, o quinto PNPG, que vai de 2005-2010 e o sexto PNPG de 2011-2020, trazem a preocupação da formação *stricto sensu* para os professores da educação básica e uma ponte entre a pós-graduação e a escola básica. Sobre isso, Farias Filho (2013) destaca que:

A importância da educação básica para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico do país, reconhecendo também que não dá mais para sustentar um

Sistema Nacional de Pós-Graduação de primeiro mundo com uma escola básica em que a valorização do professor e as condições de trabalho aproximam-se do quarto mundo (FARIAS FILHO, 2013, p. 291).

Desse modo, o autor aponta para uma estrutura educacional no Brasil, que é constituída por etapas que deveriam ser tratadas com a mesma qualidade e atenção, mas que não se percebe essa igualdade em relação à educação básica, já que se observa uma pós-graduação exitosa no seu papel de responsável pelo avanço das pesquisas científicas e pela formação de pesquisadores mestres e doutores; dessa forma, a educação básica carece de políticas públicas comprometidas com o seu crescimento e efetiva formação qualitativa de seus professores.

A CAPES convivia até recentemente, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – o educador Anísio Teixeira – a pouca atenção à educação básica. Essa lacuna começou a ser preenchida com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que alterou a estrutura da Capes e, no seu artigo 2º, estabeleceu a nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”, assim, a formação inicial e continuada de professores passou a ter espaço na nova Capes, sobretudo com a criação do Departamento de Educação Básica.

Para Ristoff (2012) o objetivo dessa nova estrutura trouxe uma aproximação importante entre educação básica e o ensino superior, pós-graduação e graduação, ensino médio e ensino profissional, culminando no fim do *apartheid* educacional que ocorre no Brasil.

2.2 Marcos regulatórios da educação superior no contexto pós- LDB 9394/1996, novas arquiteturas acadêmicas

Como visto, o estabelecimento desse novo nicho de cursos intitulados mestrados profissionais acontece numa época de grande transformação social, econômica e política, influenciando as políticas educacionais brasileiras que se iniciam, nos anos 1990. A partir dessa década, sob o comando de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sob a batuta do regime neoliberal (GENTILI, 2001; SANTOS, 2000), grandes reformas

educacionais, são implantadas no Brasil, incluindo diversos documentos sobre as necessidades de investimentos no ensino superior.

Isso porque a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade ao grande capital e na formação de uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1139).

As primeiras medidas e orientações de afinidade com uma política neoliberal no Brasil iniciam-se no governo Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995), e aprofundam-se nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Tais governos levaram a cabo ações que corresponderam à minimização do Estado, no que diz respeito a políticas sociais, de saúde, de educação e perdas da cobertura de seguridade trabalhista e previdenciária, consubstanciando em um “Estado máximo para o capital e mínimo para os trabalhadores” conforme Paulo Netto (2001, p.77). Decisões que afetaram todos os setores sociais, cidadãos, a classe trabalhadora em geral e os professores e o setor educacional particular.

Os presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) o primeiro com dois mandatos completos e a segunda com um mandato e meio, não concluindo seu segundo mandato por um processo de *impeachment*, fizeram ambos uma política denominada por alguns, de conciliação de classes, mas que deu continuidade aos pilares econômicos traçados nos governos anteriores.

O Partido dos Trabalhadores (PT) partia do princípio de que o Estado democrático de direito ou Estado burguês, seria uma instituição capaz de dar equilíbrio aos conflitos de classes, servindo-as de árbitro dessas lutas, com medidas e programas que equalizassem o capital e o trabalho, num teórico jogo de ganha-ganha (CORRÊA, 2017). Entretanto, o que se observou é que quando da eleição de Lula da Silva, que havia, por parte das forças sociais progressistas que o conduziram ao poder, uma responsabilidade coerente de alterar a natureza do projeto societário em curso no país desde os tempos da implantação da República, que beneficiava apenas a elite industrial e dos setores agropastoris.

No entanto, para autores como Frigotto (2011), aquilo que seria muito mais que um governo desenvolvimentista, a diferenciar-se de seus antecessores, pouco a pouco foi revelando-se exatamente desta forma: os governos petistas serviam preferencialmente à classe desvalida, trabalhadora, com avanços significativos na geração de empregos, distribuição de

renda e acesso ao consumo de bens e serviços (antes impensáveis), tais como programas de farmácia popular e o acesso ao ensino superior dos filhos dessa classe. Tais medidas importantes para essa camada da população, não ocorreram independente de ações que favoreceram ao avanço do grande capital.

Como uma forma de conciliação dos interesses dos setores dominantes, esses governos contribuíram para o avanço da financeirização da educação superior e da aplicação de uma “política da melhoria mediante as parcerias do público e privado” (FRIGOTTO, 2011, p. 246), que trouxe consequências determinantes para a educação brasileira. Sobre o assunto, o autor mencionado aponta o caráter dual que essas parcerias ensejam:

[...] as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p. 243).

Dessa forma, a educação superior no Brasil situa-se como um campo de disputa pela hegemonia, seja pelo comprometimento com os setores econômicos dominantes, seja pela ampliação de oportunidades educacionais para as camadas pobres da população; nela, como em outros setores, assistiu-se a uma progressiva ampliação da influência de organismos internacionais e do viés mercadológico que norteia a concepção atual, que faz as concepções neoliberais assumirem um caráter hegemônico.

Há, portanto, a preocupação com o delineamento dos pressupostos e de opções de conflitos em relação à escolha do projeto societário da primeira década do século XXI. Frigotto corrobora com esse pensamento, quando afirma que

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 1995, p. 26).

Reiterando o pensamento de Frigotto, sobre o atendimento às demandas do capital, no livro “Hegemonia às Avessas”, coletânea de ensaios organizada por Oliveira, Braga e Rizek (2010), faz-se, dentre outras, análise abrangente acerca do fenômeno da “hegemonia lulista”, comparando-a a construção da mitificação popular em torno de Mandela, que parte de um aparente avanço socioeconômico de classes médias. Braga (2010, p. 8) afirma que a esse fenômeno em que parte “dos de baixo” dirige o Estado por intermédio do programa “dos de cima” Chico chamou de “hegemonia às avessas”. O viés desse programa é de cunho neoliberal.

No caso, o Chico, a quem Braga se refere, é Francisco Oliveira, falecido neste ano, que foi professor titular de Sociologia da USP, Francisco de Oliveira, autor, dentre outros títulos de “Os Direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita”, editada pela Vozes. Esse pesquisador afirmava que Lula congregou em torno de si várias bandeiras históricas de lutas sociais, tais como o combate à fome, ao desemprego e ao analfabetismo e, no caso da primeira, tão logo eleito, unificou diversos programas que já existiam de distribuição de renda, criando o programa Bolsa Família, o qual, ainda segundo Chico Oliveira, transformou “a luta social contra a miséria e a desigualdade em um problema de gestão das políticas públicas” (BRAGA, 2010, p. 8-9). Para esse professor, as principais consequências dessa opção, foram a instrumentalização da pobreza, ao transformá-la em uma questão administrativa, além da adesão maciça dos setores mais depauperados das classes subalternas brasileiras ao projeto de governo.

Braga revela ainda que, juntamente com o Professor Álvaro Bianchi¹³, esboçou, quando da primeira eleição de Lula, em 2003, duas conjecturas: que Lula, apesar de seguir a agenda neoliberal, “deveria responder a determinadas demandas represadas dos movimentos sociais” (2010, p.10). “Outra é de que ocorreria uma “financeirização da burocracia sindical” a partir da vinculação orgânica “transformista” da alta burocracia sindical”. Isso, segundo Braga, “liquidaria completamente qualquer possibilidade de retomada da defesa dos interesses históricos das classes subalternas brasileiras”.

No supramencionado livro de Oliveira, Braga e Risek (2010), o primeiro dos autores, em ensaio homônimo “Hegemonia às Avessas”, cujo termo remete a Antônio Gramsci (filósofo italiano marxista), mas agora no contexto da globalização, vê uma inversão de papéis na hegemonia, que se configura da seguinte forma:

Enquanto as classes dominadas tomam a “direção moral” da sociedade, a dominação burguesa se faz mais descarada”. Falando da experiência da República Sul-Africana, vê-se que as classes dominadas no país [...] derrotaram o apartheid [...]. E, no entanto, o governo sul-africano oriundo da queda do apartheid rendeu-se ao neoliberalismo. [...] Assim, a liquidação do apartheid mantém o mito da capacidade popular para vencer seu temível adversário, enquanto legitima a desenfreada exploração pelo capitalismo mais impiedoso (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Sobre esse assunto, Oliveira (2010) afirma que ocorre um desvelar, uma decifração do sentido gramsciano de hegemonia nos dias atuais. O italiano, utilizou-se dos escritos de Engels e Marx, em A Ideologia Alemã, e da formulação desses alemães acerca da concepção

¹³ Professor Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

de hegemonia, que seria “força + consentimento”. Baseados nesse autor, podemos afirmar que a “força” desaparece e que:

[...] o consentimento se transforma em seu avesso: não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração; são os dominantes – os capitalistas e o capital – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a “direção moral” não questione a forma da exploração capitalista. É uma revolução epistemológica para a qual ainda não dispomos da ferramenta teórica adequada. Nossa herança marxista-gramsciana pode ser o ponto de partida, mas já não é o ponto de chegada (OLIVEIRA, 2010, p. 26-27).

Oliveira (2010) ainda observa que Lula da Silva, por ocasião de sua primeira eleição, permitiu que:

[...] ocorresse uma nova dominação: os dominados realizam a “revolução moral” – derrota do apartheid na África do Sul e eleição de Lula e Bolsa família no Brasil – que se transforma, e se deforma, em capitulação ante a exploração desenfreada (OLIVEIRA, 2010, p.27).

O autor vê os programas sociais implantados com mais efetividade nos governos do PT como uma vitrine de plataforma eleitoral e que trouxe uma áurea mítica ao culto da personalidade de seus gestores públicos.

Essa mitificação ocorreu, também, por programas de inclusão das classes populares nos sistemas de educação superior; grande parte dessa inserção converteu-se em destinação de recursos públicos em cifras nunca antes vistas, por meio de programas de financiamento direto como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), que muito beneficiaram grandes grupos corporativos e fundos de investimento do setor privado. Isso levou a um crescimento exponencial de faculdades particulares e grande diversidade de cursos com currículos e programas com durações e formatos variados.

Levando em conta Frigotto (2011), além de falar sobre a abrangência do PROUNI, revela a estruturação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em que foram traçados caminhos diversos e contraditórios ao longo de sua implantação e desenvolvimento.

Em relação ao REUNI, Frigotto (2011, p. 247) afirma que esse programa representou:

[...] uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas e sendo aplaudida fortemente pelo Manifesto dos Reitores das Universidades Públicas durante o atual governo. Em contrapartida, estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho.

Além disso, o REUNI incentivou e ampliou recursos para a modalidade de graduação à distância – EAD, em substituição ao ensino superior presencial, o que repercutiu favoravelmente sobretudo em cursos de graduação que necessitam de pouco investimento em infraestrutura, como é o caso dos cursos de licenciatura. Afirma Frigotto (2011, p. 247), que “O fetiche da tecnologia opera aqui como argumento ideológico”. Nada mais sedutor a um país com imensa dívida para com a educação do povo, em geral, e para com a formação do seu professorado, em particular.

Importante constatar, que o crescimento dessa modalidade de oferta, Educação à Distância, irá ocorrer, sobretudo na iniciativa privada, mas se expressa igualmente em estabelecimentos públicos, a partir da Universidade Aberta do Brasil; além disso, essa modalidade de ensino consta como meta nas duas versões do Plano Nacional de Educação (2001-2010; 2014-2020), e sua expansão faz parte das políticas públicas educacionais brasileiras. Mais recentemente, a Portaria MEC nº 1.428, de 28/12/2018, ampliou o limite de carga horária dos cursos de graduação presencial de 20% (vinte por cento) para até 40% (quarenta por cento), o que irá favorecer a ampliação de cursos híbridos.

Passaremos agora a comentar, ainda que sinteticamente as prováveis repercussões das políticas neoliberais na formação de professores. Entendemos a educação como uma prática social eminentemente humana, na qual os homens constituem-se como sujeitos históricos aptos à inserção nos processos civilizatórios que compõem a sociedade. Por sua vez, essa sociedade vem sofrendo mudanças, principalmente no que concerne à dimensão educativa, que pode ser pensada em variados contextos e lugares. Sobre tal perspectiva, o Art. 1º da Lei n. 9.394/96:

Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sendo assim, a educação se constitui em um campo para o desenvolvimento de valores, no qual o ser humano passa a ter capacidade de enfrentar adversidades, mas também, capacidade de recriar, refazer, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana. Conforme Strobel Neto e Almeida (2017, p. 66), “[...] podemos caracterizar a educação como sendo uma ação de construção de conhecimentos, costumes e hábitos para grupos e indivíduos”. Ou seja, a educação não somente almeja a formação dos indivíduos, mas também, a sua transformação a partir das mudanças realizadas em seu contexto social, seja ele familiar, escolar, comunitário ou profissional.

Esse processo permanente de construção da realidade pelo ser humano, por meio de sua formação e transformação, ocorre devido às diversas relações que estabelece com o meio e é o que dá a configuração da transformação humana.

Segundo Silva (2012), dentre as razões para se priorizar a educação no ambiente e na cultura escolar, destaca-se que é nesse espaço que se esperam trocas significativas e experiências concretas, onde o conhecimento produzido é sistematizado. É importante ressaltar que a educação ocorre em todos os lugares e momentos, mas é na escola que o saber disciplinado e de aproximação à cultura das letras deve ser exercido e valorizado.

Contribuindo com o pensamento anterior, Saviani (2004, p. 3) afirma que “é a escola que vai fornecer acesso à cultura letrada e ao conhecimento sistemático necessário para um desabrochar social e ativo que o indivíduo deve ter como direito”. Como espaço de interação, do lúdico e de construção coletiva, que tem desafios epistemológicos, pedagógicos e acadêmicos, é possível afirmar que o ambiente escolar é múltiplo e contribui para uma transformação. Primeiro, porque há uma troca significativa de emoções, de relações interpessoais e de motivações entre os sujeitos que fazem parte desse espaço (alunos, corpo técnico e docente, comunidade externa, etc.).

Depois, porque a ação docente habita nesse lugar com suas expectativas, experiências, e sendo também o *locus* formativo para unir o acervo teórico ao prático do desenvolvimento desse profissional. Portanto, todo esse processo no qual a escola deve ser identificada, como o lugar de apoio à sociedade e ao indivíduo na superação da exclusão social e no fortalecimento do pertencer coletivo, destaca fatores pertinentes que precisam ser trabalhados.

A melhor maneira de compreender esse processo de formação docente é considerar que há saberes pertinentes indispensáveis na tarefa de formação do professor, como alguém que é responsável pela aquisição de conhecimentos curriculares e profissionais; apesar disso, é importante considerar que entre os saberes necessários ao exercício da docência, destaca-se um tipo de saber que se reflete na prática pedagógica docente toda uma intencionalidade, representado pelas ações e experiências que esse sujeito trás de sua vivência.

Esse entendimento é reforçado por Tardif (2000, p. 213), para quem “Os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser”. Significa dizer que, os professores precisam incorporar em sua formação um conjunto de saberes que decorrem de sua relação com o seu trabalho na escola e na sala de aula, e que não se restringem a aqueles saberes adquiridos nas instituições formadoras, o que implica a

necessidade de repensar a sua formação, o que favorece o discurso de maior aproximação dos processos de formação continuada articulados ao exercício da profissão, o que é desejável.

Entretanto, dada a ingerência das reformas neoliberais sobre políticas de formação docente, Minto (2018), apresenta aspectos inquietantes quanto à precarização das políticas educacionais, que trazem consequências para a qualidade do ensino em todas as etapas.

Quanto à precarização, o autor a denomina como desresponsabilização que, conseqüentemente, resulta em “escassez” de recursos e as deficiências no que se refere a expandir as redes públicas e mantê-las com boa qualidade, o que é altamente questionável, pois o país nem destina à educação por volta de 5% do PIB, não chegando à metade do que deveria ser aplicado se quisesse resolver parte de seus problemas educacionais. O que de certa forma acaba por contribuir para a responsabilização do professor pelos resultados alcançados a partir dos indicadores obtidos que decorrem da avaliação em larga escala.

Contribuindo com essa discussão Strobel Neto e Almeida (2017, p. 66) enfatizam que as políticas educacionais decorrentes das orientações determinadas pelo Estado em seus diferentes níveis, sobretudo aquelas ocorridas a partir da década de 1990, tem se caracterizado pela padronização das ações políticas do ponto de vista da organização, e da gestão educacional pública, com repercussões especialmente e no campo da formação de professores, já que há uma preocupação central com a universalização do ensino fundamental. São, portanto, formas de regulação que passam a vigorar desde então. Sobre o assunto, Cabrito (2008) afirma que a regulação é

Os modos como os portadores de autoridade coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo e seus atores por meio de regras, normas, pressões e constrangimentos, condicionando a ação daqueles atores em função dos objetivos políticos que perseguem (CABRITO, 2008, p. 187).

Essas políticas acabam direcionando as diretrizes necessárias para a implementação de uma política de formação docente, direcionado especialmente para a formação continuada dos professores que atuam na educação básica; esse é o caso, da política de ampliação da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissional, no caso os mestrados e doutorados profissionais¹⁴, que se somam aos acadêmicos no esforço do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da CAPES em proporcionar uma maior proximidade entre a universidade e o mundo do trabalho.

Apesar do caráter regulatório das orientações oficiais, que interferem nas questões educacionais e nas políticas públicas, é importante destacar que o espaço escolar, em especial

¹⁴Regulamentados pela Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, que atualiza a regulamentação sobre mestrado e doutorado profissionais.

o público, é constituído pela inteireza dos sujeitos plurais que constituem esse importante lugar, os quais se integram à discussão política e não ficam necessariamente isolados. Corroborando com esse pensamento, Azevedo (1997, p.5), nos diz que:

As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que, por isso, guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si.

Partindo desse entendimento, conclui-se que as políticas públicas de formação docente, ao mesmo tempo em que sofrem as ingerências das reformas neoliberais, também as influenciam. Isso significa que o campo educacional e o Estado travam uma relação de “dependência na independência” (AZEVEDO, 1997) o que significa dizer que esse campo, nele incluído o docente, não é totalmente dominado por constrangimentos (materiais ou simbólicos) externos, como instrumentos de controle sobre o trabalho e a formação docente.

De um modo geral, pode-se dizer que os mestrados profissionais se voltam para a formação pós-graduada de natureza profissional, que possibilitem ao seu egresso a utilização de procedimentos metodológicos e científicos, que incorporem as produções que decorrem do avanço científico e tecnológico, e ao uso de novas tecnologias preferencialmente, o que contribui para uma maior aproximação das instituições universitárias dos setores empresariais, com as demandas do mercado de trabalho; essa tendência é igualmente percebida na oferta de mestrados e doutorados acadêmicos, conforme indicam Silva Júnior e Kato (2012), em que formatos mais flexíveis de oferta são concebidos e incentivados.

Sobre formação de professores - que num passado recente podia ser construída nas chamadas escolas Normais e que, com a LDB de 1996 passou a ser feita predominantemente em instituição de ensino superior, criou um nicho mercadológico que suplantou as iniciativas das universidades públicas quanto à quantidade e da diversidade de oferta em cursos formativos de licenciatura. Ao longo dos anos 1990 e da primeira década do século XXI, massificaram-se as políticas públicas de financiamento em instituições privadas, tanto em bacharelados quanto em licenciaturas (TANURI, 2005).

Essas iniciativas de formação profissional inicial de professores passam a ser minoradas nos países periféricos para a lógica capitalista, em especial para o Banco Mundial que vê como menos promissora do que a formação em serviço que para Torres (1998, p. 176), com base no documento *prioridades y estrategias para la educacion. Estudio sectorial del Banco Mundial*, de 1986, “os técnicos dessa agência afirmam que rende mais com menos dinheiro”. Apesar das contradições e inconsistências que apontam para esse tipo de formação

em serviço, ainda que feita por estudos provisórios esse sistema reproduz conforme a autora, “os mesmos velhos esquemas da formação inicial”, no fundo há a ideia de que não é preciso contratar novos professores; trata-se apenas de redistribuir racionalmente (e até depurar) e “reciclar” os existentes.

De fato, a necessidade de racionalizar a contratação e a distribuição de professores é ponto decididamente recomendado pelo Banco Mundial aos governos por meio – também – de medidas tais como o incremento do número de alunos por professor. O BM argumenta que, ao aumentar a relação aluno/professor faz-se uma economia que pode ser investida na capacitação em serviço dos docentes e no livro didático.

Os governos brasileiros pós-ditadura militar, na fase de abertura democrática, são escolhidos para alinharem-se às políticas neoliberais concebidas pelas agências internacionais de financiamento e idealizam mecanismos de mercado que abarcam todos os setores sociais, a saber: educação, saúde e infraestrutura, dentre outros.

Voltando ao prisma de análise para a carreira docente, a formação continuada, de um modo geral, tem um perfil que se vale de estratégias para minimizar custos, e conforme afirma Torres (1998), em muitos casos as ações desenvolvidas se voltam para privilegiar a esfera privada, o que possibilita a ampliação de lucros com a formação em serviço; atualmente, em relação à formação continuada em nível de pós-graduação (sobretudo *lato sensu*) tem ocorrido sobretudo a partir da iniciativa privada, o que pode igualmente se repetir na formação pós-graduada *stricto sensu* do professor. Essa flexibilização mercadológica acaba transformando o sujeito em objeto alheio a sua condição social e econômica, expropriado de uma consciência de coletividade.

Minto (2018) nos faz lembrar as prioridades do Banco Mundial, a partir da década 1990 e de suas diretrizes políticas para formação de professores.

A formação inicial é lenta e cara, devendo-se privilegiar a formação em serviço (treinamento), aquela que dá sob o imperativo das relações de trabalho e condicionadas a ela. 2. A formação oferecida deve ser simplificada, com base nas competências necessárias ao trabalho docente na educação básica, [...] um “bom professor” seria aquele que estuda e domina o que vai ensinar na educação básica, razão para não precisar aprender muitos outros conteúdos. 3. Deve-se usar materiais didáticos que dispensem parte do trabalho do professor. 4. Fazer avaliações padronizadas e nacionais, se possíveis, baseadas num currículo único (MINTO, 2018, p.43).

Pode-se dizer que os cursos de formação de professores obtiveram um grande interesse em rápida escala pelo setor educacional privado, conforme Minto (2018) exemplifica:

No estado de São Paulo, os números da privatização na formação de professores são ainda mais eloquentes: 88% dos professores/as se formaram no setor privado em

2014. Do total de concluintes neste mesmo ano, apenas 9% estudaram em universidades públicas (MINTO, 2018, 38).

Com já visto, o MEC, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), via ensino à distância, trouxe propostas que visam priorizar a formação continuada *stricto sensu* de professores da educação básica por meio da formação em serviço, e da ampliação da oferta de mestrados profissionalizantes.

Nesse contexto, ao lado de um conjunto de políticas direcionadas para a formação docente, no ano de 2011, foi criado o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica – PROEB (MEC/CAPES, 2011), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com formação continuada *stricto sensu*, ofertada aos professores da educação básica, com características diferenciadas dos mestrados acadêmicos e que integram a oferta de pós-graduação *stricto sensu* das instituições públicas de educação superior.

Apesar do apelo à viabilização de uma formação que se restrinja às demandas do Mercado de trabalho, pode-se dizer que esses cursos podem contribuir para uma formação diferenciada já que esses vem se dando até o presente, sob a iniciativa de instituições públicas, as quais podem favorecer os docentes das escolas públicas que atuam na educação básica; esses trabalhadores muitas vezes vem assumindo responsabilidades pela sua formação, com salários aviltados, e sem condições de assumir outros compromissos financeiros.

3 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO BRASIL

O capítulo em questão tem como objetivo discutir o contexto histórico, político e social das relações de trabalho e a influencia das reformas educacionais em que os mestrados profissionais foram criados e quais seus objetivos e contribuições para a qualificação do trabalhador que busca aprimoramento teórico-prático em seu ambiente laboral.

