

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

KELEN CRISTINA DA CRUZ GERVASIO

**PROFESSORES-MESTRES: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO
MUNICÍPIO DE BAGÉ**

**Bagé
2019**

KELEN CRISTINA DA CRUZ GERVASIO

**PROFESSORES-MESTRES: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO
MUNICÍPIO DE BAGÉ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa, na linha de pesquisa Ciências Humanas e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro
Carvalho Bica.

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G386p Gervasio, Kelen Cristina da Cruz

Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé / Kelen Cristina da Cruz Gervasio.

185 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2019.

"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Formação continuada. 2. Mestrado. 3. Professor reflexivo. 4. Ensino. 5. Educação básica. I. Título.

KELEN CRISTINA DA CRUZ GERVASIO

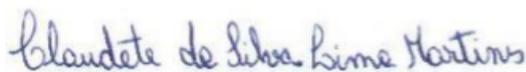
**PROFESSORES-MESTRES: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO
MUNICÍPIO DE BAGÉ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa, na linha de pesquisa Ciências Humanas e Linguagens.

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 24 de setembro de 2019.
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
Orientador
(UNIPAMPA)



Profª Drª. Claudete da Silva Lima Martins
(UNIPAMPA)



Profª Drª Maria Beatriz Luce
(UFRGS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, gratidão pela vida e por sustentar todos os momentos alimentados pela força e fé.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Vera, pelo incentivo de sempre e carinho incansável.

Ao meu marido, João Luís, por seu amor, paciência, cuidado, e companheirismo, sempre disposto incentivando a realização dos meus sonhos.

Aos meus filhos presentes de Deus na minha vida, Luís Eduardo e Luisa, pelo amor e paciência nos momentos que precisei me afastar para a realização dos meus estudos.

Aos meus irmãos Helen, Jean e Sherlen, pelo incentivo e parceria em todos os momentos.

Ao Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica, por partilhar com alegria e entusiasmo os seus saberes, pela amizade e orientação paciente e segura.

À Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Luce, por gentilmente aceitar o convite para participar da banca e assim contribuir para o enriquecimento deste estudo.

Às professoras, Dr.^a Diana Paula Salomão de Freitas e Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins, por aceitarem o convite para participar da banca e pelas valorosas contribuições neste estudo.

A direção do Colégio Franciscano Espírito Santo, por ter aberto suas portas para esta pesquisa e por ter me apoiado nos momentos que precisei me afastar para a participação nas aulas e eventos.

Aos professores mestres, pela disponibilidade em aceitar o convite para participarem desta investigação, pela valorosa contribuição e pelo aprendizado na trajetória de um professor-mestre.

Aos colegas professores pelo apoio, por compartilhar as lutas nesta caminhada de formação.

Ao PPGMAE, professores e servidores pelas contribuições, apoio e atenção sendo solícitos ao longo desta caminhada.

Aos colegas do mestrado, pela convivência, trocas de experiência e por compartilhar os desafios presentes na trajetória do mestrado e também por compartilhar as conquistas realizadas.

Aos colegas do GEEHN (Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas), pela amizade, incentivo e apoio sempre que necessário.

E a todos que de alguma forma contribuíram no decorrer desta pesquisa, demonstrando carinho, apoio e incentivo, tornando a caminhada mais bela.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos e divido a alegria desta experiência!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação tem como origem investigar algumas questões inerentes à formação continuada de professores da Educação Básica a partir do curso de mestrado, analisando as contribuições deste na atuação pedagógica. O lócus de investigação foi uma instituição escolar da rede privada, que nos últimos anos revela em seu quadro de professores uma busca pela formação continuada *Stricto Sensu* através de Mestrados. A abordagem metodológica da pesquisa, é de natureza qualitativa e descritiva. Para isso, utilizei procedimentos de survey e de grupo focal. No primeiro momento, a pesquisa envolveu 82 professores da instituição, os quais responderam a um questionário semiestruturado sobre a sua formação acadêmica. Sendo o Mestrado o objeto de investigação, no segundo momento convidei os professores-mestres a participar de um grupo focal, a fim de atender o objetivo da pesquisa, 10 professores aceitaram o convite e participaram do grupo focal. Como aporte teórico foram utilizados estudos de Nóvoa (1991, 1995, 1999, 2011), Candau (1997, 2003), Alarcão (2005, 2007, 2011) Brzezinski (2008), Freire (1996, 2001), Gatti (2005, 2008, 2012), Bardin (2011), Sacristán (1999), Schön (1992), Dourado (2015). Já para a análise de conteúdo, realizada após as transcrições dos diálogos do grupo focal, utilizou-se Bardin (2011), valendo-se dos conceitos de formação continuada, pós-graduação *Stricto Sensu*, professor reflexivo, atuação pedagógica e grupo focal. Quanto às Políticas de Formação Continuada de professores, basei-me a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na meta 16 e da Resolução nº02/2015 nos artigos 16 e 17. À luz dos autores, da legislação e da análise de conteúdo a partir do grupo focal o estudo revelou que: (i) o curso de mestrado configura-se como um processo de formação continuada que perpassa a universidade e a escola, assim, permitindo estar diante da teoria e da prática. Ainda, constatam que a teoria por si só não transforma a realidade, se esta não vier da e para a prática; (ii) o mestrado profissional atende às inquietações dos professores em exercício e incentiva a busca da inovação no ensino, uma vez que estão inseridos em um movimento entre estar na sala de aula e na academia; (iii) com os mestrados, abrem-se novos caminhos, modifica-se a prática através da reflexão e a crítica sobre a prática na sala de aula; (iv) a formação é um processo contínuo, uma ação constante de desenvolvimento e troca. Sendo assim, o mestrado não se configura como algo acabado, pelo contrário, motiva a dar continuidade no processo de formação profissional; (v) os professores-mestres reconhecem que o mestrado modifica a sua formação e atuação pedagógica, porque ocorre a reflexão acerca da reflexão-ação; (vi) a reflexão, que enseja novas práticas, possibilita a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica; (vii) é importante políticas públicas de fomento para o processo de formação continuada, possibilitando novos investimentos e programas acessíveis aos docentes em exercício; (viii) houve surgimento de novas políticas com o intuito de promover a valorização do professor de educação básica; (ix) o fortalecimento das políticas públicas para a expansão da pós-graduação atende a um número maior de profissionais da educação básica; (x) forma-se um professor reflexivo através da ação-reflexão-ação, capaz de atender às demandas atuais da educação.

Palavras-Chave: Formação continuada. Mestrado. Professor reflexivo. Ensino. Educação básica.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate questions related to the continued formation of teachers from Basic Education through masters courses, analyzing the master's degree contributions in their pedagogical performance on teaching. The *locus* of this investigation was a private education institution that reveals in its teacher's staff a quest for continued education *Stricto Sensu* through a master's degree in recent years. The methodological approach of this research is qualitative and descriptive. The procedures used were the survey method and focused group discussions. In the first moment, the research involved 82 teachers of the *locus* institution, who answered a semi-structured questionnaire about their educational backgrounds. Being the master's course the object of this investigation, in the second moment the master teachers were invited to participate in the focused group, in order to accomplish our research objective, 10 master teachers accepted the invitation and participated of the focused group. As theoretical support, the studies of Nóvoa (1991, 1995, 1999, 2011), Candau (1997, 2003), Alarcão (2005, 2007, 2011) Brzezinski (2008)), Freire (1996, 2001), Gatti (2005, 2008, 2012), Bardin (2011), Sacristan (1999), Schön (1992) and Dourado (2015) were used. To the content analysis, conducted after the dialogue transcriptions of the focused group, Bardin (2011) elucidated the concepts of continued formation and post-graduation *Stricto Sensu*, reflexive teacher, pedagogical performance and focused group. Regarding to the Teacher's Continued Education Policies, I am based on the *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024) target 16 and Resolution No. 02/2015, articles 16 and 17. Based on these authors, legislation and content analysis from the focused group, this study revealed that: (i) the master's degree is configured as a process of continued education that happens through the university and school, aligning academic theory with practice. In addition, it shows that theory by itself can't change reality if it is isolated from practice; (ii) the masters courses addresses to the concerns of the teachers in those training processes, motivating the search for teaching innovation, as the teachers are involved in a movement between being in classroom and in the university; (iii) the master's courses offer new ways, modify the practice through reflection and criticism about the practices in the classroom; (iv) the academic qualification is a continuous process of development and exchange. Thus, the master's degree cannot be understood as something finished, because it motivates the continuing process of professional qualification; (v) the master teachers recognize that the master's courses change the teacher's formation and their pedagogical performances, because it provides reflection about the reflection-action; (vi) the reflection, that gives opportunities to new practices, enables the improvement of the quality in Basic Education teaching; (vii) the public policies to encourage the continued formation are important in order to allow teachers who are in classroom to participate and improve their practices; (viii) there were occurrences of new policies with the intent of promoting the Basic Educational Teacher's appreciation; (ix) The strengthening of the public policies to the extension of post-graduation assistis to a large number of basic educational professionals; (x) a reflexive teacher is formed by action-reflection-action to be able to meet the current educational needs.