3.1 Breve histórico dos mestrados profissionais no Brasil

A partir dos anos de 1970 com a crise estrutural do capitalismo, mudanças profundas ocorrem no contexto econômico e político, com reformas no Estado e o movimento de globalização que vai moldando e transformando o sistema capitalista. Como resposta a essas mudanças, inaugura-se uma nova fase que caracteriza a flexibilização através do toyotismo e do neoliberalismo que buscaram superar o fordismo como paradigma produtivo dominante e o estado de Bem-Estar como modelo de gestão estatal e regulação social. Com uma produção flexível e ajustada a uma demanda e a um mercado de trabalho flexíveis e com um Estado que investisse menos nas áreas sociais e financiasse a acumulação privada por meio do fundo público, passou-se a desenhar um cenário internacional em que as políticas dos organismos internacionais precisariam se adaptar a nova realidade.

O modelo taylorista/fordista entra em declínio devido entre outras causas pelo aumento do desemprego e a crise do Estado de bem-estar social e uma estagnação nos ritmos de crescimento das economias capitalistas, com “acumulação flexível na esfera da produção com a gestão da força de trabalho baseada na demanda e não mais na produção em massa, flexibilização das relações de trabalho, trabalho temporário, ampliação do trabalho temporário” (MARCONSIN; ABRAMIDES, 2019, p. 40).

A melhor maneira de compreender esse processo globalizante é quando se analisa as novas relações de trabalho com a adequação de novos projetos educativos em que trabalhadores se veem influenciados a se adaptar a essa lógica de formação e de reestruturação produtiva. Deixa-se o modelo taylorista-fordista que tinha como característica o engessamento de funções executadas pelos trabalhadores.

Com separação entre a tarefa do trabalhador mera execução repetitiva e separado a parte de articulação e de comando destinada a gerência, caracterizado por funcionários que estão na liderança, temos exemplo dessa hierarquia distinta no filme “Tempos modernos” (1936) de Chaplin, que caracteriza bem essa divisão de trabalho, e de forma crítica e bem-humorada nos mostra a padronização, repetição, burocracia e a alienação causada pela

repetição infundável de movimentos e tarefas, não respeitando o indivíduo. Dessa forma, como afirma Carvalho (2003, p. 134):

O modelo taylorista-fordista propunha uma separação entre gerência, concepção e execução com as devidas implicações desta forma de organizar o trabalho sobre as relações sociais hierárquicas e desabilitação dentro do processo de trabalho.

A ideia de cursos *stricto sensu* de natureza profissionais surgiu a partir de políticas desenvolvimentistas para o avanço da ciência e tecnologia, no contexto da ditadura militar (1964-1985) a qual levou à reforma universitária em 1968 e à institucionalização da pós-graduação (OLIVAL JÚNIOR; VIDEIRA; RIBEIRO FILHO, 2009).

A ampliação do ensino superior através da implementação de políticas, e expandi-lo, faz com que “essa educação superior deva ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional” (MARTINS, 2009, p. 20). Na década de 1960, através de recursos financeiros do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e posteriormente pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), acontece a expansão das universidades federais e a criação e estruturação da pós-graduação pelo país. Ainda segundo Martins (2009, p. 21) “uma das principais recomendações, apoiada no Parecer nº. 977/65 elaborado por Newton Sucupira, refere-se à implantação dos cursos de pós-graduação”, objetivando, com isso, uma elevação na educação superior com destaque para a pós-graduação como objeto central desse movimento de crescimento do ensino superior.

O governo militar se sentiu pressionado a formular uma política para a reestruturação do ensino superior. Ao contrário do que ocorrera no período populista, durante o qual vigorou uma discussão pública visando à construção de uma universidade crítica de si mesma e da sociedade brasileira, a política educacional do regime autoritário seria confiada a um pequeno grupo designado pelo poder central (MARTINS, 2009, p.19).

Com um conjunto de estratégias políticas que incluem elaboradas e sofisticadas avaliações feitas pela CAPES desde o final da década de 1960 e em meados de 1970, e com o empenho do estado brasileiro em priorizar a pós-graduação, vem-se construindo um padrão inicial de qualidade acadêmico-científica e consolidação nesse nível de ensino. Gatti (2001) salienta que somente no final da década de 1960, com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal aí formado, o desenvolvimento da área de pesquisa no país começou a ser notado.

Como estratégia temos a criação em 1951, na era Vargas, da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) que tinha como objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para

atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2008). O intuito da instituição era combater a falta de uma formação de professores específica para os docentes que atuavam nos poucos estabelecimentos de ensino superior da época no país. Após feita a organização desta formação e um nivelamento da formação é que se trocou o nome por “coordenação”, ficando o nome atual, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Após esse período, "a regulação passa a informar e a conformar o financiamento" (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p.58), o que insere a competitividade nos programas e na vida profissional dos pesquisadores.

A ênfase no desenvolvimento econômico do país, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produziu uma inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista. (Saviani, 2005). Enquanto o desenvolvimento caminhava fundamentalmente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próximas da mentalidade pré-capitalista.

A melhor maneira de compreender esse processo de expansão é considerar as exigências que setores da sociedade capitalista criam em torno de uma constante qualificação da mão de obra e em consequência a ampliação da oferta da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país, que “vem formando cursos e profissionais em praticamente todos os setores do conhecimento e regiões do país” (CIRANI et al, 2015, p.165), e de viés neoliberal que tem sido implementado no Brasil como uma forma de reestruturação da educação, às leis de mercado e que como tal, regulamenta as políticas que valorizam o ensino privado em detrimento do público.

Com ineditismo, a introdução de uma nova modalidade de curso de mestrados denominados de “profissionalizantes” ou “profissionais”, certamente, constituem uma tendência contemporânea de indução a uma adequação da formação *stricto sensu* profissional voltada para esses princípios introduzidos no país.

A partir de outubro de 1995, instituída pela Portaria nº 47, o formato profissional *stricto sensu* é criado e tem a característica de ser voltado para a formação de experientes profissionais que já atuam no mercado de trabalho, que geralmente, tem a característica de ser um público mais maduro, com experiência e precisa de uma qualificação *stricto sensu* de qualidade com padrão de exigência CAPES, que é a proposta apresentada para os novos cursos de mestrado profissionais que chegam nas universidades públicas e privadas do país.

O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação que visa uma aproximação com o mercado de trabalho em diversas áreas, com destaque para a inovação e tecnologia. Considerando tais características, o produto final desse tipo de mestrado não fica restrito somente a dissertação, como prevê a modalidade acadêmica pautada na pesquisa, mas um produto ou serviço que será colocado em prática no mercado de trabalho, elaborado durante o mestrando, como uma forma de incubadora de negócios (BRASIL, 1998). Contribui a isso também, a razão principal da expansão desse tipo de mestrado para uma demanda reprimida do mercado de trabalho para aprimoramentos e titulações de validade reconhecida, que encontra nesses MPs um caminho.

O mestrado acadêmico (MA) se caracteriza pela preparação para a docência superior. Conforme Buss (2006, p.19) “o curso de mestrado se caracteriza como o primeiro degrau para a qualificação acadêmico-científica necessária à carreira universitária”. Avalia-se que existam características importantes a serem observadas nesses tipos de mestrado que podemos diferenciar dos mestrados acadêmicos. O mestrado profissional exige que haja pesquisa, atrelada a prática, ou seja, aprofundamento do método, com a experiência, com a prática, por exemplo, na sala de aula para o professor, no decorrer do curso, já que se abre a possibilidade de concluí-lo a partir de um ano. Sobre isso Nerling (2002, p.19) afirma que o inciso “a” da portaria nº 80/1998, “reconhece um desempenho diferenciado em relação ao mestrado acadêmico para aqueles pós-graduandos egressos do mestrado profissional”. O graduando dos MPs tem perspectivas diferentes aos que buscam os MPs que desejam com este o magistério superior e continuação de seus estudos no doutorado, não necessariamente sendo o objetivo de quem faz o curso *stricto sensu* profissional.

Pode-se dizer que a expansão dessa modalidade de ensino profissional nas universidades se dá por uma redefinição das prioridades do campo universitário, de mudanças no mercado de trabalho, não só no Brasil, mas um movimento de internacionalização, o que cada vez mais passa a exigir recursos qualificados para setores de produção específicos (BARROSet al, 2005). Isso tudo em detrimento de uma formação humana pautada em valores desinteressados e menos pragmáticos.

Respalando essa expansão dos mestrados profissionais, segundo dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no ano de sua regulamentação, havia 10.135 alunos matriculados em um Mestrado Profissional no Brasil. Em 2017, último dado disponível, esse número passou para 37.568 estudantes. No mesmo período, a oferta de cursos também cresceu, passando de 243 para 739, um aumento de 204%.

O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta deste tipo de curso (BRASIL, 1995, p. 147). Para Barata (2006, p.279) “[...] os alunos não teriam disponibilidade para participar ativamente da vida cotidiana do grupo de pesquisa ao qual estariam associados. Mantem suas atividades profissionais enquanto realizam sua formação”. Os MPs têm características que os diferenciam dos acadêmicos, pois buscam uma maior união entre universidade e setor produtivo; relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada.

Conforme a Portaria Nº 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, em seu Art. 2º, alínea d, a produção resultante do MP podem ser trabalhos técnicos e tecnológicos com aplicação na realidade e não somente dissertações; dizemos somente, pois também pode ser uma dissertação, um projeto, uma análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, e outras resultantes.

Como assegura Fischer (2005), os mestrados profissionais podem ter dois modelos: o generalista, voltado para profissionais da área da administração e que exercem funções estratégicas em órgãos públicos, privados, organizações não governamentais (ONGs) e o tipo focalizado, que serve para o profissional de área específica de viés tecnológico e de políticas públicas, que queira se especializar em sua área de atuação, área setorializada.

Há, no entanto, um tipo de mestrado profissional que a autora nos coloca como uma “versão híbrida”, os MPs em ensino, voltados especificamente para o docente e sua prática. A formação desses docentes seria em serviço, com as características propostas por Moreira (2004, p. 133),

O mestrado aqui proposto impõe que a reflexão seja feita a partir de, e de forma concomitante com a prática profissional do mestrando, de modo que não exista hiato ou readaptação após a conclusão do curso. [...] requer que se encontre naquele trabalho uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige. [...] exige que, em nenhum instante e de nenhuma forma, estejam separadas a formação profissional a que se dirige e a pesquisa associada ao que ela envolve.

Os MPE têm a proposta de contribuir com a formação continuada em serviço do professor, já que o docente continua em sua atividade em sala de aula, e tem a oportunidade de levar a aprendizagem adquirida no mestrado para seu ambiente de trabalho, na dissertação, podendo ser um produto ou serviço educacional que agrega sentido à prática docente trazendo

a união da teoria com a prática profissional caracterizando-se como um dos objetivos desse mestrado específico. “[...] proporcionado a professores em exercício, com um currículo que contemple sua área específica de conhecimento e sua formação didático-pedagógica” (MOREIRA, 2004, p.131). O objetivo principal dessa nova forma de formação *stricto sensu* seria, conforme o autor, uma melhor qualificação docente e melhoria na prática pedagógica.

Na gênese de consolidação da pós-graduação, a partir da década de 1970, não há menção de cursos de formação de professores, conforme relata Fischer (2005, p. 25): “a formação do professor como profissional não é incorporada aos currículos da maior parte dos cursos, lembrança que os MPs em ensino vêm cobrir”. Importante lembrar que, a formação continuada dos professores que atuam na educação básica se restringe à pós-graduação *lato sensu*, que é uma oportunidade também muito importante de formação pedagógica como alternativa para o docente continuar sua formação, já que alguns fatores contribuem para o adiamento da entrada no *stricto sensu*, já que cursos de mestrado e doutorado exigem dedicação em tempo integral, conforme enfatizam Gaeta e Prata-Linhares (2013, p. 347):

Como a exigência de dedicação nas atividades e estudos, que pode se tornar um entrave na conciliação com as atividades do professor nas instituições de ensino; a competição para o ingresso, visto que a oferta é restrita e pressupõe competências diferenciadas; os custos são elevados e existe uma quantidade muito limitada de distribuição de bolsas de estudo.

Um aspecto importante que pode ser desempenhado pelos mestrados profissionais é destacado por Severino (2009), para quem esses cursos seriam um estímulo à constituição da universidade brasileira, a qual também se beneficiaria com a ampliação do quadro de titulados, que passariam a se constituir como futuros integrantes desta própria instituição. Para esse autor, a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro, sob a justificativa do nível de qualidade alcançado. Esse resultado é visível na pós-graduação em educação, que desempenhou um “importante papel no processo de seu desenvolvimento científico, social e cultural, potencializando o impacto da educação no conjunto da vida da sociedade brasileira” (SEVERINO, 2009, p. 275).

Por meio da Portaria nº 17/2009, há a regulamentação efetiva dos mestrados profissionais definindo conceito e objetivos pela CAPES. Nela o mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias,

bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL, 2009).

A Portaria nº 389, de 23/03/2017, que institui a pós-graduação profissional no âmbito do *stricto sensu*, traz como novidade o doutorado profissional, introduzido no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Conforme a portaria, ambas as modalidades têm o objetivo de capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho, além de contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Observa-se, a partir da análise dessas portarias, que os mestrados profissionais estão se consolidando como modalidade preponderante, por terem relação com as necessidades do mercado, em detrimento da formação acadêmica, uma vez que, com as múltiplas exigências de qualidade que esse mercado de trabalho exige, para que sua mão de obra se capacite cada vez mais e temos profissionais ávidos por se qualificarem, esses fatores fazem com que o MP seja o caminho mais flexível na questão de horário de estudo e com dedicação parcial de tempo ao mestrado, já que nesta modalidade de mestrado os horários de trabalho e de estudo são mais flexíveis.

No que diz respeito à relação da pós-graduação e com a educação básica, segundo Silva (2008), o V Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2005-2010) foi um dos primeiros a prever a relação entre pós-graduação e docência na educação básica. O plano atribui aos programas *stricto sensu* a função de qualificar professores do ensino fundamental, médio e técnico, prevendo a necessidade de propor diretrizes e programas especiais que atendam a formação continuada do professor.

A Meta 14 do PNE prevê que em 2024, 60.000 professores tenham obtido título de mestre e 25.000 o título de doutor. Dessa forma, os mestrados profissionais em ensino voltam-se para ampliar a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício na rede pública de educação básica, o que vem sendo fortalecido através do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), que foi regulamentado por meio da Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, onde falaremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

A partir dos anos 2000, uma comissão formada por docentes das áreas de ciências e matemática, vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desenvolveu uma proposta de mestrado diferente do que já era oferecido; criou-se os mestrados profissionais em ensino ou “mestrado em docência” que abrangem a demanda dos professores do ensino médio e fundamental em efetivo exercício profissional na rede pública de ensino (MOREIRA, 2004).

Nesse contexto, foi instalada oficialmente na CAPES a área de Ensino de Ciências e Matemática, composta inicialmente por cinco programas em funcionamento na USP, UFRGS, UFRN, UNICAMP e UNESP, conforme Silva e Del Pino (2016, p.319). Mais adiante, com a Portaria n° 83 de 06/06/2011, a área de ensino (área 46) é criada dando lugar a antiga área de ensino de Ciências e Matemática e foi instalada, com a diretriz de apoiar os Mestrados Profissionais em Ensino. No ano de 2009 são criados os mestrados profissionais em educação, através da Portaria 1.045/2010, iniciando o primeiro curso na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

A área de Ensino está inserida na Grande Área Multidisciplinar, dentro do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. A instituição da área de Ensino é resultado do esforço de físicos, químicos, matemáticos, biólogos, geólogos e profissionais de outras áreas, como a das Ciências Humanas e Sociais, a saber, psicólogos, filósofos, sociólogos, historiadores, pedagogos, antropólogos, que nas últimas décadas dedicaram-se de forma inter/multidisciplinar ao estudo de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem.

3.2 O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da rede pública da Educação Básica (PROEB)

Com o objetivo de contribuir com a expansão da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto n° 6.755, de 29/01/2009) e em parceria com estados e municípios, é lançado pelo Ministério da Educação (MEC) alguns programas como: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) criado em 2006, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) criado em 2009 e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) criado 2007, todos voltados para formação inicial do docente.

Como política inovadora, voltada para a formação *stricto sensu* dos docentes que atuam na educação básica pública, e instituído pela Portaria CAPES n° 209, de 21/10/2011 o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) tem como finalidade a melhoria da qualidade do ensino nas

escolas da educação básica brasileira e, “fomentar a manutenção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em mestrado profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas”. (BRASIL, 2011). Iniciativa que pode ser vista como espaço privilegiado e de conquista para os professores se desenvolverem profissionalmente através de pesquisas que tenham origem o ambiente escolar e seu *locus* de trabalho.

Sendo uma iniciativa inédita de política pública para a formação *stricto sensu* de professores em exercício na rede pública de educação básica; o PROEB é visto como uma possibilidade de formação em serviço, em parceria com as instituições de ensino superior e sistemas de educação estaduais e municipais. São concedidas bolsas aos cursistas e fomento pela CAPES aos cursos nas modalidades semipresencial, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Birgin (2014) no livro *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*, traz um estudo aprofundado da formação docente em países do Mercosul, e ilustra que “a CAPES vem desenvolvendo nos últimos anos uma política de estímulo à criação de mestrados profissionais dirigidos à professores de educação básica em redes públicas do Brasil” (BIRGIN, 2014, p. 143), fazendo com que vários professores retornem à universidade e modifiquem sua perspectiva de formação, já que comumente e de longa tradição é oferecida uma formação aligeirada pelos órgãos (estaduais e municipais) em cursos e capacitações de modo precário, desvinculada da prática e com pouca frequência e estímulo à percepção e vivência deste profissional.

O sistema *em rede* PROEB caracteriza-se pela definição de uma Instituição de Ensino Superior (IES) ou sociedade científica ligada ao meio acadêmico que coordena as demais IES que são associadas. Essa IES coordenadora responderá pelo curso de mestrado profissional, e terá a responsabilidade de enviar para a Capes os editais nacionais de seleção, cadastrar os alunos nos sistemas informatizados para pagamento de bolsas encaminhar a proposta de criação dos mestrados profissionais; elaborar os projetos acadêmico-pedagógicos e; definir as instituições parceiras na oferta dos cursos.

Gerido pela Diretoria de Educação à Distância da CAPES, o PROEB reúne cursos de mestrado profissional *em rede* nacional nos formatos presencial ou semipresencial. No sítio da CAPES encontramos atualmente um total de dez programas de mestrado profissional e suas respectivas áreas, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Ano de criação do curso de mestrado, área educacional e programas de pós-graduação *stricto sensu* profissional vinculados ao PROEB.

ANO DE CRIAÇÃO	ÁREA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2011	Matemática	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)
2013	Física	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física — MNPEF (PROFIS)
2013	História	Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)
2013	Letras	Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
2014	Artes	Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES)
2015	Filosofia	Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)
2016	Biologia	Mestrado Profissional de ensino em Biologia (PROFBIO)
2016	Ciências Ambientais	Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (PROFCIAMB)
2017	Química	Mestrado Profissional em ensino de Química (PROFQUI)
2018	Sociologia	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)

Fonte: Dados de campo (2019).

Os cursos PROFS, conforme dados contidos na Plataforma Sucupira, são ofertados em instituições coordenadoras e associadas. No quadro 7 sintetiza o quantitativo de IES coordenadora e associadas disponíveis para cada curso por região do país.

Quadro 7 – Quantitativo de IES coordenadora e suas respectivas regiões.

Programa de mestrado profissional	IES coordenadora	IES associada	Total IES
PROFARTES	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	1 – Norte 5 – Nordeste 3 – Sudeste 1 – Sul 1 – Centro-Oeste	11
PROFBIO	Universidade de Minas Gerais (UFMG)	1 – Norte 6 – Nordeste 6 – Sudeste 2 – Sul 3 – Centro-Oeste	18
PROFCIAMB	Universidade de São Paulo (USP)	2 – Norte 3 – Nordeste 1 – Sudeste 2 – Sul	9

		1 – Centro-Oeste	
PROF-FILO	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2 – Norte 6 – Nordeste 5 – Sudeste 1 – Sul 2 – Centro-Oeste	16
PROFIS	Sociedade Brasileira de Física (SBF)	9 – Norte 21 – Nordeste 15 – Sudeste 10 – Sul 5 – Centro-Oeste	60
PROFHISTÓRIA	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3 – Norte 5 – Nordeste 8 – Sudeste 8 – Sul 3 – Centro-Oeste	27
PROFLETRAS	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	5 – Norte 23 – Nordeste 11 – Sudeste 5 – Sul 5 – Centro-Oeste	49
PROFMAT	Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	11 – Norte 27 – Nordeste 35 – Sudeste 16 – Sul 11 – Centro-Oeste	100
PROFQUI	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	0 – Norte 5 – Nordeste 8 – Sudeste 4 – Sul 1 – Centro-Oeste	18
PROFSOCIO	Universidade Federal do Ceará (UFC)	0 – Norte 6 – Nordeste 1 – Sudeste 2 – Sul 0 – Centro-Oeste	9
Total cursos: 10		Total de IES associadas: 317	

Fonte: Dados de campo (2019).

3.2.1 Os cursos PROFS

Os cursos ofertados pelo Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) como política de estímulo e de incentivo à formação continuada *stricto sensu* capitaneada pela CAPES, objetivam alcançar as metas que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pela Meta 16 propõe que é:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação,

considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Inclue-se nesse objetivo de melhoria na qualidade de formação de professores as metas 14, 17 e 18 que tratam, respectivamente, de elevar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, da valorização do professor e do plano de carreira.

É possível afirmar que a atenção dada pelas políticas educacionais na formação de professores preconiza um empoderamento e enriquecimento da prática pedagógica, sendo esse objetivo que os PROFS buscam nas diversas licenciaturas que fazem parte do PROEB, tentando contemplar todas as áreas com as respectivas formações.

O PROEB com seu sistema de rede nacional de formação *stricto sensu* traz um diferencial no convênio com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, combinando momentos entre aulas presenciais e semipresenciais, permitindo ao professor/cursista que não teve acesso a uma formação de alto nível, por limitações de carga horária, por falta de recursos financeiros, de tempo ou ainda por residirem longe das grandes cidades, num país continental com disparidades socioeconômicas, passem a ter a oportunidade de fazer um curso de mestrado, e “a educação a distância surge como um caminho viável e necessário, mas precisando romper com ideias e posturas negativas” (CASTRO; ARAUJO, 2013, p. 90).

O modelo PROF se caracteriza por ser mestrado profissional de um programa em rede nacional que cumpre os princípios básicos de um mestrado nessa configuração como aperfeiçoamento profissional voltado para o mercado, une o prático ao teórico e que, em termos específicos, é voltado para a capacitação de professores atuantes no ensino fundamental e no ensino médio e que contemple sua formação didático-pedagógica e na área específica de ensino, aliando a pesquisa ao exercício de sala de aula.

Esses mestrados profissionais são vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB), rede fundada em 2005 e que engloba instituições públicas que utilizam da educação a distância para oferecer cursos superiores que utilizam esse tipo de ensino. O Sistema UAB é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes e sua prioridade é oferecer formação para profissionais que atuam na educação básica (professores, gestores, colaboradores) e também formação para o público em geral.

Além do UAB, a CAPES, que coordena as atividades do Ministério da Educação voltadas à pós-graduação, possui mais três ações que contribuem para a formação inicial e continuada de professores: o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Residência Pedagógica e Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foi criado pela CAPES, conforme Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009). Tem a proposta de oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, proporciona aos estudantes da primeira metade do curso uma aproximação prática com a rotina das escolas públicas. A Residência Pedagógica, lançada pela CAPES em 2018 que destinará 45 mil bolsas em 2018, busca o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade da licenciatura.

O Parfor tem como objetivo capacitar os profissionais do magistério que dão aula na rede pública e não têm formação específica na área em que atuam em sala de aula. O foco do UAB é levar o ensino superior para os municípios do interior do País, capacitando as pessoas a contribuírem para o desenvolvimento da região.

- **Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)**

Primeiro mestrado semipresencial e em rede nacional ofertado pelo PROEB, o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) foi criado em 2011 e é um programa de mestrado na área de Matemática com oferta nacional e em atendimento a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/2016). Tem com objetivo atender prioritariamente os professores de matemática da rede pública de educação básica, o PROFMAT é o curso que mais tem instituições associadas e o que concentra mais alunos no geral.

No período de 2011 a 2017 o programa ofertou 10.474 vagas em todas as suas unidades associadas. (Sociedade Brasileira de Matemática, 2017). Conforme o documento PROFMAT – Uma reflexão e alguns resultados, solicitado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e realizado pelo escritório Spinetti Consultoria, Ensino e Pesquisa, o relatório traz uma análise e resultados pertinentes que colaboram com o perfil e andamento do curso em questão.