Keywords: Continued formation. Masters courses. Reflexive teacher. Teaching. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Itinerário da pesquisa	23
Figura 2 – Passo a passo da pesquisa	30
Figura 3 – Roteiro da análise de conteúdo.....	48
Figura 4 – Metamorfoses na formação do professor.....	55
Figura 5 – Expansão da Pós-Graduação.....	83
Figura 6 – Cursos Avaliados e Reconhecidos por região.....	102
Figura 7 – Professor-mestre.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de formação dos professores: pesquisa na escola.....	34
Gráfico 2 – Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> – Mestrado.....	35
Gráfico 3 – Faixa etária dos participantes do grupo focal.....	39
Gráfico 4 – Carga horária semanal.....	40
Gráfico 5 –Gênero.....	41
Gráfico 6 – Tempo de atuação na docência.....	41
Gráfico 7 – Tempo de permanência na instituição lócus da pesquisa.....	42
Gráfico 8 – Crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil.....	101
Gráfico 9 – Distribuição de programas por Grande área- Brasil.....	103
Gráfico 10– Distribuição de programas por grau- Região Sul.....	104
Gráfico 11 – Distribuição do programa por Grande área – Região Sul.....	105
Gráfico 12 – Distribuição de Bolsa por Grande área- Brasil.....	105
Gráfico 13 – Distribuição Orçamentária Anual - CAPES	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG 1975-2020.....	96
Quadro 2 – Perfil dos participantes do grupo focal de “Professores - mestres”...113	
Quadro 3 – Quadro matricial “A Escolha: Ser professor”	115
Quadro 4 – Quadro matricial “Percurso de Formação continuada”.....	121
Quadro 5 – Quadro matricial “A busca pelo mestrado”	125
Quadro 6 – Quadro matricial “O Mestrado”	128
Quadro 7 – Quadro matricial “Atuação Pedagógica”	134
Quadro 8 – Quadro matricial “Contribuições pedagógicas do Mestrado”	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Comitê de Aperfeiçoamento do Pessoal do Magistério Superior

CBE- Conferência Brasileira de Educação

CES- Conselho Estadual de Educação

CFE- Conselho Federal de Educação

CIEE- Centro de Integração Empresa-Escola

CNPQ- Conselho Nacional de Pós-Graduação

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE- Conferência Nacional de Educação

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD- Educação à Distância

EB- Educação Básica

FCP- Formação Continuada de Professores

GF- Grupo focal

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MAE- Mestrado Acadêmico em Ensino

MEC- Ministério da Educação

PG- Pós-Graduação

PNE- Plano Nacional de Educação

PPG- Programa de Pós-Graduação

SCIELO- Scientific Electronic Library Online

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCAMPROMINAS- Universidade Candido Mendes

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFPEL- Universidade Federal de Pelotas

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UNIFRA- Centro Universitário Franciscano (Atual UFN- Universidade Franciscana)

UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa

UPF- Universidade de Passo Fundo

URCAMP- Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - ITINERÁRIO DA PESQUISA	23
1.1 Percurso de formação continuada	24
1.2 Objetivos	27
1.2.1 Objetivo geral	27
1.2.2 Objetivos específicos	27
1.3 Relevância da pesquisa	27
1.4 Questões em foco	29
CAPÍTULO 2 - TRILHANDO A PESQUISA	30
2.1 Percurso Metodológico	31
2.2 Uma trajetória de 114 anos: o lócus da pesquisa	49
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	55
3.1 Conceitos e Sentidos da Formação continuada de professores	56
3.2 Políticas nacionais de formação continuada de professores	63
3.3 A formação do professor reflexivo	72
CAPÍTULO 4 - PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>: O MESTRADO	83
4.1 O projeto de expansão da Pós-Graduação no Brasil	84
4.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação: expansão de 1975 a 2020	90
4.3 A formação de Mestres	100
CAPÍTULO 5 - DIALOGANDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE	108
5.1 Primeiro encontro “Quem são os professores-mestres, suas aspirações e a escolha pelo Ser Professor”	110
5.2 Segundo encontro “A busca pelo mestrado”	124
5.3 Terceiro encontro “Atuação Pedagógica”	133
5.4 Quarto encontro “As contribuições do Mestrado”	147
À GUIA DE CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	165
Apêndice A – Questionário	166
Apêndice B – Convite para participação do Grupo Focal	170
Apêndice C – Roteiro dos encontros do grupo focal	172
ANEXOS	175

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	176
Anexo B – Carta de apresentação	179
Anexo C – Autorização para realização do grupo focal	182

INTRODUÇÃO

Na presente dissertação tive a intenção de analisar as contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica de professores da educação básica. Dessa forma, procurei examinar a formação continuada de professores a partir do curso de mestrado, interessada em saber se este está atendendo às demandas do cenário educacional atual.

Atualmente é necessária uma atenção especial em relação à formação continuada de professores, por parte das instituições de ensino e suas mantenedoras, assim como atentar para as políticas públicas que ofertam e realizam tais formações, além da conscientização dos próprios professores, pois esta é essencial no processo de ensino e aprendizagem visando, a melhoria da qualidade do ensino. Diante da rapidez com que as informações se propagam em um mundo que apresenta constantes transformações em questão de minutos, é preciso mudanças na dinâmica da sala de aula, justificando, a necessidade do aperfeiçoamento contínuo.

O cenário educacional em que estamos vivendo, com a explosão de conhecimentos e ferramentas que surgem a cada dia, desafiam as escolas e a educação superior de algumas instituições, especialmente nas licenciaturas e no curso de pedagogia, que precisam dar conta desta demanda, e assim pensar um modelo eficaz de formação inicial e continuada de professores. Acompanhar esta velocidade que o mundo anda hoje não será possível sem um olhar diferenciado para a formação inicial e continuada de professores, que necessita de estudo e de um trabalho reflexivo diante do que vemos e ouvimos atualmente.

Estamos diante da personalização na educação, gamificação, educação colaborativa, sala de aula invertida, educação interdisciplinar, aprendizagem baseada em competências e habilidades para o século XXI, metodologias ativas, ensino híbrido, realidade aumentada, alfabetização visual, neurodidática, educação 4.0, entre outras. Entretanto, também observamos que existem muitas pesquisas realizadas neste campo da educação, que proporcionam mudanças e transformações na escola e na universidade. Dentre essas demandas temos a gestão da sala de aula, com a inclusão, a motivação dos alunos e as questões socioemocionais. Ademais, o sistema educacional como um todo tendo que lidar com a legislação vigente, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o

Plano Nacional de Educação (PNE). Neste cenário, também encontra-se o rápido e constante desenvolvimento tecnológico que gera grandes desafios para a escola, mas também grandes oportunidades para o ensino.

Diante disso, muitos professores buscam alternativas para atender estas demandas que surgem a todo o momento. Como lidar com esta explosão de mudanças que nos impedem a modificar a forma de ensinar e de aprender? Estes desafios fizeram com que professores de uma instituição privada de educação básica buscassem, através do mestrado, estudar, pesquisar acerca da educação, em grande parte a partir de sua área de atuação. Viver essa realidade, despertou-me a curiosidade de compreender melhor os motivos que nos levaram a buscar o mestrado e, as contribuições que este traz para a formação e atuação desses professores de educação básica.

Muitos são os fatores que me levaram ao questionamento sobre a formação continuada de professores. Os profissionais que atuam nas escolas passam por diversos processos de formação pessoal, profissional e social. Presenciamos deficiências dos processos de formação de professores que lhes causam dificuldades na atuação pedagógica, no enfrentamento de resultados negativos na sala de aula. Como profissionais, precisamos atuar em um cenário dinâmico que requer reflexão para atender às demandas cada vez mais complexas.