A solicitação desse relatório vem corroborar com a preocupação que a SBM tem com a qualidade do PROFMAT, utilizando avaliações permanentes nas unidades associadas e também pesquisa com os cursistas e egressos, que em seu cotidiano utilizam as competências adquiridas e necessária avaliação da estrutura do curso. Ressalta-se a importância que a formação da pós-graduação *stricto sensu* tem em todo o processo que um mestrado envolve

com o conjunto de teoria e a troca de experiências e de vivências em sala de aula e na prática pedagógica.

Atualmente o curso agrega 100 IES associadas à Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) que é a IES coordenadora do curso no país, com o sudeste sendo a região que mais concentra o PROFMAT.

- **Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física — MNPEF (PROFIS)**

Os polos de apoio presencial do ProFis apresentam um razoável alcance geográfico, apesar dos espaços vazios no noroeste brasileiro, ao contrário das Regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Os alunos estão fortemente concentrados na Região Sudeste, especialmente nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Apesar de observar-se uma certa concentração da oferta na cidade do Rio de Janeiro, essa porém é mais tímida, destoando dos demais cursos onde há fortes concentrações nas localidades que sediam as instituições coordenadoras.

- **Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**

A gênese do Mestrado Profissional em Ensino de História em rede nacional (PROFHISTÓRIA) nasce do interesse de um grupo de professores de IES do estado do Rio de Janeiro como, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que com a criação do PROFMAT (2011) e PROFLETRAS (2013), pretendiam que a área de História fosse abrangida pelo PROEB, e tinham no ensino desta disciplina e da vinculação com a pesquisa histórica junto a educação básica, desejo de formar um mestrado em ensino na área.

Assim, encaminham uma proposta para a CAPES relativa à criação de Programas de Pós-graduação (mestrado) profissionais em rede nacional. Concluído o projeto do PROFHISTÓRIA e tendo como âncora a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e reunindo 12 Universidades de diferentes localidades, e submetido à avaliação da Capes em agosto de 2013 o mestrado profissional é aprovado.

O ProfHistoria é um mestrado que está voltado para pessoas que acabaram de entrar no mercado de trabalho, que estão prestes a entrar num mercado de trabalho ou que já estão há muito tempo no mercado de trabalho e querem aprimorar-se, mas de uma forma que esse aprimoramento ajude na sua atuação direta no campo onde estão inseridas (FERREIRA, 2014,online).

O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica.

Atualmente o curso agrega 27 IES associadas à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que é a IES coordenadora do curso no país, com o Sudeste e Sul sendo as regiões que mais concentram o PROFHISTÓRIA.

- **Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)**

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é um curso semipresencial, criado em 2013 e vinculado a Universidade Aberta do Brasil (UAB), é específico para capacitar professores de língua portuguesa que atuam na educação básica.

O ProfLetras apresenta forte concentração de alunos no nordeste e sudeste, sua sede fica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e congrega ao todo 49 instituições, abrangendo todas as regiões do país.

- **Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES)**

O PROFARTES é coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tem como objetivo qualificar os professores que estão ministrando aulas de artes (Artes Cênicas, Artes Visuais e Música). Há forte concentração de alunos nos Estados da Bahia e Santa Catarina, e congrega ao todo 11 instituições, abrangendo todas as regiões do país.

- **Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)**

Coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e criado em 2015, o PROF-FILO é um curso de mestrado em rede, destinado a professores de filosofia do ensino médio ou fundamental. Hoje congrega um total de 16 IES e todas as regiões do país e o Nordeste como a região que tem mais IES associadas ofertando o PROF-FILO.

- **Mestrado Profissional de ensino em Biologia (PROFBIO)**

O curso PROFBIO foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2016 e tem como objetivo a qualificação profissional de professores das redes públicas de ensino em efetivo exercício da docência de Biologia. É um curso semipresencial com oferta de âmbito nacional em que congrega 18 instituições de ensino superior (públicas, Federais e Estaduais) associadas e a IES coordenadora deste curso é a Universidade de Minas Gerais (UFMG).

- **Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (PROFCIAMB)**

O Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais inicia suas atividades em 2016 e tem o objetivo de possibilitar a formação continuada em nível de mestrado profissional de professores da educação básica e também de profissionais que atuem em espaços não formais (museus, jardins botânicos, centros de ciências) e/ou não escolares, e aqueles envolvidos com divulgação e comunicação das ciências, sendo, portanto, um curso interdisciplinar, que abrange várias áreas em que esse mestrando atua. Atualmente o curso agrega 9 IES associadas à Universidade de São Paulo (USP) que é a IES coordenadora do curso no país, com o nordeste sendo a região que mais concentra o PROFCIAMB.

- **Mestrado Profissional em ensino de Química (PROFQUI)**

Coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), iniciando suas funções em 2017, este mestrado tem como foco proporcionar formação continuada, qualificada e atualizada em Química, considerando-se temas de pesquisa, desenvolvimento de produtos e material didático que seja relevante para os professores da docência em educação básica. Atualmente congrega um total de 18 IES associadas em todas as regiões do país e a região sudeste é a que mais tem instituições ofertando o PROFQUI.

- **Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)**

O PROFSOCIO é o mais recente curso vinculado ao PROEB, criado em 2018, tem o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências

Sociais e Educação. Atualmente o curso agrega 9 IES associadas à Universidade Federal do Ceará (UFC) que é a IES coordenadora do curso no país, com o Nordeste sendo a região que mais concentra o PROFSOCIO.

Podemos entender com o objetivo do PROEB que o foco em unir os conhecimentos científicos e teóricos adquiridos nos mestrados em questão trazem uma junção ao que esse docente assimilará para sua prática pedagógica, sendo sujeitos que adquirem um novo saber e que propagam no seu ambiente escolar, influenciado todo um corpo técnico com seu aprendizado ligado ao exercício da prática não somente em sala de aula, mas, numa nova postura de divulgador de um conhecimento internalizado com os novos procedimentos, conhecimentos, técnicas e posturas no ambiente *stricto sensu* proporciona como experiência nova e desafiante na vida desse profissional. “Sendo a docência uma profissão que exige o desenvolvimento de competências, formação constante, dedicação e disponibilidade para seu exercício” (GAETA; MASSETO, 2013, p. 97).

Portanto, é característica da profissão docente essa união da prática com a teoria que se torna práxis, a ação criadora e que modifica a realidade, um pensar intelectual e não somente um repetidor de teorias, um verbalista, mas, um profissional que como produtor de conhecimentos reflita sobre sua prática e modifique sua ação, com base nessas reflexões e vivências do seu cotidiano.

3.3 Os mestrados profissionais da UFPA: panorama

Há 62 anos, em 2 de julho de 1957, foi criada a Universidade Federal do Pará, com uma história consolidada e considerada a maior universidade da região Norte. No contexto de crescimento, a UFPA tem hoje em relação a pós-graduação um projeto que se consolida com a estrutura que a Universidade vai se estabelecendo em especial na área do *stricto sensu*

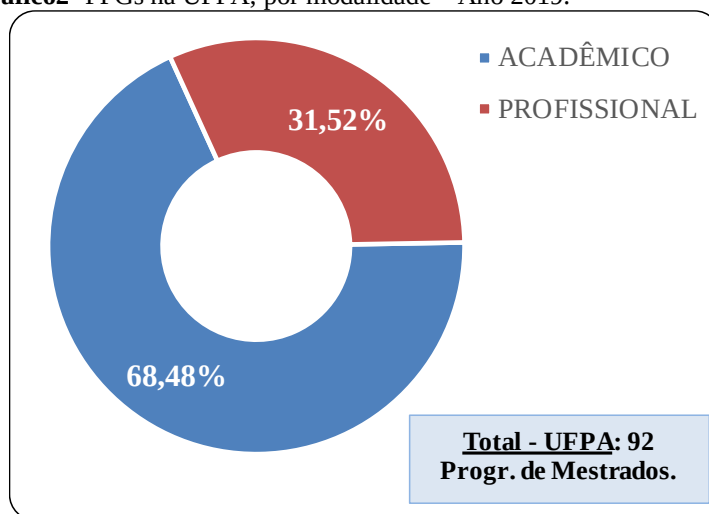
Conforme o ANUÁRIO Estatístico (ano 2017/2018) da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), em relação a oferta de pós-graduação *stricto sensu* a UFPA dispôs de um total de 120 cursos de pós-graduação (mestrados acadêmicos e profissionais e doutorado acadêmico) à comunidade, o que resultou em um aumento do número de matrículas em 6,14% no mestrado e 4,85% no doutorado, em relação ao ano de 2016. Quanto ao número de titulados, verifica-se um aumento de 4,42% no mestrado e um decréscimo de 4,11% no doutorado. (PROPLAN)

Foi feito um levantamento sobre os mestrados profissionais na UFPA e nos *campi* onde estão em funcionamento. A pesquisa ocorreu nos sites: Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEP), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), núcleos e *campis*. **Institutos:**

Instituto das Ciências da Arte (ICA), Instituto das Ciências Exatas e Naturais (ICEN), Instituto das Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Instituto de Geociência (IG), Instituto de Letras e Comunicação (ILC), Instituto de Tecnologia (ITEC). **Núcleos:** Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA), Núcleo de Medicina Tropical (NMT), Núcleo de Meio Ambiente (NUMA), Assessoria de Educação à Distância (AEDI). **Campis** Ananindeua e Tucuruí, locais onde os MP e MPEs são autorizados.

Os mestrados profissionais na UFPA, tiveram seu início a partir de 2004 com o Curso de Mestrado Profissionalizante em Processos Industriais (resolução n.º3.169, de 3 de maio de 2004). Após 15 anos do início dos MPs na UFPA atualmente tem 29 (31,52%) programas de mestrados profissionais instalados na instituição (capital e interior), os mestrados acadêmicos (MA) são 63 programas (68,48%), totalizando 92 programas de mestrados, conforme apresenta Gráfico 2:

Gráfico2- PPGs na UFPA, por modalidade – Ano 2019.



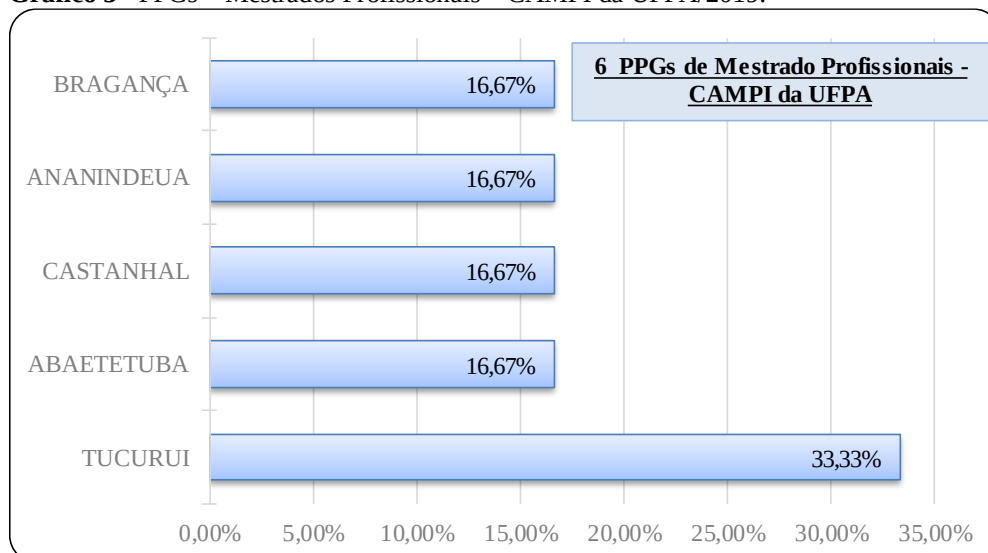
Fonte: Autora, 2019

Sobre essa situação é possível compreender que há uma crescente oferta de cursos de mestrados profissionais na UFPA e que a tendência é haver aumento nessa demanda que para Ribeiro (2006, p.315) “a Capes tem enfatizado que o mestrado profissional não pode ser visto como uma titulação menor. Alguns de seus desafios são tão altos ou mesmo maiores que o do mestrado acadêmico”. Institucionalmente, os mestrados profissionais da UFPA não estão situados somente na sede no campus do Guamá.

Os campi têm aderido a esses cursos ampliando sua oferta inclusive com mestrados profissionais em ensino (MPEs) voltados para professores que atuam na educação básica

pública, uma vez que há uma importância de expansão da pós-graduação no interior do Estado, como avanço da pesquisa e qualificação profissional, como mostra o Gráfico 3.

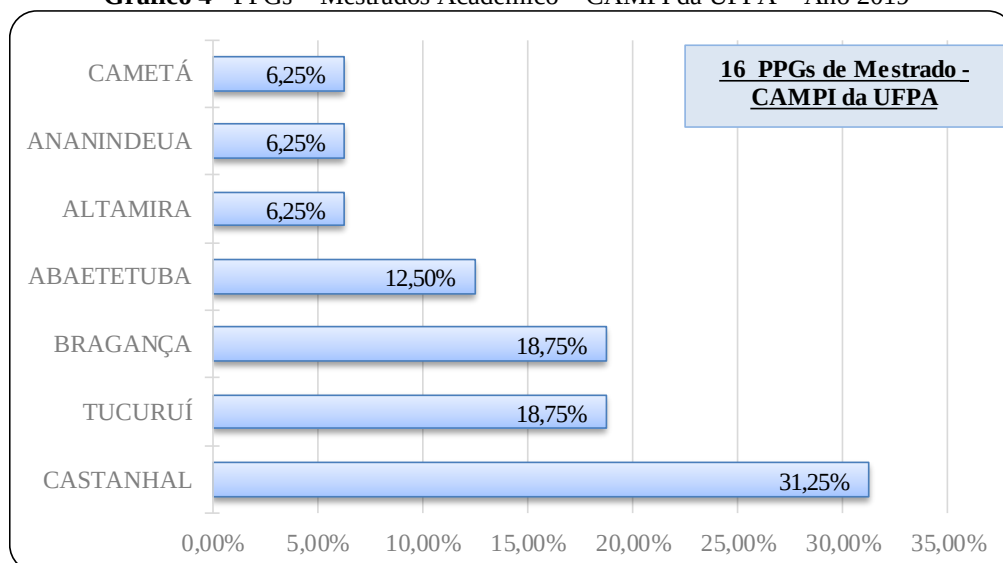
Gráfico 3 - PPGs – Mestrados Profissionais – CAMPI da UFPA/2019.



Fonte: Autora, 2019

O avanço dos mestrados profissionais na UFPA pode ser analisado a partir de sua inserção nos diversos institutos e núcleos da instituição; constatamos que no Instituto de Geociências e Instituto de Tecnologia já são 3 mestrados profissionais em cada instituto, o que representa tendência de futuro induzida pela CAPES. No gráfico 4 observa-se a distribuição dos mestrados profissionais nos institutos e núcleos da UFPA.

Gráfico 4 - PPGs – Mestrados Acadêmico – CAMPI da UFPA – Ano 2019



Fonte: Autora, 2019

A análise do gráfico 4 mostra que na UFPA, o avanço tem ocorrido nas áreas que tem maior apelo mercadológico, como também nas áreas tecnológicas, sem esquecer que essa modalidade de mestrado tem se feito presente na área de educação na forma de formação de professores. Barata (2006, p. 268) aponta que diferente da UFPA, em outras universidades, esse avanço acontece em outra direção, mostrando que,

[...] que cerca de 70% da clientela do mestrado acadêmico eram constituídos por profissionais da saúde que não pretendiam desempenhar atividades acadêmicas mas buscavam no mestrado um aprimoramento de sua formação profissional para responder aos desafios da prática.

Observa-se que seja como for, essa modalidade de mestrado é crescente nas universidades públicas, lugar que antes era preferencial das sólidas formações acadêmicas, está dando lugar ao aligeiramentos formativos que se dão de forma propedêutica e sem a pesquisa como princípio do desenvolvimento do docente pesquisador.

A pesquisa conduz à reflexão sobre o avanço dos mestrados profissionais na UFPA, sobre a qual pode-se perceber que este é um caminho que se impõe na ordem socioeconômica na implementação de novos programas de Pós-Graduação no contexto brasileiro, seja por uma demanda reprimida por programas de pós-graduação ou pela ampliação dos padrões de qualidade CAPES, observa-se a necessidade de expansão a um menor custo que otimize igualmente o tempo de permanência na formação. Dessa forma, esse é um campo fértil à pesquisa, pois tem gerado discussão e pesquisas sobre os rumos que esse tipo de mestrado tem se configurado.

4 A FORMAÇÃO NOS MPES/PROEB/UFPA SEGUNDO OS CURSISTAS

O capítulo versa sobre os resultados obtidos com o levantamento de dados dos questionários utilizados com os docentes cursistas dos mestrados profissionais em ensino ofertados pela Universidade Federal do Pará, cursos vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). A análise aqui descrita vem responder ao seguinte questionamento: Como os professores da Educação Básica que participaram dos MPes/PROEB/UFPA no ano de 2018¹⁵ perceberam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu*?

Diante dessa questão o objetivo geral deste trabalho é analisar como os professores da Educação Básica que participaram dos MPes/PROEB/UFPA no ano de 2018 perceberam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu* e especificamente, investigar quem são os professores que participam dos MPes/PROEB/UFPA; identificar os motivos que levaram os professores a procurar esse tipo de formação; caracterizar como ocorre o processo de formação continuada de professores *stricto sensu* no âmbito dos MPes/PROEB/UFPA; especificar como essa formação continuada tem contribuído na prática docente destes profissionais.

4.1 Metodologia estatística

Na pesquisa de campo num primeiro momento enviamos por e-mail os questionários semi-estruturados, com questões abertas e fechadas e o termo de consentimento para 120 alunos matriculados na turma de 2018 de pós-graduação de seis cursos de MPes/PROEB/UFPA, após avaliar o baixo retorno, fizemos a opção de pedir auxílio aos coordenadores dos cursos para podermos entregar os questionários aos alunos em sala de aula de cada curso. Com essa estratégia conseguimos um retorno mais efetivo com 36 docentes cursistas (30%) respondendo os instrumentos de coleta. A finalidade da utilização dos questionários foi conhecer o perfil dos cursistas, seu local de trabalho, trajetória profissional, analisar a importância do curso de mestrado profissional em ensino da UFPA na sua formação continuada.

Após a coleta dos questionários, foi feita a tabulação dos dados e pode-se apresentar os resultados quanto ao perfil desses docentes cursistas dos MPE/PROEB/UFPA, suas

¹⁵A escolha pela turma de 2018 se dá por escolha própria e pelo fato dos professores cursistas estarem presencialmente na aula nos mestrados profissionais em detrimento das turmas de 2017 que estão na etapa final de curso, desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso.

motivações para fazer o mestrado profissional, depois sobre a formação nesses mestrados tem contribuído na prática docente no contexto do seu trabalho em sala de aula,

Os resultados desta pesquisa tem caráter relevante pelo fato de não haver nenhuma produção acadêmica no âmbito do *stricto sensu* da UFPA e nem no diretório de teses e dissertações da CAPES algum trabalho que traga um estudo acerca da temática ‘mestrados profissionais em ensino vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) que sejam ofertados pela Universidade Federal do Pará’, o que caracteriza o pioneirismo desta investigação.

Os dados foram entregues para análise em um banco de dados em formato Excel contendo as questões dos questionários (fechadas e semi-fechadas) e as respostas. Em seguida, foi realizada a consolidação dos dados e a análise descritiva com organização em tabelas simples e de dupla entrada, além de gráficos de coluna, setores e box-plot, de acordo com o perfil desejado pelo estudo de medidas centrais e de variabilidade.

As variáveis estudadas são qualitativas nominais, ordinais, dicotômicas e quantitativas discretas. As **qualitativas nominais** expressam qualidade sem características hierárquicas (crescente ou decrescente), não são mensuráveis (municípios, por exemplo). As **qualitativas ordinais** expressam qualidades com características hierárquicas (Etapas, por exemplo), onde se identifica o crescente e o decrescente nas escalas da variável. As **dicotômicas** são variáveis cuja escala apresenta-se em duas alternativas (sim/não). As **quantitativas discretas** são variáveis numéricas, mas que em sua expressão os valores são inteiros, não admitem decimais por não existirem em intervalos numéricos e sim em um ponto específico (Quadro 8).

Quadro 8– Variáveis qualitativas e quantitativas.

Variáveis		Classificação	Variáveis		Classificação
1.	Estado	Qualitativa nominal	14.	Grau de satisfação	Qualitativa ordinal
2.	Município	Qualitativa nominal	15.	Vantagens	Qualitativa nominal
3.	Instituição	Qualitativa nominal	16.	Aspectos Negativos	Qualitativa nominal
4.	Lotação	Qualitativa nominal	17.	Licença	Qualitativa nominal
5.	Etapas	Qualitativa ordinal	18.	Recebimento de Bolsa	Dicotômica
6.	Estado Civil	Qualitativa nominal	19.	Temas	Qualitativa nominal
7.	Número de Filhos	Quantitativa discreta	20.	Atuação	Qualitativa nominal
8.	Idade	Quantitativa discreta	21.	Prática docente	Dicotômica
9.	Curso Lato Sensu	Dicotômica	22.	Pesquisador-docente	Dicotômica
10.	Tempo de Formação	Qualitativa ordinal	23.	Avaliação	Qualitativa ordinal
11.	Instituição de Formação	Qualitativa nominal	24.	Prática em sala de aula	Qualitativa nominal
12.	Formação Docente	Qualitativa ordinal	25.	Stricto Sensu	Qualitativa nominal
13.	Motivo	Qualitativa nominal	26.	Contribuição	Qualitativa nominal

Fonte: Protocolo de pesquisa elabora por Isalu Mauler (2019).

Os resultados apresentados seguirão os itens dos objetivos definidos, anteriormente. Os Resultados:

4.1.1 Perfil dos cursistas que participam dos MPEs/PROEB/UFPA

Os professores que participam dos MPEs/PROEB/UFPA são oriundos dos estados do Pará (94%), Amapá (3%) e Maranhão (3%). Os municípios com maior participação são Belém com 12 professores e Ananindeua com 8 professores e 72% dos professores trabalham em escola pública estadual (Tabela 7), onde grande parte dos docentes cursistas atuam no ensino médio, em outros níveis de formação e são lotados na SEDUC, no estado do Pará.

Tabela 7 – Instituição de trabalho dos professores cursistas participantes da pesquisa por estado da federação.

Estado	Município	Instituição				Total	%Estado
		Conveniada	Estadual	Federal	Municipal		
Amapá	Macapá	-	1	-	-	1	3%
Maranhão	Imperatriz	-	1	-	-	1	3%
Pará	Abaetetuba	1	-	-	-	1	94%
	Ananindeua	-	7	-	1	8	
	Barcarena	-	2	-	-	2	
	Belém	2	9	-	1	12	
	Bragança	-	1	-	-	1	
	Breves	1	-	-	-	1	
	Capanema	-	1	-	-	1	
	Castanhal	-	-	-	1	1	
	Curuçá	-	1	-	-	1	
	Igarapé-açu	-	1	-	-	1	
	Ipixuna	-	1	-	-	1	
	Marabá	-	1	-	-	1	
	Paragominas	-	-	1	-	1	
	Pirabas	-	-	-	1	1	
	Xinguara	-	1	-	-	1	
Total de professores participantes		4	27	1	4	36	100%

Fonte: Autora, 2019

Na tabela 8, temos as etapas de trabalho dos docentes, onde podemos observar que dos 0% trabalham no ensino fundamental até o 5º ano, 33% dos docentes trabalham no ensino fundamental até o 9º ano, 17% trabalham com EJA, 47% com ensino médio, e que se torna a maioria, e apenas 3% disseram trabalhar com outras etapas.

Tabela 8 – Etapa de trabalho dos docentes participantes da pesquisa.