A formação do professor no decorrer de sua trajetória é contínua, um processo que deve ser valorizado pelo professor, pela instituição em que está inserido e pelas políticas públicas.

A propósito, a formação continuada de professores está prevista no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Nele constam metas e estratégias a serem cumpridas no seu prazo de vigência como, por exemplo, a Meta 16: *“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”*. Também a Resolução nº02/2015, que 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 dos profissionais de educação básica.

Ao longo de doze anos de atuação no Colégio Franciscano Espírito Santo, como professora, e nos últimos oito anos sendo a Supervisora Pedagógica da Educação Básica, algo que me instiga é o processo de formação dos professores. Neste percurso, especialmente na supervisão pedagógica, me chamou a atenção a busca pela formação continuada pelo corpo docente. Além da formação continuada proporcionada pela instituição de ensino, os professores investem com seus próprios recursos financeiros em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O desenho metodológico realizado nesta pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa. Para a coleta de dados, na primeira fase da pesquisa, utilizei o método *survey*, tendo como instrumento questionários semiestruturados aplicados em 82¹ docentes, com retorno de 83% destes. A partir da coleta destes dados realizei a análise identificando que, 61,8% dos docentes possuem curso de especialização ou o estão cursando, 23,5% possuem mestrado ou estão cursando e 1,4% possuem doutorado ou estão cursando. Ou seja, 86,7% do corpo docente desta escola já realizou ou está realizando cursos de pós-graduação.

O foco desta pesquisa é a formação continuada de professores a partir do mestrado, na busca de compreender as contribuições deste na sua formação e atuação pedagógica seja dos que estão cursando ou já concluíram o mestrado.

Então, no que se refere ao mestrado, buscamos através do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) compreender como a pós-graduação *stricto sensu*, especificamente o Mestrado, foi se configurando no decorrer do projeto de expansão da pós-graduação no Brasil.

Para consultar os professores que estão cursando ou concluíram o mestrado, realizei com estes no segundo momento da pesquisa um grupo focal. Estes professores-mestres concluíram ou estão em cursos de mestrado de diferentes universidades, mas, compartilham na mesma instituição de ensino parte de sua trajetória profissional. Conteí com a participação de 10 (dez) professores, nesta etapa da pesquisa.

A trajetória da pesquisa foi norteada por algumas questões, acerca do processo de formação continuada dos professores através do mestrado. Considerei que o mestrado tem sido uma crescente opção dos professores de

¹ A pesquisadora faz parte do grupo de professores pertencentes a esta instituição.

Educação Básica desta instituição e que a pós-graduação está prevista no Plano Nacional de Educação, na meta 16, e na Resolução nº02/2015, artigos 16 e 17 como um caminho de capacitação para os professores da Educação Básica. Sendo assim, propus as seguintes problematizações para o grupo: Por que buscam o mestrado? Que sentido tem este para o professor de Educação Básica? O tema da pesquisa do professor mestrando foi/é voltado para a sua prática docente? Houve reflexão sobre a sua própria ação pedagógica? Ocorreu mudança na prática pedagógica a partir do mestrado? Quais as contribuições do mestrado na ação docente do professor de Educação Básica? Este é o esboço das questões que conduzem a pesquisa e subsidiam seus debates.

Elaborei estas questões, a partir das discussões, que têm sido feitas em pesquisas e reflexões na área da formação de professores, gerando uma nova concepção de formação continuada. Portanto, há um novo olhar sobre a formação continuada de professores que rompe com o modelo tradicional, pensado na perspectiva do treinamento, da cópia, para “cobrir” as falhas e lacunas da formação inicial, para dar lugar a uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo através da reflexão sobre a prática.

Por isso, é fundamental uma mudança de postura dos professores e, de todos os profissionais de educação, buscando uma formação crítico-reflexiva que tem, em vista, uma boa qualidade na educação. Freire (2001a, p.72) apontava sobre os tradicionais modelos de formação que “em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido”. Antecipando-se aos debates de outros especialistas, defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p.15)

Adotei nesta pesquisa, a noção de formação continuada a partir da concepção do professor reflexivo, com base nos conceitos de reflexão a partir da ação.

A reflexão sobre a prática deve ser uma preocupação dos professores, aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, buscando unir a teoria e prática na sua atuação profissional. Assim, a possibilidade da realização do mestrado concomitante à atuação na sala de aula é fundamental para a pesquisa

que realizam sob orientação da universidade, na escola. Teoria e prática sendo investigadas neste processo de formação.