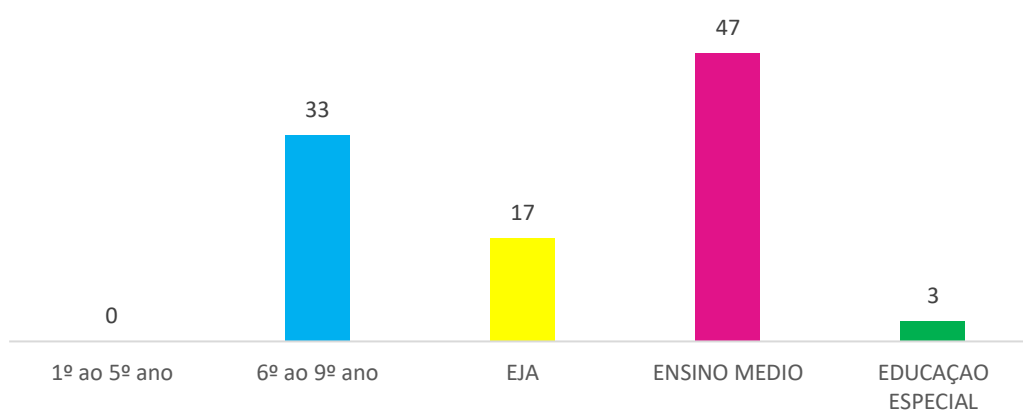
Etapa	%Total
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	0%
6º ao 9º do Ensino Fundamental	33%
Educação de Jovens e Adultos	17%

Ensino Médio	47%
Outros	3%
Total	100%

Fonte: Autora, 2019

No gráfico 5, podemos observar as etapas do ensino, a pesquisa trabalha desde o 1º ano até o ensino médio, e mais a educação especial, que podemos verificar que apenas 2 trabalham.

Gráfico 5 - Etapas de ensino



Fonte: Autora, 2019

Observa-se na tabela 9, a lotação onde os docentes da pesquisa executam seu trabalho, pode-se aferir que 34 dos participantes trabalham no estado do Pará, 1 no Amapá e 1 no Maranhão.

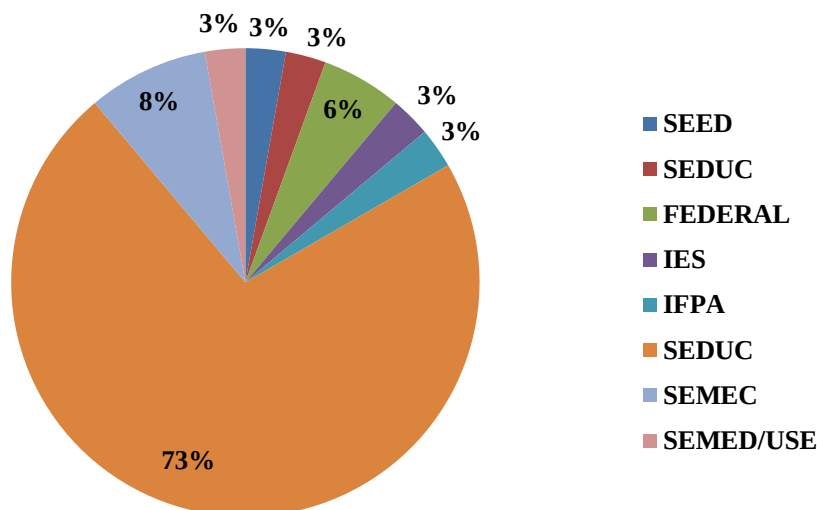
Tabela 9 – Lotação de trabalho dos docentes participantes da pesquisa.

Estado	Lotação	Total	%Total
Amapá	SEED	1	3%
Maranhão	SEDUC	1	3%
Pará	FEDERAL	2	6%
	IES	1	3%
	IFPA	1	3%
	SEDUC	26	72%
	SEMEC	3	8%
	SEMED/USE	1	3%
Total de Professores Participantes		36	100%

Fonte: Autora, 2019

No gráfico 6, temos a lotação dos professores, percebe-se que dos 100%, a maioria que são 72% são lotados pela SEDUC.

Gráfico 6– Lotação dos Professores



Fonte: Autora, 2019

Os docentes desta pesquisa são servidores públicos e atuam em instituições educacionais públicas municipais, estaduais, federais e/ou conveniadas. Temos um total de 36 professores entrevistados, sendo: 13 professores cursantes do PROFBIO, 7 professores do PROFMAT, 6 professores do PROFLETRAS, 5 professores do PROFARTES, 3 professores do PROFCIAMB e 2 professores do PROFIS.

Além disso, dentre os professores avaliados (n=36) 55% são casados, 31% solteiros, conforme tabela 10.

Tabela 10 - Estado civil.

Estado civil	Total	%
Casado	20	55%
Outros	2	6%
Separado	3	8%
Solteiro	11	31%
Total Geral	36	100%

Fonte: Autora, 2019

Na tabela 11, verificar-se que 54% são professores do sexo masculino e 46% do sexo feminino.

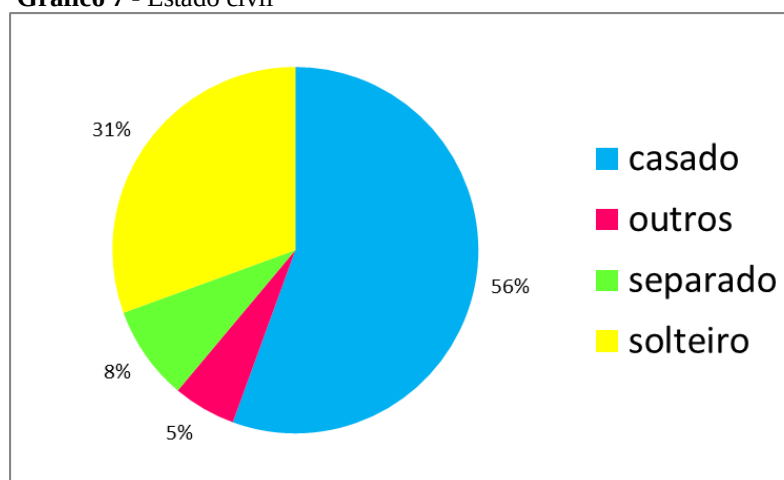
Tabela 11– Sexo.

Sexo	Total	%
Feminino	17	46%
Masculino	19	54%
Total Geral	36	100%

Fonte: Autora, 2019

Sobre o estado civil, temos num total 20 alunos casados, 11 alunos solteiros, 3 separados e 2 não declararam estado civil, o que pode ser parcialmente explicado pelo fato de a maioria dos cursistas atuar no ensino médio, etapa da escolarização onde existe um maior número de professores do sexo masculino (ver Tabela 8, Etapa de trabalho dos docentes participantes da pesquisa).

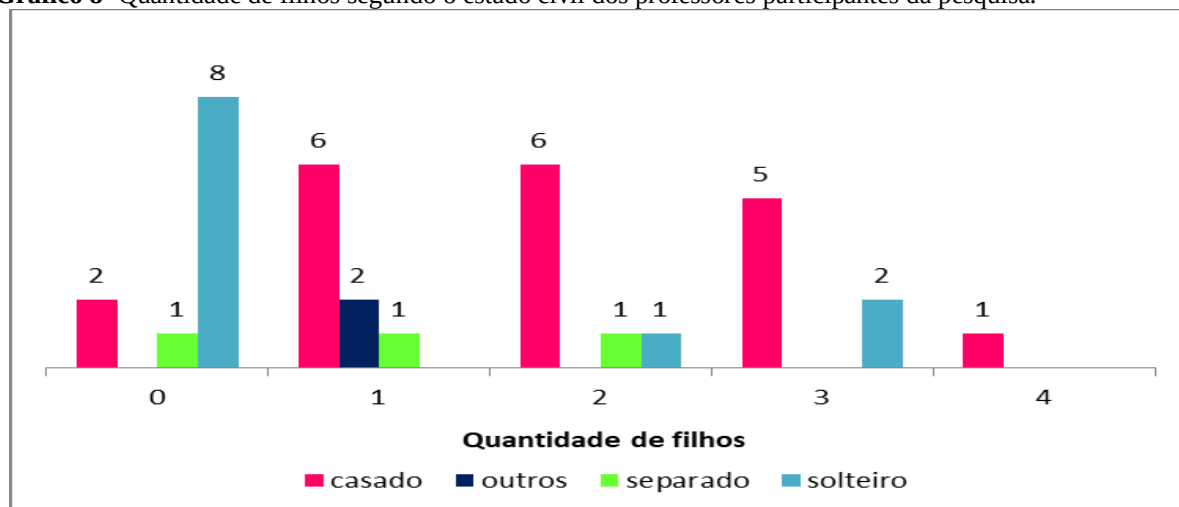
Gráfico 7 - Estado civil



Fonte: Dados de campo (2019).

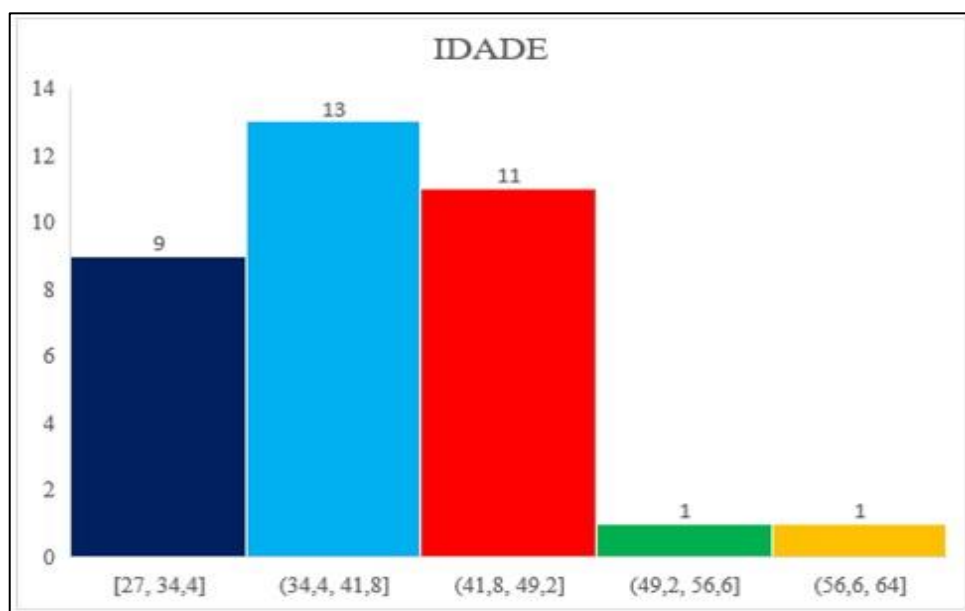
Considerando que a média de filhos é altamente variada em todos os estados civis, a quantidade de filho que mais ocorreu foi 0 e 2 filhos para o feminino e 0 filhos para o masculino.

Todos os professores casados, com exceção de 2 professores, têm filhos e entre os solteiros, apenas as mulheres registraram ter filhos, conforme gráfico 8 abaixo.

Gráfico 8- Quantidade de filhos segundo o estado civil dos professores participantes da pesquisa.

Fonte: Dados de campo (2019).

Percebemos que a maioria dos entrevistados apresentam de 34 a 50 anos. Sendo que 13 dos professores disseram ter entre 34 a 42 anos aproximadamente e 11 deles afirmaram ter entre 42 e 50 anos aproximadamente.

Gráfico 9 - Idade completa dos professores entrevistados, no ano de 2019.

Fonte: Dados de campo (2019).

4.1.2 Como a formação tem contribuído na prática docente destes profissionais

Percebemos a partir desse questionamento sobre formação como contribuição para a prática docente que os entrevistados se sentem desvalorizados em muitos aspectos como questão salarial e quanto a sua atuação como profissional, sente que o salário não é

compatível com o desgaste físico, emocional que a profissão exige. Sua voz não é ouvida quando luta e exige melhores condições materiais e estruturais para as escolas e formação de qualidade e valorização social positiva para a profissão de professor.

De acordo com as informações adquiridas em referência à formação dos professores participantes do programa de pós-graduação *stricto sensu*, 28% deles não tinha pós-graduação Lato Sensu e 56% tiveram formação no ensino superior federal. Dentre os que estão cursando a pós-graduação *Stricto Sensu* 78% tem um tempo de carreira no magistério entre 7 a 25 anos.(Tabela 12).

Tabela 12 - Tabela Tempo de Magistério.

Tempo de Carreira em sala de aula no magistério	Total	%
1 a 3 anos	1	3%
26 a 35 anos	2	5,50%
4 a 6 anos	2	5,50%
7 a 25 anos	28	78%
36 a 40 anos	0	0%
não declarou	3	8%
Total Geral	36	100%

* Não há professor que tenha outro curso de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado por Isalu Mauler (2019).

As áreas de formação mais recorrentes são Biologia (36%), Letras (17%), Matemática (8%), Física (6%) e Matemática/Engenharia Elétrica (6%) (Tabela 13). As demais áreas foram agrupadas em outras (Gráfico 10).

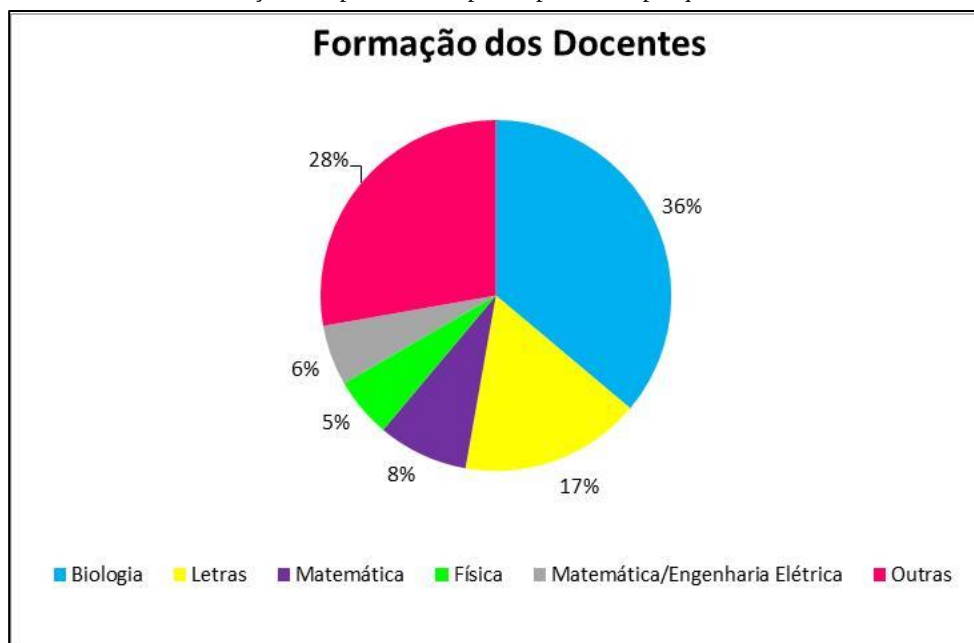
Tabela 13 - Formação docente segundo a instituição de formação

Formação Docente	Instituição de Formação na			Total Docente	
	Estadual	Federal	Particular	Frequência	%
Artes	-	1	-	1	3%
Artes/Educação Física	1	-	-	1	3%
Artes/Enfermagem	1	-	-	1	3%
Artes/Pedagogia	-	1	-	1	3%
Biologia	3	9	1	13	36%
Biologia/Educação Física	-	1	-	1	3%
Física	1	-	1	2	6%
Geografia/Direito	-	1	-	1	3%
Letras	2	3	1	6	17%
Matemática	1	1	1	3	8%
Matemática e ciencias	-	1	-	1	3%
Matemática/Engenharia Elétrica	1	1	-	2	6%
Música	1	-	-	1	3%
Normal superior	1	-	-	1	3%
Pedagogia/Ciências Contábeis	-	1	-	1	3%
Total de Docentes	12	20	4	36	100%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora(2019).

De acordo com as informações prestadas esses professores em sua maioria provem em sua formação inicial de instituições de educação superior públicas, sejam federais ou estaduais, totalizando 32 cursistas. Apenas 04 (quatro) provém de instituições de educação superior privadas.

Gráfico 10 - Área de formação dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

O gráfico acima apresenta uma maior incidência de respondentes na área de Biologia e menor incidência em Física.

Em relação à pós-graduação *lato sensu* (em nível de Especialização), a situação é a seguinte:

Tabela 14- Cursistas segundo a Pós-graduação *Lato Sensu*.

Curso de pós-graduação Lato Sensu (especialização)	Total	%
não	10	28%
sim	26	72%
Total Geral	36	100%

Fonte: Dados de campo (2019).

Os dados acima indicam que a maioria desses cursistas já tinham experiências anteriores na pós-graduação *lato-sensu*, o que apresenta correspondência com a realidade encontrada na realidade brasileira e paraense.

4.1.3 Motivações dos docentes para formação continuada em mestrados profissionais em ensino

Em relação ao principal motivo pela escolha da profissão destaca-se aqueles que manifestam ter escolhido a profissão antes de qualquer outra possibilidade, o que sugere uma identificação com a mesma; além disso, destaca-se a estabilidade como servidor público; poucos foram os que revelaram a opção por não conseguir outro campo de trabalho (Tabela 15 e Gráfico 11).

Tabela 15 - Motivo do exercício do magistério segundo o grau de satisfação com o trabalho atual

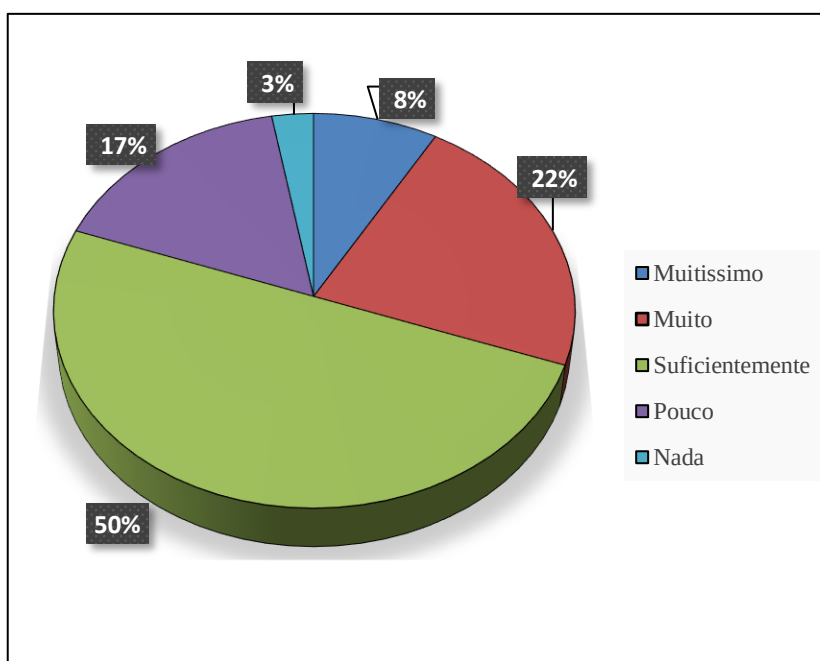
Motivo Principal	Grau de Satisfação					Total de Docentes	
	Muitíssimo satisfeito	Muito Satisfeito	Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Suficientemente Satisfeito	Frequência	%
Escolhi esta profissão	2	6	1	4	11	24	67%
Cheguei por acaso e fui ficando	-	1	-	-	2	3	8%
Foi o primeiro concurso em que passei	-	-	-	2	-	2	6%
Não consegui, na época outro campo de trabalho	1	-	-	-	-	1	3%
Pela estabilidade como servidor público	-	1	-	-	4	5	14%
Outros	-	-	-	-	1	1	3%
Total de Docentes	Frequência	3	8	1	6	18	36
	%	8%	22%	3%	17%	50%	100%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Em relação ao grau de satisfação pelo trabalho no magistério, 50% dos entrevistados manifestaram estar suficientemente satisfeito, vindo a seguir 22% dos entrevistados que estão muito satisfeitos. Apenas 3% revelaram estar nada satisfeito, o que revela uma certa positividade em relação à escolha e satisfação com a profissão.

Importante destacar que a maior parte dos professores que responderam ao questionário tem entre 7 a 25 anos de profissão, fase da carreira profissional, o que segundo Huberman (1992) etapa que envolve o desejo de experimentações, diversificações nas práticas pedagógicas, e o aceitar novos desafios. Nessa etapa, os professores estariam mais motivados e mais envolvidos com os desafios postos pela profissão.

Gráfico 11 -Grau de satisfação dos alunos pelo trabalho no magistério.

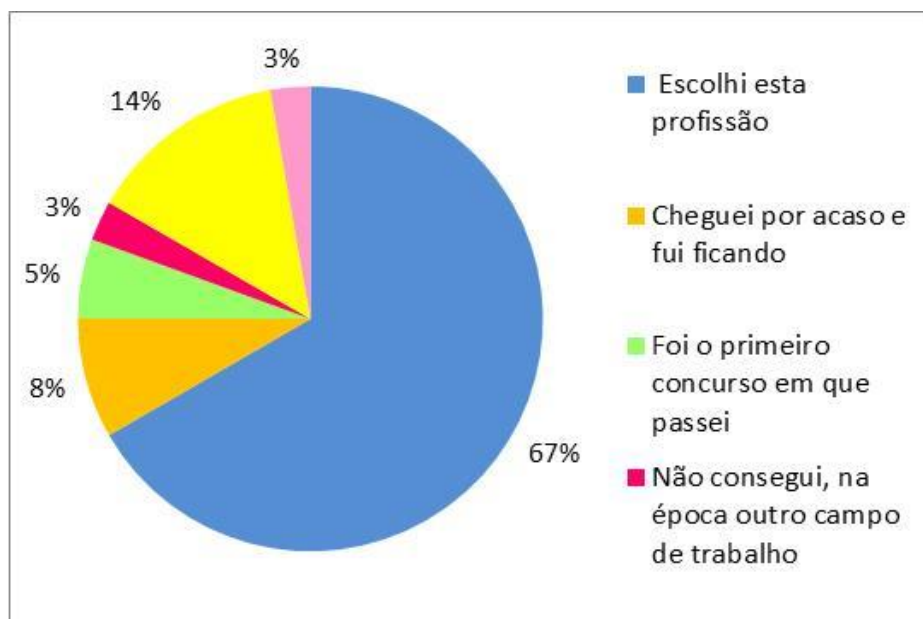


Fonte: Dados de campo (2019).

Os dados acima expressam que 50% evidenciaram estar suficientemente satisfeitos com o exercício da profissão, seguidos por 22% daqueles que se mostraram muito satisfeitos com a profissão. Apenas 3% revelaram estar nada satisfeitos com essa.

No gráfico 12 abaixo, observa-se a porcentagem do motivo para o exercício no magistério, e 67% disse ter escolhido a profissão.

Gráfico 12- Motivo do exercício do magistério.



Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Desta forma, dentre as principais vantagens para os respondentes de trabalhar como docente, destaca-se a flexibilidade do horário (56%), a realização pessoal (50%) e a autonomia (39%). Importante destacar que são professores que atuam na esfera pública, o que pode contribuir para uma autonomia relativa de seu trabalho, e da flexibilidade de sua carga horária, o que provavelmente seria diferente na iniciativa privada.

Tabela 16- Vantagens de trabalhar como docente (n=36).

Vantagens	Quantidade de docentes concordantes	
	frequência	%
1. Flexibilidade de Carga Horária	20	56%
2. Realização Pessoal	18	50%
3. Autonomia	14	39%
4. Oferta de Mercado de Trabalho	10	28%
5. Salário	5	14%
6. Plano de Carreira	3	8%
7. Rotina	2	6%
8. Outros	1	3%

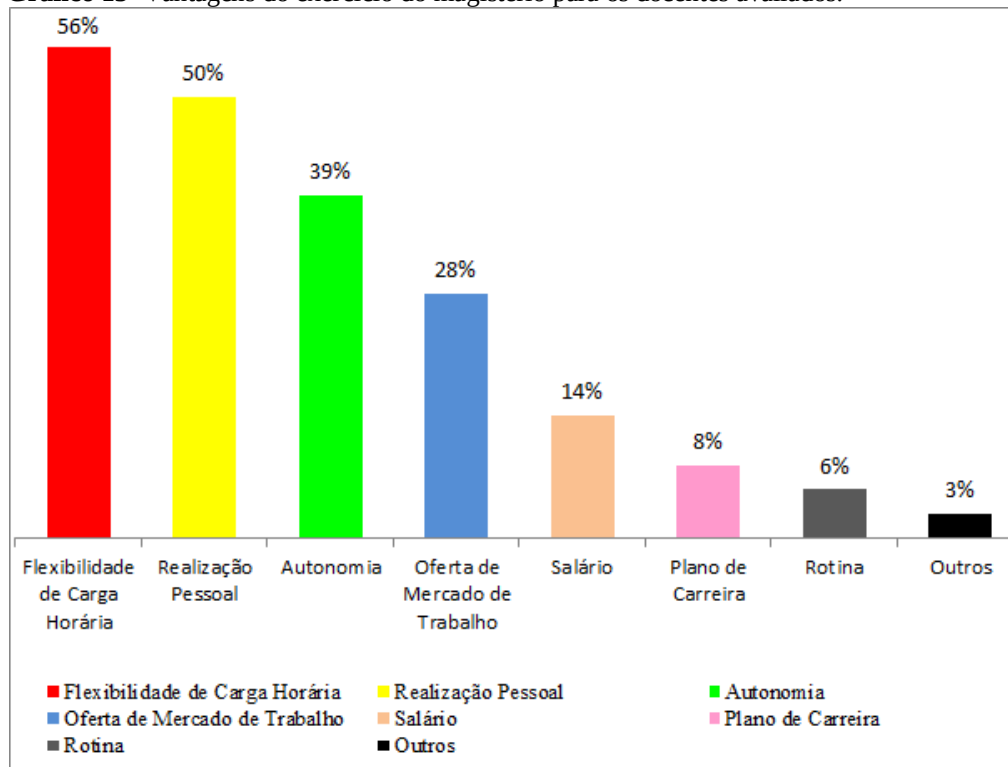
Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora(2019).

Observa-se que dentre as vantagens apontadas em trabalhar como docente, 56% apontam ser a flexibilidade da carga horária, seguidos por 50% que apontam aspectos relacionados com aspectos relacionados com a realização pessoal, e autonomia (39%).

E no gráfico abaixo podemos perceber que entre os aspectos menos destacados destacam-se o plano de carreira (8%, o que indica que se esse existe provavelmente é insatisfatório, e a rotina da atividade (6%), considerada uma das maiores desvantagens no

exercício da profissão. Os resultados da tabela podem ser melhor visualizados no gráfico abaixo:

Gráfico 13- Vantagens do exercício do magistério para os docentes avaliados.



Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora(2019).

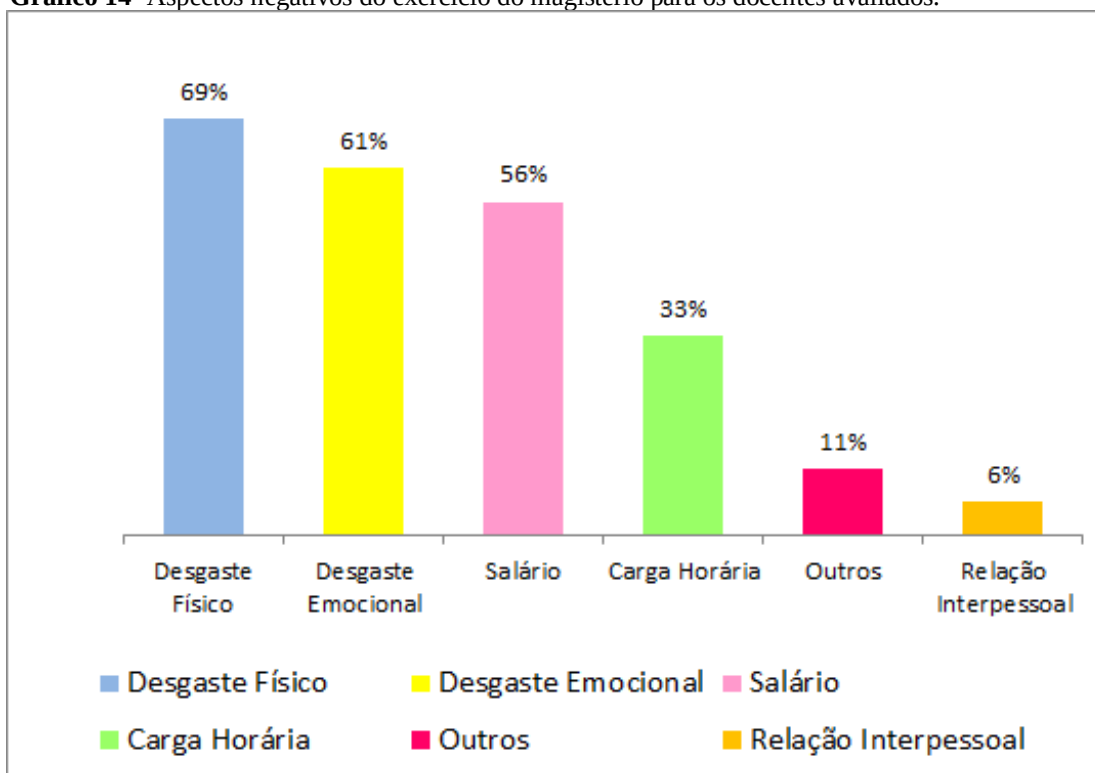
Apesar de haver um sentimento positivo em relação ao seu trabalho, os respondentes são incisivos em relação aos aspectos negativos que acompanham o trabalho docente, esses serão melhor percebidos nas informações constantes na tabela e gráficos a seguir.

Tabela 17 - Aspectos negativos no trabalho do docente (n=36).

Aspectos Negativos	Quantidade de docentes concordantes	
	frequência	%
1. Desgaste Físico	25	69%
2. Desgaste Emocional	22	61%
3. Salário	20	56%
4. Carga Horária	12	33%
5. Outros	4	11%
6. Relação Interpessoal	2	6%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora(2019).

Dentre os aspectos negativos apontados destacam-se o desgaste físico (69%) e desgaste emocional (61%), seguidos do salário (56%) e carga horária (33%).

Gráfico 14- Aspectos negativos do exercício do magistério para os docentes avaliados.

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora(2019).

Como mencionado, a principal escolha ocorreu em relação ao desgaste físico, seguido de desgaste emocional e salário recebido. Carga horária e relação interpessoal foram escolhidos em menor intensidade.

Ainda sobre os respondentes, foi perguntado no questionário questões relativas aotempo de carreira em sala de aula, motivações, decepções, arrependimentos e/ou conquistas. Após análise das respostas, nenhum dos sujeitos desta pesquisa respondeu sobre ter arrependimento e sobre conquistas, mas, colocaram suas motivações e decepções.

Além disso, foi perguntado a esses professores sobre a contribuição dos mestrados profissionais em ensino da UFPA com vistas a sua atuação comoprofessor da Educação Básica, e sua atuação. Os resultados estão expressos abaixo:

Quadro 9 -Depoimento dos professores em relação a motivações, decepções com a carreira de magistério e como o MPE tem contribuído para a sua prática docente.

PROF.	MOTIVAÇÕES	DECEPÇÕES	CONTRIBUIÇÃO DO MPE PARA A PRÁTICA
1.	Amor e realização na profissão.	Falta de valorização, espaço e material adequado	Romper com o pensamento cartesiano e abrir um leque de

			novos conhecimentos
2.	O trabalho com crianças especiais	Desgaste emocional	Contribui com novos conhecimentos teóricos para dar mais segurança com o trabalho com crianças especiais.
3.	Aquisição de experiência e sua relação com a construção da carreira	Desgaste emocional	Reflexão da prática docente e as disciplinas
4.	Aprendizado mais no cotidiano de sala de aula do que a formação na Universidade	Mais apoio na questão de aquisição de materiais para trabalhar	Trouxe melhoria no desenvolvimento das práticas pedagógicas
5.	Atualiza-se para oferecer um bom trabalho	Relações interpessoais. Conflitos e falta união de classe	Contribuições teóricas e dos autores que o mestrado trouxe como um rico cabedal e suporte para a sua reflexão como docente.
6.	Tempo de carreira é positivo	Desvalorização da carreira docente e a carga horária grande	Melhoria na visão de ciência, de metodologias que ajudem a aula do docente e subsídio para a pesquisa.
7.	Contribuição para a conquista da cidadania do aluno	Desgaste emocional e físico	Aprofundou a reflexão sobre o trabalho que exerce no magistério da escola básica
8.	Experiência enriquecedora que mudou a prática em sala	Desgaste físico que acaba resultando em problemas de saúde.	Contato com metodologias inovadoras que mudaram o olhar sobre a prática.
9.	Motivação pela receptividade dos alunos	Questão salarial e desvalorização profissional	Ajuda na análise de metodologias utilizadas em sala que precisam ser ajustadas para um melhor aprendizado.
10.	Contribuição para a aprendizagem dos alunos da educação dos jovens e adultos (EJA)	Desvalorização da profissão	É de grande importância a formação continuada num mestrado, já que o professor precisa conhecer, estudar e se preparar para dar o melhor para seus alunos.
11.	Tempo de busca de construção do perfil profissional competente, tendo o aluno como motivador dessa busca	Salário não condiz com o trabalho do docente	Contribuição para o processo de ensino aprendizagem dos alunos e a possibilidade de associar a pesquisa e ensino com a prática.
12.	Mestrado profissional como motivo de qualificação e nova motivação	Desgaste físico	Inova a experiência docente e dá segurança no aprendizado.

13.	Surpreendente, gratificante	Excesso de trabalho fora do horário da escola. E não é remunerado por isso.	Atualização e novos conhecimentos para a formação continuada que está fazendo.
14.	Adquirido experiência, empatia com o próximo, melhoria nas relações interpessoais	Falta de valorização e condições de trabalho não compatíveis com que a comunidade escolar merece	Está sendo de grande ajuda para compreender o porquê da utilização de práticas pedagógicas que resultará em uma participação ativa e aprendizado significativo dos alunos
15.	Fazer parte da evolução da aprendizagem dos alunos	Condições de trabalho muito desgastantes, causando inúmeros problemas de saúde comprometendo o trabalho docente	Contribui com o universo de leituras e de autores importantes e desconhecidos que trazem uma contribuição ao pensamento crítico e a pesquisa, fatos primordiais para a nossa carreira.
16.	A flexibilidade da carga horária para poder se capacitar melhor	Pouco motivado por causa do desgaste emocional e físico	Adentrar em novas metodologias na área de formação e aprender a pesquisar é fundamental para a minha carreira
17.	Acha que a profissão tem ótimas perspectivas	Poucas condições de trabalho e desvalorização profissional	Trazer melhoria nos conteúdos que ministra, aumentando o leque de conhecimento e grande aprendizados que o mestrado está trazendo.
18.	Se vê motivada para o começo da carreira em que se encontra.	está frustrada com a situação precária das escolas em que trabalha.	A orientação que os professores do mestrado estão dando para melhoria da atuação em sala de aula.
19.	conseguir transmitir/construir com os alunos o conhecimento	estruturas precárias de trabalho	A importância de aprender a pesquisar e desenvolver métodos para preparar a prática pedagógica.
20.	Gosta da profissão e da contribuição como profissional para a escola como um todo	Excesso de trabalho se torna desmotivador	Com aprofundamento nos estudos e questões teóricas pertinentes a prática, compreende os aspectos de ensino-aprendizagem de sua disciplina.
21.	Gosta de ver o alunos aprendendo e isso traz uma motivação de continuar na carreira	Realidade econômica e social que a educação tem enfrentado, com muita luta e embates.	Teoria estudada no mestrado e reflexões sobre as práticas trazem um novo olhar sobre o que ensina.
22.	Gratificado pela profissão	Com a realidade escolar	A contribuição das discussões

	e pelas relações interpessoais alcançadas com o magistério	muitas vezes dura e insensível especialmente quando a violência adentra o espaço escolar	em sala de aula e leitura de textos contribuíram muito para a pesquisa do problema de pesquisa.
23.	Busca por novos conhecimentos.	Estrutura das escolas, segurança, desvalorização do professor	Importância do mestrado para a capacitação do professor e da atualização do conhecimento teórico.
24.	Estímulo mesmo com anos na carreira docente.	Baixo salário e carga horária bem elevada	Aprofundamento nos conhecimentos, especialmente em sua área de formação.
25.	A autonomia que a carreira ainda oferece,	excesso de trabalho extra classe	Contribui para conhecer mais sobre o ensino básico, sobre a situação real que só uma formação stricto sensu traz, de um aprofundamento teórico que não sentiu na graduação.
26.	Gosta de ser professor, não vê rotina no seu trabalho, sente desafio grande.	Desinteresse dos alunos	Percebe uma grande contribuição na didática em sala de aula e o trabalho final de curso como uma grande contribuição para suas aulas.
27.	Desafios que a profissão obriga o docente a ter, e a necessidade de atualização na área	Desvalorização constante da educação	Acho de grande valia as discussões no mestrado sobre reflexão da prática e como ela pode ser ampliada com novas metodologias e tecnologias.
28.	Entusiasmo na carreira docente.	Falta de interesse dos alunos	Novos conhecimentos, já que acha sua área carente de estudos e métodos mais práticos, então tem ajudado muito.
29.	Ampliação da experiência na profissão	Questão salarial desanima bastante	Tem contribuído no estudo das metodologias e teorias de aprendizagem e possibilita compreender melhor os alunos e suas necessidades.
30.	Aprendizado com o aluno e em sala de aula com a riqueza de situações que vão contribuindo para a formação	Melhorar a valorização profissional	Momento único de refletir a prática em sala de aula.
31.	Motivação pela escolha da profissão de magistério	Desvalorização profissional e condições financeiras	O mestrado mudou a forma de entender a aprendizagem dos alunos e o contexto escolar com sua riqueza de interações.
32.	Sente muito gratificado de	Carga horária não condiz	Ter o domínio de conteúdos

	ser professor, mesmo com os obstáculos que aparecem no cotidiano escolar	com a remuneração que o professor deveria receber.	que antes não tinha noção e nem na profundidade que o mestrado traz com seus textos e autores.
33.	Esforço em melhorar cada vez mais	Desgaste físico com infraestrutura deixando a desejar nas escolas, falta de material.	Despertou um olhar mais apurado na prática em sala de aula.
34.	Realização como docente	Questão salarial e desgaste emocional pesam na profissão	Despertou a pesquisa e o estudo profundo sobre a área que atua. Mias estímulo para continuar na profissão
35.	A autonomia é a grande motivação de ser docente	Estrutura pedagógica de amparo ao docente é difícil e prejudica a prática	O mestrado profissional tem um grande foco no desenvolvimento do professor e ajuda na melhoria da questão pedagógica e de conhecimento sobre assuntos abordados em sala.
36.	Motivação para continuar na profissão	Muito discurso sobre a educação de qualidade, mas, na prática não é essa realidade que se vê no dia-a-dia da escola	há um avanço na aprendizagem dos alunos a medida que se avança em conquistas para a educação, e isso é um reflexo dos MPs para a formação docente.

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora(2019).

Em resposta aos questionários os professores expuseram seus sentimentos e pontos de vista sobre suas vivências no cotidiano e na sua ação como sujeito desse espaço coletivo chamado escola; dessa forma, é importante que possamos ouvir o que esse profissional, protagonista dessa realidade em que muitas vezes é questionado pela sociedade.

De um modo geral, os professores respondentes conseguem identificar inúmeras motivações como as que envolvem compromisso com a profissão, possibilidade de contribuir para a formação de seus alunos, autonomia, possibilidade de continuar se atualizando, dentre outros, o que revela que esses respondentes ainda estão motivados e de certa forma estimulados a continuara na profissão, o que pode ter sido potencializado pela participação nos MPs.

Dentre as decepções, foram identificadas aquelas relacionadas a questões estruturais: salários inadequados, ausencia de condições de trabalho, estresse, carga horária intensa de trabalho, e outras de natureza subjetiva como a desvalorização profissional, problemas nas relações interpessoais, conflitos e ausencia de sentimento de classe. Ainda há os que

entendem criticamente que há “muito discurso sobre a educação de qualidade, mas, na prática não é essa realidade que se vê no dia-a-dia da escola”, o que pode reforçar as demais percepções manifestas.

Apesar da vivência de uma formação que alia conteúdos teóricos e práticos, os respondentes muitas vezes entendem a experiência nos mestrados profissionais como uma ponte para contribuição de sua prática, apesar de alguns deles não terem essa percepção; sobre o assunto recorremos a Monteiro (2013), que afirma que para que haja uma transformação na prática docente é necessário proporcionar “vivências docentes significativas, aquelas que tornam possível assinar seu conceito; vivências que poderiam contribuir à afirmação do fazer próprio da docência” (MONTEIRO, 2013, p. 109).

Esse saber docente está diretamente relacionado com as atribuições da carreira, como sua profissionalização, exigência primordial de formação para que sua atuação seja de fato efetivada e concretizada, “a docência possui saberes próprios, identidade própria” (MONTEIRO, 2013, p. 110). O processo de profissionalização está estruturado em conhecimentos pertinentes como conhecimento especializado na área de atuação, conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo que ensino, esses conhecimentos darão base para que o professor tenha domínio de sua prática e autonomia dando, com isso, sentidos a profissão.

Não podemos entender a profissão docente como uma identidade individualista pelo fato de prezar pela autonomia, mas, sim como trabalho coletivo que é permeado de conhecimentos, saberes, vivências, história. E, na fala dos professores, suas motivações são permeadas de sentimentos, preocupações, realizações e desejo de levar o ensino aos seus alunos, sabendo inclusive da importância da formação para aprendizagem dos alunos.

Podemos dizer que os docentes da pesquisa têm experiência em sala de aula, são servidores públicos e a maioria (78%) tem de 7 a 25 anos de carreira no magistério, que para Huberman (1992) é a fase de diversificação, nos ciclos de vida profissional docente.

Tabela 18-Síntese das motivações na carreira docente.

Motivações para o Magistério	Total	% Total
Aluno	8	22%
Aprendizado	2	5%
Autonomia	2	5%
Desafio	3	9%
Entusiasmo	1	3%
Estimulado	1	3%
Experiência	6	17%

Flexibilidade	1	3%
Gratificação	4	11%
Motivação	5	14%
Qualificação	2	5%
Realização	1	3%
Total Geral	36	100%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado por Isalu Mauler (2019).

O gráfico e a tabela acima descrevem o que motiva o professor na sua carreira de magistério, percebemos que o que mais motiva os professores são os alunos (22%) e sua experiência profissional (17%). Nos depoimentos prestados pelos professores a motivação principal para 22% desses profissionais foi em relação aos seus alunos, como vemos em suas falas o que os inspira e motiva a continuar na profissão é o que podem dar de bons exemplos, a importância que dão a aprendizagens reflexivas e a mediação nesse processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola. Observamos que mesmo sendo mal remunerados (tabela 18), e os demais problemas estruturais, políticos, econômicos, ideológicos que o sistema educacional enfrenta, ainda sim, os professores se sentem motivados para adquirir mais experiência profissional e tendo 78% desses sujeitos com mais de sete anos de carreira, sentem que já percorreram uma trajetória significativa que traz mais segurança em sala de aula.

Gráfico 15 - Síntese das motivações na carreira docente.



Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

A tabela abaixo e o gráfico acima apresentam as decepções que os professores têm na sua carreira do magistério, percebeu que o Salário (17%) é a principal decepção dos

professores, assim também como desvalorização da carreira (14%), desgaste físico (14%) e as condições oferecidas de trabalhos (14%).

Tabela 19 -As decepções na carreira docente.

Decepções	Total	%Total
Conflitos interpessoais	1	3%
Desvalorização	1	3%
Desvalorização da profissão	1	3%
Falta de material	1	3%
Alunos	2	5%
situação precária das escolas	2	5%
Excesso de trabalho	3	8%
Desgaste emocional	4	11%
condições de trabalho	5	14%
desgaste físico	5	14%
Desvalorização na carreira	5	14%
salário	6	17%
Total Geral	36	100%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Observa-se que as condições de trabalho do docente, seja nas péssimas condições no ambiente de trabalho, pouca estrutura física, segurança precária, seja a desvalorização salarial e os desgastes emocional e físico retratado nas respostas dos entrevistados constatamos o que os autores alertam há tempos, que cada vez mais a política neoliberal de caráter mercadológico vem sucateando e subalternizando a profissão de professor, percebe-se que a formação *stricto sensu* realizada nos MPEs/PROEB traz uma abertura de conhecimento, de técnicas, de metodologias e teorias novas e com isso um fôlego novo nesse deserto de esperança com o qual nos deparamos, vemos os jovens se desinteressando pela carreira, segundo Freitas (2007, p. 1205):

São estas as condições que afastam do magistério amplas parcelas da juventude que, desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações.

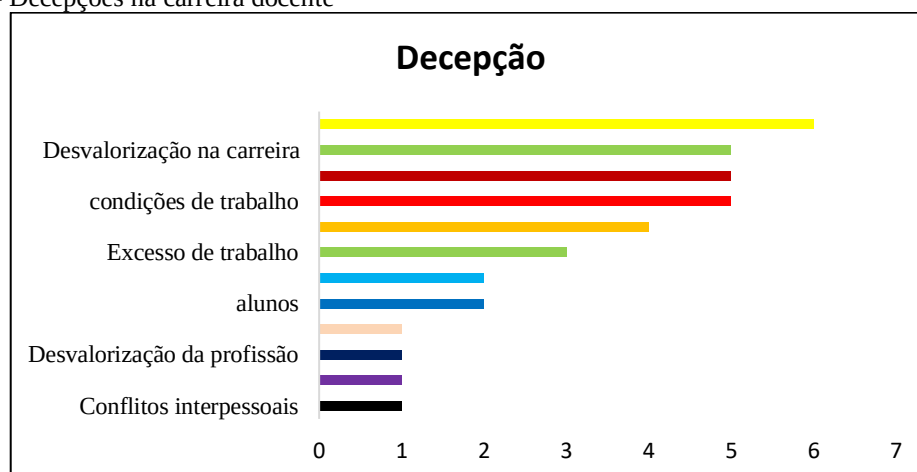
É importante, para isso, que haja uma formação teórica que seja um alicerce para a educação desse professor que seja também comprometido com um projeto de mudança social e compreensão global do fenômeno educativo. E que o espaço de formação nos MPEs tenha novas bases de formação e de discussão sobre as competências, os domínios de saberes, o papel político e profissional desse docente e que o mesmo tenha consciência de uma nova contemporaneidade de cunho político, econômico e social, ciente das exigências e

perspectivas profissionais, assim os espaços de formação continuada *stricto sensu* vão ampliando o leque de qualificação, em conjunto com a formação inicial que seja capaz de desenvolver no futuro profissional em educação habilidades de identificar e equacionar os problemas da prática pedagógica em conjunto com a teoria, buscando nessa instrumentalização teórica uma compreensão e análise crítica da realidade.

Tabela 20 - Contribuição do MPE para a prática docente

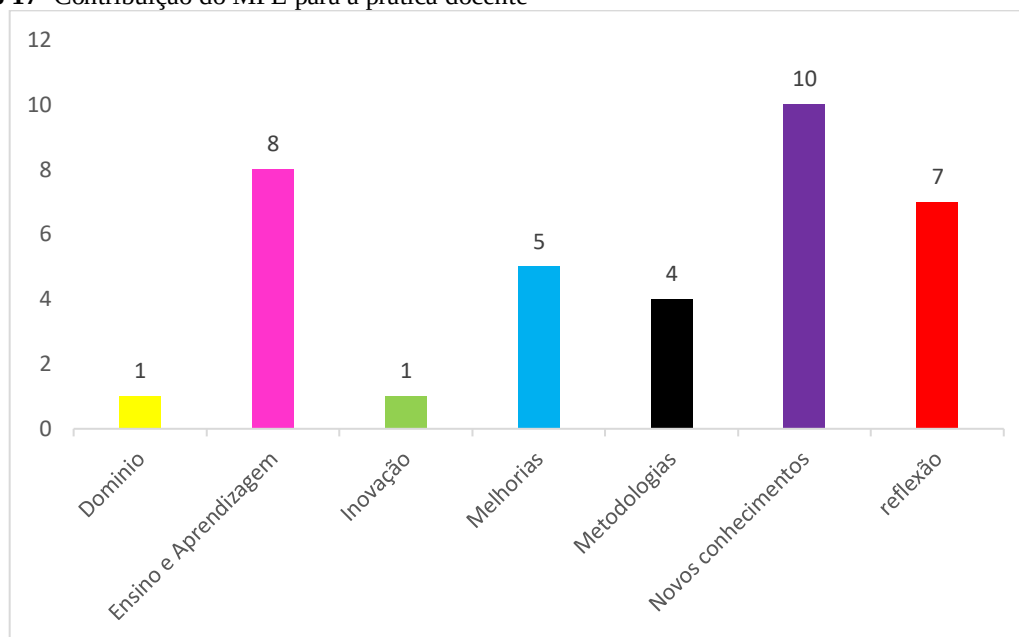
Contribuições do MPE	Total	%Total
Domínio	1	3%
Ensino e Aprendizagem	8	22%
Inovação	1	3%
Melhorias	5	14%
Metodologias	4	11%
Novos conhecimentos	10	28%
reflexão	7	19%
Total Geral	36	100%

Gráfico 16 - Decepções na carreira docente



Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

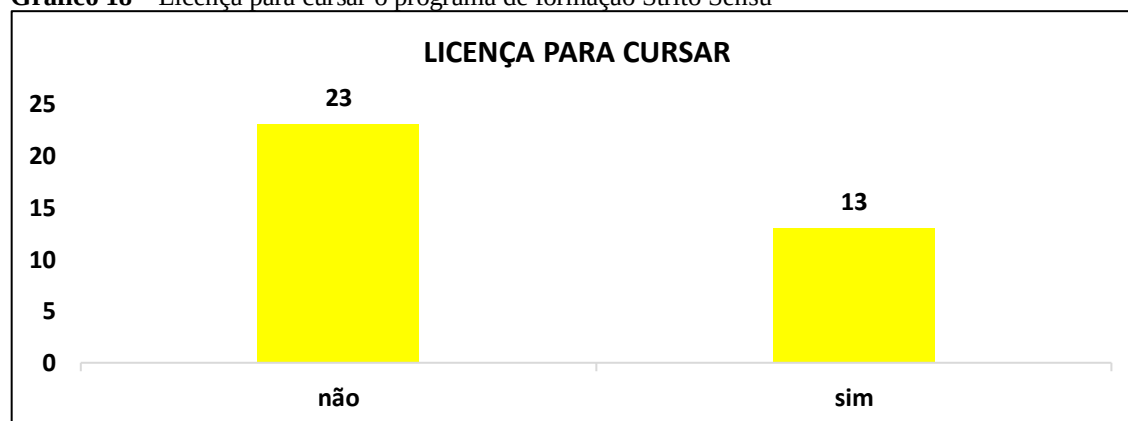
Percebe-se que entre os professores alvo da pesquisa 28% afirmam que novos conhecimentos adquiridos é umas das melhores contribuições do MPE para a prática docente, assim também como a prática de ensino e aprendizagem (22%).