Atualmente, é essencial formar professores reflexivos, que reflitam sobre sua prática, com o objetivo de modificá-la, não só para favorecer o professor, mas, sim, para o benefício de todos da comunidade educativa. Esta é a noção que adoto em relação a qualidade da formação de professores e da educação básica.

No momento político atual é necessário reforçar a importância de incentivar cada vez mais o crescimento da pós-graduação no Brasil através de políticas públicas e maior distribuição orçamentária em bolsas e fomento, para o incentivo de maior número de professores.

A presente dissertação está organizada a partir desta introdução, na qual apresento a pesquisa, mediante as inquietações que me levaram à temática e a sua problematização, além dos procedimentos para seu desenvolvimento.

No capítulo 1, denominado “Itinerário da Pesquisa”, revelo um pouco mais do meu percurso de formação continuada e a inquietação para a pesquisa desta temática. Este itinerário também exhibe os objetivos, a justificativa da pesquisa, e a estruturação da problemática.

No capítulo 2 “Trilhando a Pesquisa”, o objetivo é mostrar o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento do trabalho. Nele encontram-se aspectos referentes à opção metodológica, o referencial teórico, o objeto de estudo, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, resultados da primeira parte da pesquisa e a análise dos resultados. Há também um breve histórico da instituição lócus da pesquisa.

O capítulo 3 “A Formação Continuada de Professores” trata de questões referentes à formação continuada de professores, onde são apresentados os conceitos e sentidos da formação continuada de professores, à luz de alguns importantes autores. Dando continuidade, apresento as políticas nacionais de formação continuada de professores e a formação do professor reflexivo.

As questões referentes à “Pós-graduação *Stricto Sensu*: o Mestrado” compõem o capítulo 4, trazendo seções sobre o projeto de expansão da Pós-graduação no Brasil e a Oferta de mestrados “a Formação de Mestres”. Procuo, assim, analisar a expansão da pós-graduação no Brasil.

No capítulo 5, “Dialogando sobre o impacto pedagógico do mestrado na formação e atuação docente”, são analisadas as falas dos professores-mestres,

através de suas contribuições durante o desenvolvimento do grupo focal, mediante uma análise de conteúdo.

Para finalizar, à guisa de conclusão, aponto algumas ideias encontradas na análise das contribuições dos professores-mestres, trazendo também reflexões e questionamentos acerca da formação continuada de professores através do Mestrado, que poderão ser aprofundados com outras pesquisas.

1 . ITINERÁRIO DA PESQUISA

Figura 1:Itinerário da pesquisa



Fonte: Autora (2019)

Neste capítulo apresento inicialmente o itinerário da presente pesquisa, isto é, o caminho, a direção percorrida pela autora até a chegada ao mestrado acadêmico em ensino. Apresento minha trajetória destacando meu processo formativo e a motivação da temática, a partir de inquietações e da direção que tomei nesta fase de meus estudos.

A seguir, o desafio da pesquisa, o objetivo a ser alcançado, os objetivos específicos, a importância da pesquisa para a área da educação/ensino e as questões foco que permearam o desenvolvimento da mesma. A figura 1 - Rumo do itinerário representa uma seta formada com as palavras mais significativas deste capítulo.

1.1 Percurso de formação continuada

Minha trajetória acadêmica teve início no ano de 2000, quando ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade da Região da Campanha (URCAMP), na cidade de Bagé. Neste mesmo ano recebi um convite para assumir a disciplina de Ensino Religioso em duas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental em uma escola confessional, na qual atuo até o momento. Este convite foi devido a minha atuação há alguns anos com catequese e infância missionária na paróquia. Me senti desafiada, pois estava iniciando o curso de pedagogia, no entanto, aceitei o convite, e foi neste ano que comecei a ministrar aulas no Ensino Fundamental I.

Desde o início do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de vivenciar a teoria e a prática caminhando juntas. Comecei na sala de aula como professora de Ensino Religioso na 4ª série e um ano depois também passei a atuar como professora na Educação Infantil, nível B, em outra escola particular, vinculada ao CIEE por programa de estágio do Curso de Pedagogia. No entanto, de fato, atuava como professora titular. Cada ano que passava, me sentia mais feliz e com vontade de aprender cada vez mais, procurava colocar em prática tudo o que aprendia nas aulas do Curso de Pedagogia, buscava coisas novas, significativas para meus alunos da 4ª série e também da Educação Infantil.