Gráfico 17 -Contribuição do MPE para a prática docente

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

4.1.4 Perspectivas de formação continuada de professores no âmbito dos MPes/PROEB/UFPA

Para uma melhor compreensão sobre as perspectivas dos cursistas sobre a formação continuada nesses cursos, foram solicitadas informação sobre a liberação para cursar o MP e o recebimento de bolsa como incentivo à participação nesses cursos. Os dados abaixo são referentes a essas informações.

Gráfico 18 – Licença para cursar o programa de formação Strito Sensu

Fonte:Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Em relação aos dados coletados sobre a liberação e recebimento de bolsa, constatamos que a maioria dos respondentes (64%) realizou o curso sem licença para liberação dos cursos,

o que confirma a tendência de formação em serviço nas políticas de formação docente; essa informação explica como a realização de ações de formação continuada pode contribuir para a intensificação do trabalho docente, já que esse não é liberado de suas atividades profissionais ao longo dessa formação.

Em relação ao recebimento de bolsa de incentivo ao MP, apenas tres professores receberam essa bolsa; a grande maioria, vinte e nove não recebeu qualquer incentivo. Isso significa dizer que no processo de formação continuada *stricto sensu* (MPes/PROEB/UFGA), apenas 33% receberam bolsa (integral ou parcial) e 36% tiveram licença do trabalho para sua qualificação.

Tabela 21 - Licença para cursar o programa de formação *Stricto Sensu*

Licença para cursar	Total	%
Não	23	64%
Sim	13	36%
Total Geral	36	100%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Observa-se que a proporção de professores que recebem licença do trabalho para se qualificar é muito baixa, assim como os que recebem bolsa também (Gráfico 18 e Tabelas 21 e 22).

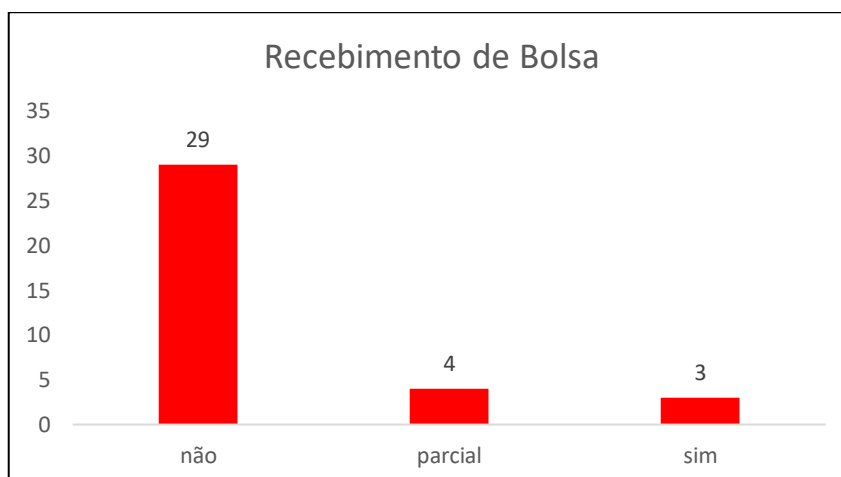
No questionário, procuramos ainda saber como os professores cursistas percebem a relação entre formação continuada e prática docente, um dos elementos constitutivos do projeto dos cursos de MPs.

Tabela 22- Recebimento de bolsa.

Recebimento de Bolsa	Total	%
Não	29	80%
Parcial	4	11%
Sim	3	9%
Total Geral	36	100%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Em relação a sua pesquisa no mestrado estar relacionada com a prática docente e a formação continuada, 50 % dos alunos acreditam que sua atuação como docente melhorou e 64% também perceberam melhoria na sua formação como pesquisador-docente.

Gráfico 19 – Cursistas e recebimento de Bolsa de estímulo à realização dos MPs.

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

92% deles relacionaram sua pesquisa à prática docente e 89% confirmam que a formação com o mestrado permite ao professor aprimorar as habilidades enquanto pesquisador docente para atuar na educação básica (Tabela 23).

Tabela 23 - Atuação do docente na Educação Básica, relação entre a prática docente e a formação continuada.

Atuação como Docente	Pesquisa relacionada com a prática docente*		Formação do pesquisador-docente para atuar na educação básica*	
	Sim	%	Sim	%
Melhorou, pois o programa possibilitou a você condições de explicar e compreender as ações desta prática	18	50%	23	64%
Tornou-se mais qualificada, pois possibilitou a construção de uma prática pedagógica consciente	9	25%	8	22%
Continuou da mesma forma	-	-	1	-
Não declarada	6	17%	1	3%
Total de docentes	33	92%	33	89%

Fonte: Protocolo de pesquisa Isalu Mauler- 2019.

* Apenas 4 professores declararam não: 3 na prática docente e 1 na formação pesquisador-docente.

No Quadro 10 apresenta-se os temas de pesquisa desenvolvidas pelos alunos do curso. Dos 36 alunos, 29 acreditam que seus temas podem auxiliar seu trabalho na educação básica, 2 docentes acreditam em parte e apenas 1 docente não acredita.

Quadro 10 - Temas da pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação *Stricto Sensu* e sua relação para auxiliar o trabalho do docente na educação básica.

Tema em que acredita	Tema que acredita em parte	Tema que não Acredita
n= 29 docentes	n= 2 docentes	n= 1 docente
Análise do Discurso	Fomação Inicial	Modelos Aplicados
Direito Ambiental	Metodologia Ativa	
Educação Ambiental		
Educação Básica		
Educação Inclusiva		
Ensino de Aritmetica		
Ensino de Geometria		
Ensino e Aprendizagem		
Ensino Investigativo		
Ensino por Atividade		
Extensão		
Fisiologia Humana		
Fixação dos Conteúdos		
Morfologia		
Questões Socioambientais		
Resolução da Equação Linear		
Sequências Didática		
Sociolinguística		
variação linguística		

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

1- Houve três (3) docentes que não responderam o tema e não respondeu sobre a validação de seu tema.

Teve um (1) docente com a temática Educação Inclusiva que não declarou sua aceitação.

Na tabela abaixo, temos o quantitativo dos temas de dissertação, onde 91% acredita que o tema auxilia na educação básica.

Tabela 24-Quantitativo dos temas de dissertação

Acredita no tema para auxiliar o trabalho do docente na educação básica	Total	% Total
Sim	29	91%
Em partes	2	6%
Não	1	3%
Total	32	100%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Em relação às práticas docentes, na avaliação dos docentes cursistas esses compreendem suas práticas da seguinte forma:

Tabela 25 - Avaliação dos docentes (n=36) em relação as suas práticas em sala de aula.

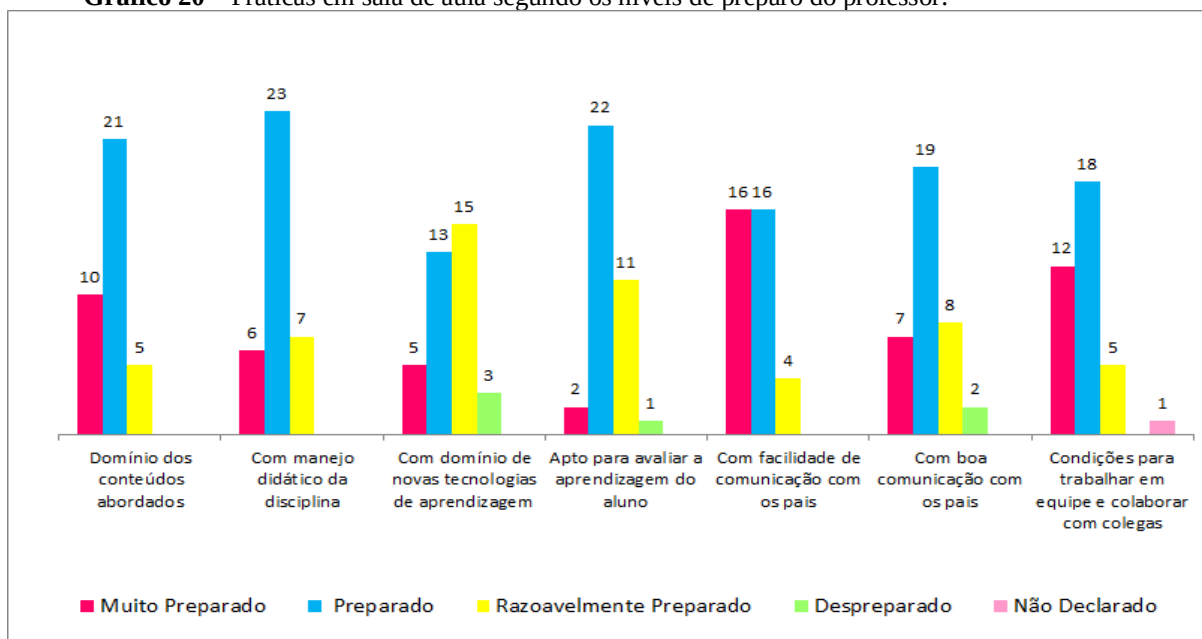
Práticas em sala de Aula	Muito		Preparado		Razoavelmente		Despreparado		Não Declarado	
	frequência	%	frequência	%	frequência	%	frequência	%	frequência	%
1. Domínio dos conteúdos abordados	10	28%	21	58%	5	14%	-	-	-	-
2. Com manejo didático da disciplina	6	17%	23	64%	7	19%	-	-	-	-
3. Com domínio de novas tecnologias de aprendizagem	5	14%	13	36%	15	42%	3	8%	-	-
4. Apto para avaliar a aprendizagem do aluno	2	6%	22	61%	11	31%	1	3%	-	-
5. Com facilidade de comunicação com os pais	16	44%	16	44%	4	11%	-	-	-	-
6. Com boa comunicação com os pais	7	19%	19	53%	8	22%	2	6%	-	-
7. Condições para trabalhar em equipe e colaborar com colegas	12	33%	18	50%	5	14%	-	-	1	3%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Em relação as suas práticas em sala de aula os docentes se sentem mais preparados com o manejo didático da disciplina, em estar apto a avaliar a aprendizagem do aluno e ao domínio dos conteúdos abordados, principalmente; os docentes se acham muito preparados pela facilidade de comunicação com os pais e desenvolvimento de trabalho em equipe e colaborativo; em relação aos que se acham razoavelmente preparados, novamente as maiores incidências abrangem o prepare para avaliação da disciplina, além, do manejo didático da disciplina e domínio do conteúdo abordado.

As maiores dificuldades manifestas dizem respeito ao domínio das novas tecnologias, além de facilidade de comunicação com os pais e avaliação da aprendizagem, conforme gráfico 20 abaixo:

Gráfico 20 – Práticas em sala de aula segundo os níveis de preparo do professor.



Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Como visto, a maioria dos professores cursistas já tem formação em nível de pós-graduação *lato senso*. Sobre os motivos que levaram os docentes a procurar a formação pós-graduada *stricto senso*, as razões expressas são as seguintes:

Tabela 26–Razões da procura pelos docentes (n=36) de um programa de formação *stricto sensu* profissional.

Causas da Procura	Quantidade de docentes concordantes	
	frequência	%
1. Buscar melhor qualificação e salário.	19	53%
2. Ingressar na carreira docente de ensino superior.	14	39%
3. Necessidade de continuar os estudos.	11	31%
4. Continuar a carreira docente de ensino básico.	8	22%
5. Construir a unidade teoria e prática pela pesquisa.	8	22%
6. Encontrar solução para problemas disciplinares vivenciados na escola	8	22%
7. Desenvolver um trabalho de investigação científica.	7	19%

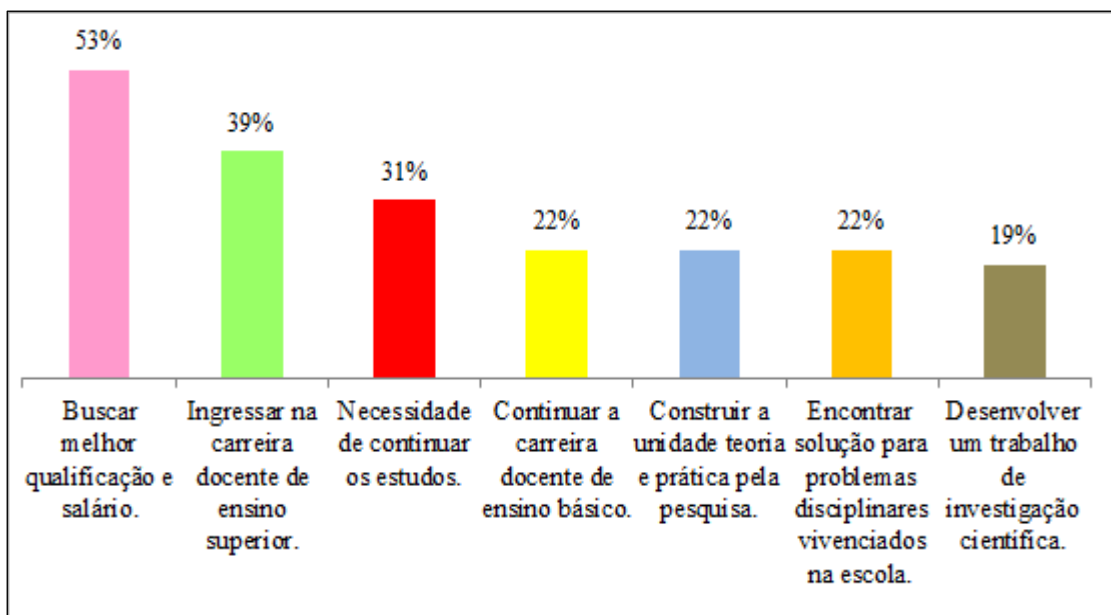
Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Como resposta para a causa pela procura em fazer um mestrado, 53% dos docentes responderam que seria pela busca de melhor qualificação e questão salarial.

Além de buscar melhor qualificação e melhor salário, as razões manifestas vão desde o ingresso na educação superior, continuidade dos estudos e da carreira; além disso, os professores visam desenvolvimento da unidade entre teoria e prática, além de busca de soluções para problemas disciplinares e desenvolvimento de trabalho de investigação científica.

Observe os motivos no gráfico abaixo:

Gráfico 21 – Motivos para a procura do curso de pós-graduação *stricto sensu*.



Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Já em relação à contribuição da formação continuada, das disciplinas e atividades desenvolvidas, a situação é a seguinte:

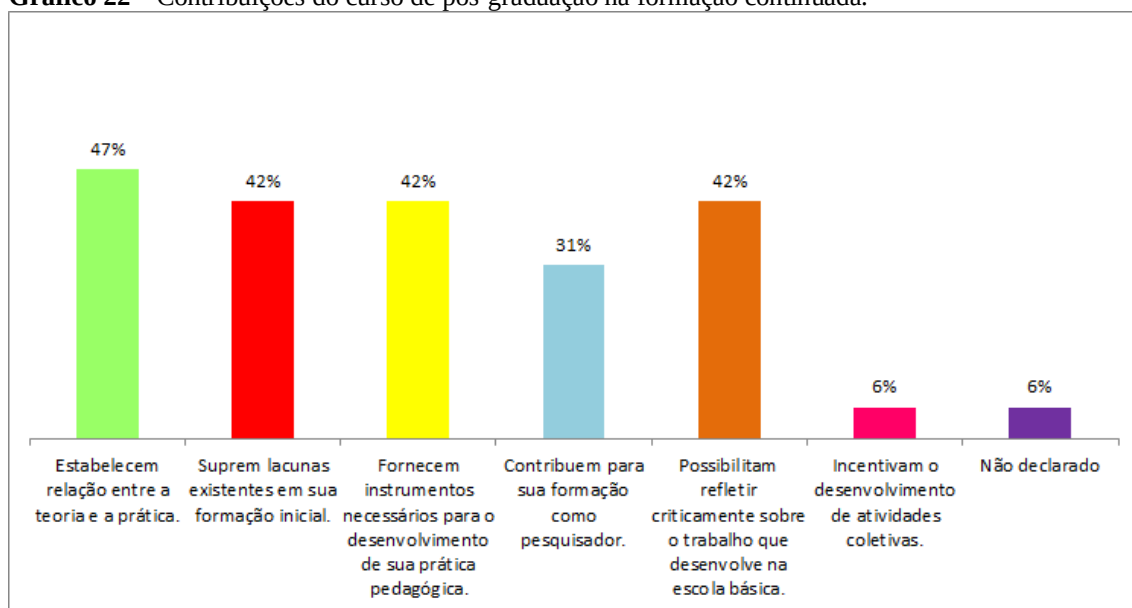
Tabela 27 - Contribuição das disciplinas/atividades do currículo para a sua formação continuada.

Causas da Contribuição	Quantidade de docentes concordantes	
	frequência	%
1. Estabelecem relação entre a teoria e a prática.	17	47%
2. Suprem lacunas existentes em sua formação inicial.	15	42%
3. Fornecem instrumentos necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.	15	42%
4. Contribuem para sua formação como pesquisador.	11	31%
5. Possibilitam refletir criticamente sobre o trabalho que desenvolve na escola básica.	15	42%
6. Incentivam o desenvolvimento de atividades coletivas.	2	6%
7. Não declarado	2	6%

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Como visto anteriormente, as mudanças sociais que vem ocorrendo na escola e no trabalho docente contribuem para a heterogeneização do trabalho docente, o qual é instado a desempenhar papéis para os quais não foi formado, o que contribui para criar nesse trabalhador, uma sensação de falta de profissionalização, o que muitas vezes é acompanhado pela responsabilização do professor pelos resultados alcançados (OLIVEIRA, 2008).

Veja as contrinuições dos cursos de pós-graduação no gráfico 22 abaixo:

Gráfico 22 – Contribuições do curso de pós-graduação na formação continuada.

Fonte: Protocolo de pesquisa elaborado pela autora (2019).

Pode-se verificar que 47% estabelecem relação entre teoria e prática, 42% suprem lacunas e outras contribuições, 31% tem como contribuição os fins de pesquisa, e empatado com 6% incentiva as atividades coletivas e não decararam a contribuição da pos graduação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou compreender em que medida os Mestrados Profissionais em Ensino (MPEs) da Universidade Federal do Pará, campus Belém, têm contribuído para a formação *stricto sensu* de professores da educação básica. Trata-se de um integrante de uma pesquisa maior, coordenada pela Profa. Arlete Camargo, intitulada “Formação continuada de professores, mestrado profissional e educação superior no Brasil”. (CAMARGO, 2017) e que dá continuidade a outras pesquisas sobre o objeto mestrados profissionais (Santos, 2018; Camargo *et al*, 2017; Camargo *et al*, 2018), que se caracterizam como uma inovação educacional introduzida pela CAPES, na busca de uma maior relação entre a formação continuada e o ambiente laboral, sem desconsiderar a preparação para atuação como pesquisador.

Em virtude de sintetizar os principais resultados evidenciados na pesquisa, cabe retomarmos o objetivo geral que norteou o trabalho, o qual buscou analisar como os professores da Educação Básica que participaram dos mestrados profissionais em ensino vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) em funcionamento na Universidade Federal do Pará no ano de 2018 perceberam essa formação advinda desses cursos *stricto sensu*.

As informações recolhidas por esta investigação trazem à tona a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação *stricto sensu* de professores em mestrados profissionais em ensino (MPEs) e que atuam na educação básica e a influência que tal formação causa na sua prática pedagógica. Ao analisar os PNPG e a configuração da pós-graduação brasileira, observamos que se faz presente na formulação de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, desde sua gênese até os dias de hoje, a preparação de docentes para o ensino superior. Apenas no V PNPG começa a ser discutida a formação dos profissionais da educação básica, permitindo uma ponte entre os docentes desse nível de ensino com a universidade. Outro dado adquirido nas leituras realizadas é que somente na metade da década de 1980 assume-se a concepção da pós-graduação como locus institucional da pesquisa e da produção de conhecimento.

As discussões e os dados apresentados ao longo do texto buscaram contribuir na construção de um panorama acerca da formação continuada *stricto sensu* de professores da educação básica e como os cursos MPEs afetaram a prática docente desses profissionais. Os mestrados profissionais especialmente na área de educação têm feito parte das pesquisas e

estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA).

O tema mestrados profissionais ainda é um assunto que carece de mais pesquisas e contribuição dos atores dessa pós-graduação *stricto sensu* que galga espaço há pouco tempo iniciado nas instituições públicas e privadas. Assim, as discussões e os dados apresentados ao longo do texto buscaram contribuir na construção de um panorama acerca da formação continuada *stricto sensu* de professores da educação básica que ocorre nos mestrados profissionais em ensino na UFPA e como esses cursos afetaram a prática docente desses profissionais. Outro aspecto a ser destacado, é que esses professores em sua grande maioria realizaram o curso sem liberação, o que pela condição de formação em serviço, dificulta o envolvimento em outras atividades que não aquelas demandadas pelos cursos propriamente ditas.

Mesmo com algumas lacunas deixadas no decorrer desta pesquisa como na questão de aprofundamento teórico, podemos concluir através das falas dos cursistas que os MPEs/PROEB/UFPA contribuíram com uma mudança real na vida desses docentes com novos conhecimentos teóricos, reflexão da sua prática docente, sobre o trabalho, análise de metodologias inovadoras utilizadas em sua sala de aula, contribuição ao pensamento crítico e a pesquisa. Em muitos casos representa uma possibilidade concreta de melhoria salarial e de resolução de problemas concretos vividos em seu cotidiano, e ascender profissionalmente.

Os trabalhadores em educação têm historicamente lutado por melhores condições de vida o que inclui, melhores salários, uma carreira progressiva, valorização profissional dos professores. O desejo por ver históricas reivindicações serem atendidas não pode se resumir a formação inicial, mas possibilitar a conscientização, no sentido freireano, de tomada de posição enquanto categoria, alinhada a luta de classe e a conquista de direitos básicos.

Ao professor formador cabe uma missão complexa, que exige envolvimento pessoal e que dispensa formulações simplistas na resolução dos desafios presentes hoje não apenas na escola, como um microcosmo, mas globalmente da totalidade do sistema educacional. Podemos ver isso na representação e exemplificação do levantamento da formação dos MPEs/PROEB/UFPA. Nota-se que alguns mestrados, ao serem indagados a contribuição dos mestrados em sua vida profissional para romper com o pensamento cartesiano e possibilitar, com isso o acesso a novos conhecimentos.

Ocorreu, também, com os MPEs um diferencial até mesmo para as professoras da educação especial, pois isto traz mais segurança para trabalhar com crianças especiais e se reflete na credibilidade do programa para o meio acadêmico, já que esses mestrados

profissionais na sua gênese inspiraram desconfiança de que pouca qualidade em seus cursos, pouco aprofundamento teórico, de cunho estritamente comercial.

Com o tempo foram se consolidando como cursos reconhecidos pela CAPES, com avaliação tão rigorosa quanto os mestrados acadêmicos e que após 20 anos de criação, esses MPs mostram que tem fôlego para permanecer nas instituições de ensino superior públicas e privadas e preparando o público a que se destina, qualificado para o mercado de trabalho acadêmico, já que quem faz um MP pode trabalhar como docente e não acadêmico, nos bacharelados das mais diversas áreas de especialização.

De um modo geral, os professores se consideram preparados para o exercício da prática docente, seja porque acreditam dominar o conteúdo, seja porque tem facilidade de comunicação com os pais, e em certa medida facilidades com a avaliação da aprendizagem; apesar disso, entre as suas maiores dificuldades manifestas destacam-se a necessidade de domínio das novas tecnologias, e o que foi para alguns considerado uma facilidade, também expressa as principais dificuldades de parte do grupo como a comunicação com os pais e avaliação da aprendizagem.

É importante destacar que a continuidade das perspectivas formativas desenvolvidas nesses cursos precisa contar por parte das políticas oficiais, dos sistemas de ensino, de condições objetivas concretas para que as possíveis análises teóricas e inovações fundamentadas em pesquisas científicas possam garantir a promoção de avanços nas escolas e de caminhos que continuem aproximando a universidade e a educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. de O. **Desafios para além da pós-graduação Recém-doutores enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho**. Pesquisa FAPESP. Edição 271, set. 2018.
- AMARAL, J. C. S. R. do. **A Política de Gestão da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): O fortalecimento da gestão gerencial**. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 211. 2010.
- ANUÁRIO Estatístico (ano 2017/2018) Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Diretoria de Informações Institucionais. — Belém: UFPA, 2018
- ANDRÉ, Marli, Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli, PRINCEPE, Lisandra O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan. /mar. 2017.
- AZEVEDO, J. M. L. de (1997). **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Ed.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BARATA, Rita Barradas. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In: LEAL, Maria do Carmo. (Org). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIRGIN, Alejandra et al. **Estudios sobre critérios de calidad y mejora de la formación docente del mercosur**. Buenos Aires, Argentina: Editora Teseo, 2014.
- BRAGA, Ruy. **Apresentação**. Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências. Brasília, DF, 12 de julho de 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução CNE/CP nº05/2005** que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de graduação em pedagogia licenciatura. Brasília, 2005.

BRASIL. Universidade Federal do Pará. **A reestruturação curricular do Curso de Pedagogia**. O projeto político pedagógico. Belém/Pará, 2001.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995**. Disponível em: <file:///C:/Users/INTEGRAL/Downloads/87-176-1-SM.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, acesso em: 21/06/2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.2**. Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 9394 de 20.12.96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União, Brasília, Ano CXXXIV, nº 248 de 23.12.96, p. 27833-27.841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, dez. 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 977 CES, de 03 de dezembro de 1965. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação**. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf. Acesso em: 12 de out. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa Capes n. 209, de 21 de outubro de 2011. **Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Brasília, DF, 26 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011-Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2018.

BUSS, Paulo Marchiori. Prefácio do livro. In: LEAL, Maria do Carmo. (Org). **Cenários possíveis: experiências e desafios do metrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

CABRITO, B. Políticas de regulação e mudanças recentes no ensino superior em Portugal. In CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do; CHAVES, V. L. J. (orgs.). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2008.

CAMARGO, A. M. M. A Formação Continuada *Stricto Sensu* de Professores da Educação Básica e os Mestrados Profissionais em Ensino na Universidade Federal do Pará. **Projeto de Pesquisa**. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. UFPA. 2017.

CAMARGO, A. M. M. et al. A formação continuada de professores da educação básica e os mestrados profissionais. In: 2ª ANPED NORTE. Rio Branco/AC. **Anais...**UFAC, 2018.

CAMARGO, A. M. M. et al. Mestrados profissionais e novas arquiteturas acadêmicas: a produção científica em periódicos nacionais na área da educação. In: XXVI SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS. Belo Horizonte/MG. **Anais...** UFMG, 2018. p. 256-261.

CAMARGO, A. M. M. et al. Mestrados profissionais, internacionalização e expansão da educação superior nas universidades federais. In: Anais do XXV SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS. Brasília/DF. **Anais...**UNB, 2017.

CASTRO, A. M. A.; ARAUJO, S. de. O ensino superior e a expansão dos cursos de administração pública a distância. In: SEGENREICH, S. C. D; BUSTAMANTE, S. B. V. **Políticas e práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

CASTRO, C. de M. A hora do mestrado profissional. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

CASTRO, César Augusto; SILVEIRA, Arlindyane Santos da. Civilidade, educação e a Companhia de Jesus (Séc. XVI-XVIII). In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.) **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Liber Livro, 2016.

CERVI, Gicele Maria. Formação de professores e flexibilização curricular: para onde vamos? Pensando possibilidades. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L., MILLER, S. (organizadores). **As (contra) reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. Cortez Editora; São Paulo, 1991.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB**. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 20 mar 2019.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2018.

COORDENAÇÃO de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (capes). **Relatório de atividades 2º 2016/2017**. Brasília. 2017.

CORRÊA, Bernardo. “**Lulismo e a estratégia de conciliação de classes: faltou um programa?**” 2017. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/08/lulismo-conciliacao-de-classes-programa-polemica-maringoni/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COUTO, M. E. S; LARCHERT, J. M. A Interface do Mestrado Profissional em Educação com a Formação de Professores da Educação Básica. **Plurais Revista multidisciplinar**. Salvador, v. 2, n. 1, p. 10-23, jan/abr. 2017.

CUNHA, C. M.;AGRANIONI, N. T. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino – qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 119-135, jan./mar. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIAS FILHO, L. M. de. O novo pnpq e a educação básica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 289-295. jun. 2013.

FARIA, J. C. **Da fundação das Universidades ao ensino na Colônia**. Rio de Janeiro: Ed. Acional, 1952.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Almeida. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FISCHER, Tânia. Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 353-359, Mar./Abr. 2010.

FISCHER, Tânia. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 87 - 110, abril de 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai, e MOROSINI, Marília Costa. Arquiteturas acadêmicas na educação superior. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário**. Rio de Janeiro: Publit, 2017.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai, e MOROSINI, Marília Costa. *et al.* Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Série-Estudos** - Periódico do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.Campo Grande-MS, n. 30, p. 117-139, jul./dez. 2010.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai, e MOROSINI, Marília Costa. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: cortez 1995.

FRIGOTTO, Gaudencio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI, (2011), **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GAETA, M.C.D.; PRATA-LINHARES, M. M. Pós-graduação lato-sensu: um espaço privilegiado para a formação docente no ensino superior. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 16(2): 343-355, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out. - dez. 2010.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GIOVEDI, V. M; SAUL, A. Formação de educadores a partir da metodologia da investigação temática freireana: uma pesquisa-ação junto a estudantes de um mestrado profissional em formação de formadores. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 19, n.02, p. 09-17, mai/ago 2015.

GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In:Nóvoa, A. (org.).**Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Sônia de Castro. A formação do professor de história na Universidade do Distrito Federal (1935-1939). **Educação em foco**, Juiz de Fora, n. 2, p. 111-134, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146 p.428-451, maio/ago. 2012

MANCIBO, A. R. de et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, p. 127-148, 2008.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol 17 (Suplemento 3). 2002.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARIN, A. J; SILVA, A. M. M; SOUZA, M. I. M. de. **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2017.

MINAYO, M.C.S. et. al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINAYO, M.C.S. et. al. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2018.

MIRANDA, M. G. de (coord.). Laboratório Multidisciplinar de Estudos da Linguagem: pesquisas, eventos, metodologias e produção de material didático-pedagógico. Projeto de Pesquisa. Unisuam/Faperj, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/RBPG/Edicoes_revistas/v._10_n._20_2013.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **R B P G**, n. 1, julh, 2004.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n. 4, out./dez. 2014.

MOTOYAMA, S. **USP 70 Anos**: Imagens de uma História Viva. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

NERLING, Marcelo Arno. **Mestrado Profissionalizante?** São Paulo: APG/Lorosae, 2002.

NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, B. T. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada**: da motivação docente à escola. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

PAULO NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito de la "cuestión social". **Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

OLIVAL JÚNIOR, F. VIDEIRA, A. A. P. RIBEIRO FILHO, A. Ciência e política durante o regime militar (1964-1984): a percepção dos físicos brasileiros. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 4, n. 3, p. 479-485, set.- dez. 2009.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In. OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. 2008. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, J.F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.15-52.

OSTERMANN, Fernanda et al. apropriação discursiva de modelos de formação docente em trabalhos de conclusão de um mestrado profissional em ensino de física. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.18, n. 2, mai-ago, 2016.

PAULA, M. de F. C. de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo social**, São Paulo, v.14, n.2, out. 2009.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

ROMANO, Roberto. Reflexões sobre Universidade. In SILVA, Maria Abádia; SILVA, RONALDA BARRETO. **A ideia de Universidade**: rumos e desafios. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

RUBIÃO, A. **História da Universidade. Genealogia para um “modelo participativo”**. Ed. Almedina. Coimbra. 2013.

SAMPAIO, Tadeu Otávio Sales. **Contexto externo e trajetórias organizacionais: o caso do Centro Universitário**. FUMEC Annablume, 2005.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos e jesuítas na historia da educação brasileira. In: Bingemer, M. C. L.; Neutzling, I.; Mac Dowell, João A. **A Globalização e os Jesuítas: origens, história e impactos**. Edicoes Loyola, 2007.

SANTANA, T; Noffs, N. **Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição didática**. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, F. S.; FILHO, N. DE A. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora UNB, 2012.

Sociedade Brasileira de Matemática. **Relatório Profmat: uma reflexão e alguns resultados**. 2017.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Z. C. dos. Mestrado profissional em Letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Anais do HISTEDBR, na Faculdade de Educação. UNICAMP, 25 ago. 2005.

SCHÄFER, Eliane Dias Alvarez, OSTERMANN, Fernanda. Autonomia profissional na formação de professores: uma análise de entrevistas realizadas no mestrado profissional de ensino de física. **Revista Eletrônica de Enseñanza de Las Ciencias**, v. 12, n. 02, 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHNEIDER, A. Banco Mundial. In: AVRITZER, L. et. al. (Org.). **Corrupção: ensaios e críticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SEGENREICH, S. C. D., BUSTAMANTE, S. B. V. **Políticas e práticas da educação a distância (EAD) no Brasil: entrelaçando pesquisas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SEGENREICH, S. C. D. FRANCO, M. E. D. P, MOROSINI, M. questões transversais na expansão da educação brasileira pós-LDB. In: MANCEBO, D; BITTAR, M.; CHAVES, v. l. j. **Educação Superior: expansão e reformas educativas**. Maringá, PR: EDUEM, 2012.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do Conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. (Org.). **Abússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Gustavo Bianch. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? **Cadernos de História**, Belo Horizonte, n. 27, 2016.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados**. 2013. Brasília/ DF (p. 01- 14). Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.p Acesso em: 20 mar. 2019

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidades, entraves e possibilidades. 2008. Tese de doutorado (PPGE – Faculdade de Educação), UFG, Goiânia, 2008.

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 139, dez 2012.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, P. A. D.; DEL PINO, J. C. O mestrado profissional na área de Ensino. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 08. 2016.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O.; SILVEIRA, Marly de Jesus. A Tradição do Materialismo Histórico-Dialético na Produção Acadêmica sobre Professores. In: SILVA, Maria Abádia da. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 252 e 253.

SPRATT, C., WALKER, R.; ROBINSON, B. **Module A5: mixed research methods**. Commonwealth of learning, 2004.

STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de Educação Superior e Formação de Professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SUZUKI, Erika. **Gestão da Comunicação na UnB(1985 - 2015)**. São Paulo: Baraúna, 2017.

TANURI, Leonor Maria. Formação de professores: história, política, e processos de formação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 73-92, maio 2008. Disponível em:

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A.S. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos** – Como e por que elas afetam vários países no mundo. São Paulo: Autentica, 2013.

APÊNDICE A - Perfil das/os autores dos artigos em periódicos A1 e A2 e trabalhos da ANPED.

AUTORES	INSTITUIÇÃO FORMADORA DO AUTOR(A) EM SUA MAIOR TITULAÇÃO STRICTU SENSU	UF	TIT.	ATIV. PROFISSIONAL/ INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO
Adriano Leal Bruni	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário/ UFBA (BA)
Alberto Villani	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)	SP	Dr.	Professor Senior da Universidade de São Paulo (USP)
<u>Bento Selau da Silva Junior</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	RS	Dr.	Professor Universitário/ UNIPAMPA (RS)
<u>Celi Correa Neres</u>	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (MS)
Célia Maria Carolino Pires	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Cruzeiro do Sul (SP)
Clarilza Prado de Souza	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Claudia Brito Silva Cirani	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Nove de Julho (SP)
Cláudia Madruga Cunha	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal Paraná (PR)
Dario Fiorentini	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Estadual de Campinas (SP)
<u>Denise Balarine Cavalheiro Leite</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professora aposentada
Dilvo Ilvo Ristoff	UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA	EUA	Dr.	Professor Aposentado
<u>Eliane Greice Davanço Nogueira</u>	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Estadual de Mato Grosso do

				Sul (MS)
Elisabeth Barolli,	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	SP	Dr.	Universidade Estadual de Campinas (UNICA MP)
Giovanni Silva Paiva	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	DF	Me.	Servidor federal INEP (DF)
Graziela Fátima Giacomazzo	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professor Universitário Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Heloisa Helena Marques da Silva	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	SP	Me.	Sem vínculo
Isabel Melero Bello	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	SP	Dr.	Professor Universitário USP
Ivete Cevallo	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade do Estado de Mato Grosso (MT)
João Luiz Becker	UNIVERSITY OF CALIFORNIA AT LOS ANGELES	EUA	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Joaquina Roger Gonçalves Duarte	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, UFMG	MG	Me.	coordenadora e assessora pedagógica
Jordanna Maria Nunes Costa	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DF	Me.	Servidora Pública Federal – FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Juliana de Oliveira Maia	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	M.e	Sem vínculo
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, UFG	GO	Dr.	Professor Universitário UNB
Laurizete Ferragut Passos	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Lisandra Marisa Princepe	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos.

Lucídio Bianchetti	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor aposentado UFSC
Lúcio Jorge Hammes	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal do Pampa
Manolita Correia Lima	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Escola Superior de Propaganda e Marketing
Maria do Carmo de Sousa	UNICAMP	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal de São Carlos
Marília Andrade Torales Campos	UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, USC, ESPANHA.	EP	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre	UNIVERSITY OF ILLINOIS EMURBANA-CHAMPAIGN	USA	Dr.	Professor Universitário Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Marlise Heemann Grassi	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professor Universitário Centro Universitário UNIVATES
Marlova Estela Caldato	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	Dr.	Professor Universitário Universidade Tecnológica do Paraná
Milton de Abreu Campanario	CORNELL UNIVERSITY	EUA	Dr.	Professor Universitário Universidade de São Paulo
Miriam Ines Marchi	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	Dr.	Professor Universitário Centro UniversitárioUnivates
Nadia Hage Fialho	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	Dr.	Professor Universitário Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Neila Tonin Agranionih	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal do Paraná - UFPR

Olgaíses Cabral Maues	UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE, USTL, FRANÇA.	FR	Dr.	Professor universitário aposentado
Regina Célia Linhares Hostins	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC	Dr.	Professor Universitário Universidade do Vale do Itajaí
Regina Maria Pavanello	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Estadual de Maringá
Roberto Brasileiro Paixão	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal da Bahia (EA/UFBA)
Robinson Moreira Tenório	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal da Bahia (UFBA)
<u>Rogério José Schuck</u>	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professor Universitário Universidade do Vale do Taquari - Univates
Sandra Valéria Limonta Rosa	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal de Goiás
Silvana Maria Gritti	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal do Pampa
Silvana Neumann Martins	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	Dr.	Professor Universitário Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
Sonia Barbosa Camargo Iglioni	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário PUC-SP
Tânia Maria Hetkowski	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	Dr.	Professor Universitário Universidade do Estado da Bahia (UNEB/BA)
Tânia Regina Dantas	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (UAB)	ES	Dr.	Professor Universitário Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Vera Maria Nigro de Souza Placco	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	Dr.	Professor Universitário Pontifícia

				Universidade Católica de São Paulo
<u>Vilma Miranda de Brito</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	MS	Dr.	Professor Universitário Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Wagner Rodrigues Silva	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	SP	Dr.	Professor Universitário Universidade Federal do Tocantins - UFT

APÊNDICE B - Marcos regulatórios da pós-graduação stricto sensu/mestrados e doutorados profissionais

TIPO DE DOCUMENTO	EMENTA	FONTE INFORMAÇÃO/ SÍTIO
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1961.
Parecer CFE Nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965	Define os diferentes tipos de pós-graduação, informa sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, além de outras considerações. Câmara de Ensino Superior. Ministério da Educação.	Diário Oficial da União de 20 de janeiro de 1966. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf >.
Portaria 47 DE 17/10/1995 (Flexibilização do M.P)	Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional.	Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf >.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.
Portaria nº 80 de 16/12/1998	Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior Brasília, 1998.	Diário Oficial da União de 11 janeiro de 1999. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf >.
PORTARIA N.7 DE 22/06/2009	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES.	Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf Acesso em 10 de maio de 2018
Portaria Capes n. 17, de 28/12/2009.	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação.	Diário Oficial de União, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf Acesso em 10 de maio de 2018
Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011-2020	Faltam as informações	Idem
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Diário Oficial da República federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jun, 2014. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/11305.htm >
Portaria nº 81, de 03 de junho de 2016.	Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPGs) stricto-sensu. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior	Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/06062016-PORTARIA-N-8-De-3-DE-JUNHO-DE-2016.pdf >.
Portarianº 389, de 23 de março de 2017	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu	Disponível em https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf . Acesso em 10 de maio de 2018

APENDICÊ C–Questionário passado aos professores cursistas dos MPEs/PROEB/UFPA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a) Cursista do Mestrado Profissional em Ensino

Agradecemos aos cursistas que se dispuseram a participar de uma das etapas da dissertação que ora desenvolvemos, intitulada **O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios e perspectivas**, orientada pela prof.ª Dr.ª Arlete Maria Monte de Camargo, docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA (mestrado acadêmico), da Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

A pesquisa em desenvolvimento objetiva a compreensão dos sentidos e significados na percepção dos cursistas da formação *stricto sensu* dos Mestrados Profissionais em Ensino com vistas ao aprimoramento do trabalho enquanto docente da educação básica da Rede Pública no Estado do Pará. Esta etapa prevê a aplicação de um questionário com **26 questões**, razão pela qual solicitamos a sua colaboração para responder à totalidade de questões, com bastante atenção.

O tratamento das informações resultantes desta etapa da pesquisa integrará a versão final da dissertação disponível no banco de teses e dissertações do PPGED/UFPA e as informações fornecidas terão o anonimato garantido e serão usadas de modo relevante para a compreensão da relação entre a formação continuada e o trabalho docente desenvolvido na universidade e com relação na escola pública paraense.

Por último, informamos que caso assim deseje, não é necessária sua identificação nominal, além de colocarmos a sua disposição para o devido e necessário retorno em benefício da comunidade acadêmica e educacional.

Isalu Cavalcante Muniz Mauler

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA
Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais

Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO Nº _____

I) Dados do local de trabalho

- Nome da Unidade Educacional em que trabalha: _____
- Município: _____ Estado: _____
- Instituição: () municipal () estadual () conveniada
- Lotação: () Semec do Município _____
- () URE/USE da Seduc/PA _____

- Etapa que atende na unidade educacional:

- () 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
 () 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
 () Educação de Jovens e Adultos
 () Ensino Médio

Outra: _____

II) Dados de identificação do docente

1. Ano de nascimento: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () viúvo(a) () outros
4. Tem filhos: () sim, quantos: _____ () não **-vá para a questão 6**
5. Idade de seus filhos:
 0 a 3 () 4 a 6 anos () 7 a 14 anos () 15 a 19 anos () acima de 19 anos

III) Formação Docente

6. Em relação a seu curso superior, você possui:
 () Curso Normal Superior
 () Pedagogia.
 () Licenciatura em _____.
 () Outros cursos. Quais: _____.
7. Em qual instituição de educação superior obteve sua graduação:
 () Pública Federal
 () Pública Estadual
 () Pública Municipal
 () Particular
 () Confessional/Comunitária/Filantrópica
 () Outros _____.
8. Quanto tempo você possui de carreira em sala de aula no magistério?
 () 1-3 anos
 () 4-6 anos
 () 7-25 anos
 () 26 a 35 anos
 () 36 a 40 anos
 Qual análise que você faz sobre o seu tempo de carreira em sala de aula? Por exemplo:
 Motivações, decepções, arrependimentos e/ou conquistas.

9. Possui pós-graduação *lato sensu* (especialização):

- () Não
 () sim

Qual? _____

Instituição: _____

Período (ano): de _____ a _____.

10. Possui Curso de pós-graduação *stricto sensu* (outro): _____

Instituição: _____

Período (ano): de _____ a _____.

IV. Em relação ao trabalho de professor

11. Qual o motivo principal pelo qual você atualmente exerce o magistério?

- ☐ Foi o primeiro concurso em que passei
- ☐ Cheguei por acaso e fui ficando
- ☐ Escolhi esta profissão
- ☐ Não consegui, na época outro campo de trabalho
- ☐ Pela estabilidade como servidor público
- ☐ Outros _____

12. Em geral, você se considera satisfeito(a) com o trabalho que faz atualmente? (só uma resposta)

- ☐ MUITÍSSIMO satisfeito(a)
- ☐ Muito
- ☐ Suficientemente
- ☐ Pouco
- ☐ Nada satisfeito(a)

Por que? _____

13. Quais são as vantagens do seu trabalho?

- ☐ Autonomia.
- ☐ Flexibilidade da carga horária.
- ☐ Oferta do mercado de trabalho.
- ☐ Plano de carreira.
- ☐ Realização pessoal.
- ☐ Rotina.
- ☐ Salário.
- ☐ Outro(s). Especifique: _____

14. Quais são os aspectos negativos do seu trabalho?

- ☐ Carga horária.
- ☐ Desgaste emocional.
- ☐ Desgaste físico.
- ☐ Relação interpessoal.
- ☐ Salário.
- ☐ Outro(s). Especifique: _____

V. Formação Continuada no Mestrado Profissional

15. Você obteve licença para cursar o programa de formação *stricto sensu*?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ parcial – especificar horas _____

16. Você recebeu bolsa?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

17. Ao iniciar sua formação no Mestrado profissional, como avaliaria a sua prática em sala de aula. Considere as possibilidades abaixo discriminadas de 1 a 4

1. Muito preparado 2. Preparado 3. Razoavelmente preparado 4. Despreparado

- a) Domínio dos conteúdos abordados ()
- b) Com manejo didático da disciplina ()
- c) Com domínio de novas tecnologias de aprendizagem()
- d) Apto para avaliar a aprendizagem do aluno ()
- e) Com facilidade de comunicação com os alunos ()
- f) Com boa comunicação com os pais ()
- g) Condições para trabalhar em equipe e colaborar com colegas ()

18. Por que você procurou um programa de formação *stricto sensu* profissional?

- () continuar a carreira docente de ensino básico
- () desenvolver um trabalho de investigação científica
- () buscar melhor qualificação e salário
- () necessidade de continuar os estudos
- () ingressar na carreira docente de ensino superior
- () construir a unidade teoria e prática pela pesquisa
- () encontrar solução para problemas disciplinares vivenciados na escola
- () Outro: _____

19. Tema da pesquisa desenvolvido no curso de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado profissional em rede/PROEB:

20. Você acredita que a sua pesquisa poderá lhe auxiliar no trabalho que desenvolve na educação básica

- () Sim () Não () Em parte

De que forma:

21. As disciplinas/atividades do currículo têm contribuído para a sua formação continuada sobretudo porque:

- () estabelecem relação entre a teoria e a prática
- () suprem lacunas existentes em sua formação inicial
- () fornecem instrumentos necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica
- () contribuem para sua formação como pesquisador
- () possibilitam refletir criticamente sobre o trabalho que desenvolve na escola básica
- () incentivam o desenvolvimento de atividades coletivas

Esclareça sua resposta caso julgue necessário:

22. A pesquisa realizada no mestrado profissional está diretamente relacionada com sua prática docente?

() Sim. Explique _____
 () Não. Explique _____
 Por quê? _____

23. Em relação a sua atuação como professor da Educação Básica, e considerando seu ingresso no mestrado profissional, pode-se dizer que sua atuação:

- () melhorou, pois o programa possibilitou a você condições de explicar e compreender as ações desta prática
 () tornou-se mais difícil, pois você se sente deslocado
 () continuou da mesma forma
 () tornou-se mais qualificada, pois possibilitou a construção de uma prática pedagógica consciente

Esclareça as razões:

24. Na sua opinião, a pós-graduação forma o pesquisador-docente para atuar na Educação Básica?

- () Sim. Por que? _____
 () Não. Por que? _____

Obrigada pela colaboração.

Você aceita participar de outra etapa da pesquisa.

- () sim Contato: _____
 () não

OBS1: Se tiver alguma questão/questões que gostaria de sugerir como parte dessa pesquisa e que sentiu falta, pode propor inclusão.: _____

OBS2: Em anexo, o Termo de consentimento para participação deste questionário, para ser lido e assinado.

Assinatura:

(OPCIONAL) _____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em responder ao questionário para colaborar com a pesquisa intitulada “**A formação continuada *stricto sensu* de professores da educação básica e os mestrados profissionais em ensino na Universidade Federal do Pará**” sob responsabilidade da mestranda Isalu Cavalcante Muniz Mauler, RG 2218367, CPF 44964676234, sob orientação da Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, docente da Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei retirar minha participação a qualquer momento da investigação.

Belém, _____.

Assinatura do participante

ANEXO A - Trabalhos Selecionados nos GT 08 E GT 11 da ANPED, no Período de 2011 a 2017.

Formação *Stricto Sensu* no PNE: metas tangíveis? (Jordana Maria Nunes Costa, 2015. p. 1-13).

Resumo: *“A autora faz uma análise sobre a expansão do acesso em instituições de ensino superior, públicas e privadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, que instigou a expansão do segmento privado, e o de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. O objetivo do artigo é analisar as metas que se referem ao ápice do sistema educacional, o ensino superior, as metas 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) direcionadas ao ensino superior, mais especificamente à pós-graduação stricto sensu, face à atual conjuntura política e econômica vivenciada pelas instituições de ensino superior no caso das públicas. E trata da formação stricto sensu dos professores na atual conjuntura política brasileira”.*

Formação de educadores a partir da metodologia da investigação temática freireana: uma pesquisa-ação junto a estudantes de um mestrado profissional em formação de formadores. (Alexandre Saul; Valter Martins Giovedi, 2015. p. 1-7).

Resumo: *“Esse artigo apresenta uma pesquisa-formação, em fase de finalização, que se propõe a responder a seguinte indagação: Quais as principais razões dos obstáculos que se interpõem à formação de professores, nas escolas, e como analisá-las em um processo crítico-emancipatório de formação de educadores, tendo em vista a superação de limites que impedem o impacto da ação formadora na transformação das práticas docentes? Com essa intenção criamos um desenho de pesquisa para problematizar e analisar situações-limites vivenciadas pelos participantes da investigação, em suas realidades profissionais, tendo em vista a elaboração de propostas que pudessem contribuir para superar tais situações. O lócus da pesquisa foi um curso de Mestrado Profissional em Formação de Formadores. A investigação teve a pedagogia de Paulo Freire como principal referência teórico-metodológica. A pesquisa-ação permitiu-nos investigar a formação docente em um espaço-tempo de reflexão-ação coletiva, tendo como ponto de partida a prática concreta dos educadores participantes”.*

Uma experiência de formação continuada de professores: a Formação de rede. (Joaquina Roger Gonçalves Duarte, 2012. p. 1-15).

Resumo: *“A formação continuada de professores tem sido objeto de uma diversidade expressiva de estudos, que podem, ou não, refletir-se em políticas públicas para o trabalho docente no Brasil (GATTI, 2008, SOUZA e GOUVEIA, 2011, CARVALHO e SIMÕES, 2002). Diversos, também, têm sido modelos e práticas utilizados para desenvolvimento nesta direção. Recentemente, em 2009, o Ministério da Educação (Brasil, 2009), pretendendo sistematizar as ações de formação continuada de professores, criou o programa de formação continuada em rede, a qual envolve, de um lado, os Estados e Municípios, de outro lado, as Universidades, o conjunto constituindo uma rede de formação. Outro possível programa de formação continuada, objeto deste artigo, é a formação de rede, que se diferencia da anterior por dela participarem todos os professores das unidades escolares de determinada rede de ensino. Neste artigo, após analisarmos, em um primeiro tópico, a questão da formação*

continuada de professores; o programa de formação continuada **em** rede, em um segundo tópico, e o programa de formação continuada **de** rede, objeto dessa pesquisa, no terceiro tópico”.

Pós-graduandos *stricto sensu* na educação básica: resistência e desistência. (Katia Augusta Pinheiro Cordeiro da Silva. 2011)

Resumo: “A investigação toma como referência os professores com formação *stricto sensu* que atuam na rede pública municipal e estadual da educação básica. Busca analisar o trabalho docente dos professores. Utilizamos o materialismo histórico dialético investindo em quatro estratégias metodológicas: a) revisão bibliográfica; b) questionários; c) entrevistas; d) análise de documentos. Foram obtidos 98 (noventa e oito) questionários respondidos e entrevistados 31 (trinta e um) professores da rede pública de educação básica de Goiânia. O trabalho aponta que os professores com formação *stricto sensu* vivem um processo de proletarianização no trabalho e que desejam realizar pesquisas, mas não tem condições estruturais para desenvolvê-las demandando a necessidade de se investir na pesquisa, como forma de mediação no processo de transformação social e na carreira docente como uma política de profissionalização e valorização”.

Impacto da pós-graduação *stricto sensu* na educação básica no distrito federal (Dayse Kelly Barreiros, 2011. P. 1-5).

Resumo: “O objetivo do artigo é identificar e analisar, junto aos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação a organização do seu trabalho docente, considerando suas resistências, desistências e mudanças na relação pedagógica, observando o impacto da formação *stricto sensu*. A pesquisa adotará como método o materialismo histórico-dialético e como estratégias metodológicas se utilizará de revisão bibliográfica, questionários e entrevistas. A investigação terá como objeto de estudo os professores da educação básica com formação *stricto sensu* que atuam na rede pública do Governo do Distrito Federal; e se conduzirá a partir das seguintes questões norteadoras: Qual a contribuição da formação *stricto sensu* para a atuação do professor? Quais foram as razões para buscar essa formação? O que mudou na prática pedagógica? A presente pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento”.

Artigos em periódicos A1 selecionados no período de 2011 a 2017: resumos.

Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. (Marília Andrade Torales Campos; Etienn Guérios, Educar em Revista, 2017, p. 35-51)

Resumo: “O compromisso das instituições de Ensino Superior com a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica tem sido tema de discussão em diferentes momentos históricos e políticos. No cenário das políticas públicas de Pós-Graduação no Brasil, os Mestrados Profissionais se apresentam como um novo elemento ao debate, tendo em vista que suas características estão direcionadas ao desenvolvimento profissional dos sujeitos. No caso desta reflexão, se trata de pensar o potencial de contribuição que esta realidade, emergente num horizonte de múltiplos desafios, pode ter para o desenvolvimento

da autonomia e da profissionalidade dos professores. Sendo assim, o presente artigo se propõe a realizar uma reflexão sobre o processo de estruturação e implementação de um Programa de Pós-Graduação na área da Educação a partir da compreensão dos conceitos de autonomia e profissionalidade docente, tomando como base teórica as abordagens sustentadas por Gimeno Sacristán (1995), Tardif (2002), Contreras (2002) e Morgado (2005 e 2011), dentre outros. O referido Programa, que toma por objetivo a formação de professores e pedagogos que atuam em escolas da Educação Básica, é analisado a partir de diversas perspectivas, partindo do processo de estruturação do Programa até a composição e definição do perfil do corpo docente”.

Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino-qualificação dos processos de educar nas pesquisas da Educação Básica. (Cláudia Madruga Cunha, Neila Tonin Agranionih, Educar em Revista, 2017, p. 119-135).

Resumo: “O artigo analisa as dissertações produzidas pela primeira turma do Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal de Paraná (UFPR, Brasil), destacando a construção da identidade deste Programa de formação de professores. Considerando nessas propostas e resultados de pesquisa possíveis contribuições à realidade escolar que qualifiquem os objetivos do Programa. A partir da análise documental das 19 dissertações defendidas em 2015 pela primeira turma de mestrandos, catalogadas no acervo digital da Biblioteca da UFPR, buscam encontrar os efeitos da instrumentalização da pesquisa ofertada pelo Programa, a capacidade de reflexividade, de autonomia, de elucidação da própria experiência e as possíveis intervenções nos contextos profissionais dos seus autores. As dissertações foram agrupadas em três eixos temáticos: o primeiro analisa experiências possíveis em um campo; o segundo analisa os instrumentos que vêm de fora da área; o terceiro analisa o meio. Nos estudos concluídos podemos localizar: tendências a explorar a experiência na busca de contribuir para o próprio campo; tendências a privilegiar a tecnologia para a inovação da prática; tendências a problematizar o meio escolar como efeito e contra efeito ao desenvolvimento do profissional e às condições da sua profissionalidade”.

O Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS: reconstrução de uma história (Elisabeth Barolli, Alberto Villani, Juliana de Oliveira Maia, Revista Ensaio, 2017, p. 1-28).

Resumo: “A pós-graduação brasileira tem investido na implantação de diversos programas de Mestrado Profissional (MP) por parte da CAPES, buscando, assim, uma aproximação efetiva entre universidade e sociedade. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de constituição do curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mediante a reconstrução de sua história; serão realçadas as principais estratégias de sustentação que o grupo de docentes elegeu, desde sua criação até início de 2016, quando o curso deixou de abrir vagas. Para tanto, foram entrevistados nove docentes que participaram do MP em Ensino de Física da UFRGS. A análise narrativa, elaborada com base no desenvolvimento grupal, revela que essas estratégias tiveram sucesso relativo no enfrentamento das dificuldades e vicissitudes que foram surgindo no processo de implementação da proposta. Sugestões são oferecidas para subsidiar a condução de MPs na

perspectiva de contribuir para o desenvolvimento profissional docente na área de ensino de ciências”.

Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. (Marlise Heemann Grassi; Miriam Inês Marchi; Rogério José Schuck; Silvana Neumann Martins, *Revista Brasileira de Educação*, 2016, P. 681-698).

Resumo: *“O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no interior de um programa de pós-graduação stricto sensu – modalidade mestrado profissional – envolvendo nove docentes responsáveis pelas disciplinas da estrutura curricular do mestrado e pelas orientações de trabalhos de conclusão. O objetivo foi investigar as realidades epistemológicas, as competências, as habilidades e as perspectivas desses professores e oferecer subsídios para (re)construir um referencial para a tomada de decisões referentes à organização curricular, planejamentos, ações e avaliações, na direção do aperfeiçoamento do programa, do exercício docente e do desempenho discente. Os resultados indicam comprometimento dos docentes com o ensino, com especial destaque para o compartilhamento de disciplinas e aproximação entre áreas do saber nas pesquisas”.*

O PROFMAT e a Formação do Professor de Matemática: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora (Marlova Estela Caldato, Regina Maria Pavanello, Dário Fiorentini, *Bolema*, 2016. P. 906-925).

Resumo: *“Analisamos neste artigo o currículo do PROFMAT a partir da perspectiva processual e descentralizadora de Sacristán (1998; 2013) e adotando como referências pesquisas cujo objeto de estudo são os conhecimentos do professor que ensina Matemática. Com tal finalidade, analisamos: o projeto acadêmico desse curso; livros-texto da “Coleção PROFMAT” utilizados nas disciplinas; dados oriundos da observação de aulas, o cronograma nacional de disciplinas; questionários respondidos por acadêmicos; avaliações presenciais. A partir dessas análises concluímos que não existe uma vinculação estreita entre os elementos que compõem o currículo do PROFMAT, uma vez que os objetivos a que ele se propõe não se concretizam no material didático utilizado nas disciplinas, no processo de modelação do currículo pelos docentes em seu desenvolvimento em sala de aula e, tampouco, nos currículos “realizado” e “avaliado”, especialmente porque as fases do currículo do PROFMAT não se vinculam diretamente à prática do professor de Matemática da Educação Básica”.*

A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. (Claudia Brito Silva Cirani, Milton de Abreu Campanario, Heloisa Helena Marques da Silva, *Avaliação*, 2015, p.163-187).

Resumo: *“Partindo do conceito de conhecimento como bem público capaz de sustentar o desenvolvimento de uma sociedade, o objetivo deste trabalho é analisar a evolução do ensino da pós-graduação senso estrito (doutorado, mestrado e mestrado profissional) no Brasil. Para tanto, foi utilizada a base de dados GeoCAPES da CAPES, que abrange a análise do período de 1998 a 2011. Com esta série, foi possível analisar indicadores básicos desse nível de ensino, tais como programas, corpo docente e discente (matriculados e titulados) dos cursos tanto no âmbito nacional como regional. Por ser uma análise exploratória, foram*

utilizados métodos descritivos para apresentação de dados, trabalhados e demonstrados em figuras e tabelas, indicando algumas proposições teóricas para futuros estudos. As conclusões mostraram uma evolução positiva quantitativa e qualitativa ao longo do período analisado. Embora o ensino senso estrito tenha sido ampliado de forma significativa, particularmente os mestrados profissionais, duas marcantes características merecem destaque: a desigualdade na distribuição regional dos programas, com a forte concentração nas regiões mais ricas do país ainda forte, mas sendo ligeiramente reduzida no período, e o grande crescimento de cursos criados pelo setor privado”.

O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. (Graziela Giacomazzo, Denise Leite, Educação temática Digital, 2014, p. 475-493).

Resumo: *“Este artigo aborda o ensino stricto sensu, especificamente o Mestrado Profissional (MP). Apresenta-se essa área de ensino a partir do seu contexto histórico, no âmbito dos estudos e análises que se ocupam em configurar o lugar dessa formação no ensino da pós-graduação no Brasil. Para tanto, consideram-se os acontecimentos que marcaram a sua criação e inserção no Brasil, identificando as políticas públicas na educação que contribuíram para a efetivação de sua legislação e abrangência. No intuito de posicionar o MP no ensino stricto sensu, analisam-se as avaliações realizadas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), as quais indicam certo crescimento dos MP na pós-graduação, no Brasil, colocando esse nível de ensino em foco no cenário educacional. Posteriormente apresenta-se uma análise com base nas reflexões da(s) Ciência(s) no contexto “pós”, especificamente, a Ciência Modo 2 e nos quesitos/critérios orientados para o Mestrado Profissional”.*

Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. (Célia Maria Carolino Pires; Sonia Barbosa Camargo Iglioni, Ciência Educação, 2013. P. 1.045-1.068).

Resumo: *“O objetivo deste artigo é apresentar resultados de pesquisa sobre um curso de Mestrado Profissional em Educação Matemática, implantado, em 2002, na PUC/SP. Em sua trajetória, transformações ocorreram, mas a divulgação da etapa inicial dessa experiência permanece oportuna para contribuir com a discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores, e sobre essa modalidade de pós-graduação stricto sensu. Trata-se do estudo de um caso com a finalidade de ilustrar o debate de um tema, e tem um sentido descritivo. Os dados foram coletados em documentos do processo de criação do curso, em entrevistas com alunos e no levantamento dos temas dos cem primeiros trabalhos de conclusão. As análises dos dados indicam que a formação do professor é um processo que envolve inserções em diferentes domínios de conhecimento, que é importante adotar a concepção do professor como pesquisador, e tornar possível o desenvolvimento da pesquisa articulada ao trabalho docente”.*

Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente, no Âmbito do Mestrado Profissional. (Maria do Carmo de Sousa, Bolema, 2013.p. 875-899).

Resumo: “Este artigo tem por objetivo caracterizar os produtos educacionais que estão sendo produzidos na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2010), de forma coletiva, por professores da Educação Básica que ensinam Matemática e que estão em atividade de pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional. Aqui, o produto educacional é resultado de um processo reflexivo e contextualizado, que contém saberes experienciais e teóricos. Contém fluência, movimento, e nunca está pronto e acabado porque representa a dinâmica das aulas de Matemática. Cria situações de ensino e de aprendizagem, define os modos ou procedimentos que colocarão os conteúdos matemáticos em jogo na sala de aula, elege os recursos metodológicos adequados aos objetivos e ações elencados pelos professores, e, por último, indica os processos de análises e sínteses feitas pelos envolvidos no processo de criá-lo. Nesta perspectiva, tal qual a Atividade Orientadora de Ensino, os produtos educacionais, elaborados coletivamente, representam a unidade entre ensino e aprendizagem”.

A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica (des)encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. (Dilvo Ilvo Ristoff, Lucídio Bianchetti, Avaliação, 2012. p. 787-824).

Resumo: “Por meio deste texto apresentamos alguns elementos e reflexões, visando evidenciar que as interlocuções entre a pós-graduação (PG) e a educação básica (EB) caracterizam-se como (des)encontros históricos e que, no limite, vêm garantindo a manutenção do *apartheid* socioeducacional desde o Brasil Colônia. A primazia da opção pela educação das elites e a inexistência ou postergação de iniciativas voltadas à educação popular é uma marca dessa trajetória. Do descobrimento, até recentemente, sequer podemos falar em Sistema de Educação, no Brasil, se o entendemos como relação orgânica entre os diversos níveis de ensino, partindo do pré-escolar, passando pela EB, Educação Superior (ES), incluindo a PG. Nossa hipótese é de que, no Brasil, desde os primórdios, sempre se optou e foram mais eficazes as iniciativas para dar conta das necessidades educacionais daqueles que se encontravam/am no ápice da pirâmide social, do que àqueles que se situavam/am nos estratos intermediários e muito menos para o grande contingente que compõe a base da pirâmide. Somente em anos mais recentes, particularmente a partir da redemocratização do país é que percebemos sinais cada vez mais concretos de preocupações com a materialização de um Sistema de Educação, com a dilatação do período obrigatório de escolaridade avançando inclusivamente na direção dos extremos (PG – EB), mas sem deixar de evidenciar que as prioridades que passam a ganhar contornos mais nítidos são, preponderantemente, do ápice para a base, exemplarmente representados pelo surgimento da CAPES, para a ES, na década de 1950 e apenas no início dos anos 2000 é que passa a haver uma preocupação com os estratos sociais/escolares inferiores, com a criação da Nova CAPES para a EB. Antes disso predominam dualidades estruturais que evidenciam a inclusão mais qualificada de poucos privilegiados e o abandono ou secundamento de muitos que ficaram de fora ou foram incluídos marginalmente. É esse privilegiamento ou primazia, em termos educacionais - mas não só! – de atenção àqueles que ocupam os estratos superiores do sistema educacional brasileiro, que nos autoriza a falar de baixa ou inexistente interlocução entre a PG e a EB e a caracterizarmos esse movimento como uma história de

desencontros ou também da manutenção de um apartheid socioeducacional. Os dados sobre o pouco feito e o muito a fazer são inequívocos”.

2.5.3 Artigos em periódicos A2 selecionados no período de 2011 a 2017: resumos

Mestrados profissionais na área de educação e ensino (Clarilza Prado de Sousa, Vera Maria de Souza Placco, Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 2016, p. 23- 35).

Resumo: *“O texto procura discutir dois dos desafios que programas de Mestrado Profissional (MP) enfrentam atualmente, para constituir uma identidade funcional que os distinga dos mestrados acadêmicos e mantenham a qualidade acadêmica desejável. Partimos do pressuposto que os MP têm um compromisso com um impacto mais preciso em relação à educação básica, respondendo à sua realidade e demandas, e que sua proposição deve estar alinhada com os resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, procura-se contribuir para o delineamento das necessidades e compromisso educacional que um MP deve atender. O primeiro desafio destes MP diz respeito à interpretação que têm feito das necessidades do contexto educacional para definir suas propostas. O segundo diz respeito às possibilidades de como formar o professor. Considerando os fundamentos consolidados da área de formação, é possível ultrapassar as disputas entre comunidades epistêmicas, propondo uma formação completa e complexa do profissional da educação”.*

Mestrado profissional em educação: a Constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. (Eliane Greice Davanço Nogueira, Celi Corrêa Neres, Vilma Miranda de Brito, Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 2016. p. 63-75).

Resumo: *“O artigo tece reflexões sobre o percurso formativo dos docentes da educação básica na modalidade mestrado profissional e os possíveis impactos dessa formação para os profissionais e para a escola. abordagem qualitativa, apreender, por meio de narrativas dos egressos, os percursos, os sentidos e as possíveis contribuições dessa formação, no nível pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a educação básica. No caso dos docentes da educação básica, o mestrado profissional tem se apresentado como um importante espaço de formação, já que se pretende nessa modalidade, por meio da imersão na pesquisa, formar um professor/pesquisador que no mundo profissional externo à academia saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor as suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. No âmbito de um mestrado dessa natureza, o professor/pós-graduando/pesquisador tem a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com o sentido localizado nas situações de sua vida profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, tem condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional”.*

O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico reflexivos à luz de Paulo Freire. (Bento Selau, Lúcio Jorge Hammes, Silvana Maria Gritti, Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 2016. p. 137-151).

Resumo: *“Este trabalho tem como objetivo identificar as repercussões da execução dos Relatórios Crítico-Reflexivos, construídos no âmbito da modalidade de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa*

(PPGEdu/UNIPAMPA), à luz de conceitos freireanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa documental. Coletaram-se, aleatoriamente, oito trabalhos de conclusão de curso e os dados foram trabalhados pela análise textual discursiva. As repercussões evidenciam a proximidade das categorias freireanas, estabelecendo um diálogo fecundo entre a teoria e a prática, construindo alternativas e afirmando uma autonomia que não é concedida e nem tutelada, mas que se constrói no fazer-se. Os resultados apontam que a metodologia da pesquisa no PPGEdu apresenta desafios, tensionamentos e ensinamentos em relação às metodologias historicamente construídas e socialmente legitimadas, pois se constata o envolvimento do pesquisador e o protagonismo dos sujeitos participantes”.

O mestrado profissional e a pesquisa do professor. (Ivete Cevallos, Laurizete Ferragut Passos, Revista Diálogo Educacional, 2012. p. 803-822).

Resumo: “Quase dez anos após a criação do primeiro Mestrado Profissional em Educação Matemática no nosso país, uma nova legislação e um novo contexto se apresentam em relação a essa modalidade de curso de pós-graduação. Um dos aspectos preocupantes dessa modalidade e refere à pesquisa desenvolvida durante o curso. Este artigo se propõe a refletir sobre as possibilidades e contribuições das pesquisas desenvolvidas nesse curso e sua repercussão no trabalho dos professores. A hipótese que direcionou o estudo é que a prática da pesquisa no mestrado profissional, ao tornar como objeto de investigação as questões relacionadas ao ensino, pode influenciar diretamente a forma como o professor lida com o conteúdo e as atividades práticas em sala de aula. A análise documental, questionários e entrevistas com egressos do curso compuseram os instrumentos de coleta de dados. A aproximação da academia com a escola e a reflexão sobre a prática são os eixos que o mestrado profissional vem procurando privilegiar”.

A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da educação básica. (Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Sandra Valéria Limonta, Revista Diálogo Educacional, 2012. p. 743-762).

Resumo: “Este artigo apresenta uma reflexão sobre a pesquisa na formação e no trabalho de professores da educação básica a partir de duas investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e a Atuação de Professores e Pedagogos (GEPPAPE), composto por professores e alunos da graduação e da pós-graduação das faculdades de educação da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Goiás. O principal objetivo das investigações é identificar as concepções dos professores da educação básica sobre pesquisa e mapear as pesquisas que são realizadas por estes. Partimos de um problema que consideramos fundamental neste momento histórico em que se enfatiza, nas políticas e programas para a educação básica, a necessidade de melhorar a formação dos professores brasileiros: Qual é o papel da pesquisa na formação e no trabalho dos professores?”

Conforme Castro (2005) há uma lacuna que os mestrados acadêmicos com sua teoria e pesquisa acadêmica não absorve em responder à qualificação de bacharéis nas áreas como das engenharias, administração, saúde, de serviços, que necessitam de mais prática e vivência com pessoas do ramo e empresas instaladas no mercado, servindo de modelo e local de

observação. E, também em relação a área de ensino, com a formação acadêmica atendendo apenas uma parte da formação, a saber, na docência superior, não levando em consideração uma preparação específica para as licenciaturas e para o vivência e cotidiano da prática na escolar.