Na instituição na qual trabalhava, percebia-se uma preocupação com a formação do professor, eram proporcionadas reuniões de planejamento, palestras, congressos, cursos, seminários, momentos de formação com todo o corpo

docente, onde eram abordados diferentes assuntos da atualidade, questões pedagógicas e metodologias atuais, além da grande preocupação também com a formação espiritual, independente da religião professada pelo professor.

Conclui a graduação em dezembro do ano de 2003, como atuava com a disciplina de Ensino Religioso, sentia a necessidade de especialização nesta área, foi então que já em janeiro de 2004 iniciei o curso de Especialização em Metodologia de Ensino Religioso, na Universidade de Passo de Fundo (UPF), que conclui no final do ano de 2005.

A minha formação era algo que me inquietava, estudar, estar na academia e na escola era minha realidade, algo bastante desafiador, corresponder os alunos e a instituição me faziam pensar cada vez mais em minha qualificação. Durante este período todo também busquei formação através de semanas acadêmicas, seminários, cursos, congressos, formação na instituição entre outras. Mas não me conformava, compreender os alunos atuais, as dificuldades de aprendizagens, as síndromes presentes, os alunos especiais que faziam parte também da minha realidade, foi então que resolvi cursar a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) no ano de 2005.

Como neste percurso não podemos pensar somente na vida profissional, pois somos seres humanos, temos nossa vida pessoal, durante o ano de 2006 casei e também engravidei, foi neste ano que tive meu primeiro filho, um menino. No mesmo mês de seu nascimento, apresentei meu estudo de caso, trabalho de conclusão de curso (TCC).

O tempo passou, e por um período me dediquei à escola, transitei por diferentes níveis de ensino, atuei anos na Educação Infantil, no nível B, na escola a qual atuo até hoje, ministrei aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e também Ensino Médio. Realizei concurso para a rede pública, e atuei ministrando aulas de Ensino Religioso no Ensino Médio, perpassei diferentes realidades na rede pública e privada. Continuei meu percurso de formação, realizando cursos, seminários, palestras, reuniões sempre que possível.

Na instituição a qual atuo até o momento, transitei por diferentes setores, vivenciei diversas funções, como monitora de Educação Infantil, professora de Educação Infantil, professora de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e

Ensino Médio, Coordenadora do Ensino Religioso e atualmente estou como Supervisora Pedagógica, desde o ano de 2012.

Presenciei experiências ricas para minha formação, algumas difíceis, desafiadoras mas que me fizeram crescer profissionalmente e pessoalmente.

No percurso destes anos, estive ao lado de muitos colegas, diversos profissionais, que acompanhei também o processo de formação, o que me fez pensar cada vez mais no processo de formação continuada do professor. Alguns com sede de buscar cada vez mais a formação, e outros parados no tempo, conformados com a graduação inicial e formação continuada proporcionada na instituição. Algo me inquieta para compreender a formação continuada e como esta contribui para a qualidade na educação.

Entre os anos de 2014 e 2015, fui convidada pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), da cidade de Santa Maria, para coordenar o processo de credenciamento de um polo de educação à distância que iria instalar-se na instituição de ensino a qual trabalho pertencente à mesma rede de ensino da UNIFRA, rede SCALIFRA-ZN (Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis). Participei de cursos sobre Gestão em EAD, e toda a organização e, em Julho de 2015, recebemos a visita In loco do MEC, onde recebemos conceito 4 do INEP.

Passaram alguns anos, e continua a inquietação, fui cursar uma terceira especialização na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Gestão de Currículo e Formação Docente, buscando compreender o Currículo e a Formação do Professor, concluindo esta no ano de 2016. Ao concluir buscava compreender melhor a Gestão Escolar, onde atuo atualmente como Supervisora Pedagógica, então cursei Gestão Escolar: Administração, Orientação e Supervisão, através da educação à distância pela primeira vez realizando esta experiência na Universidade Cândido Mendes (UCAMPROMINAS), no ano de 2017/2018, concluindo neste ano de 2019.

Sentia-me desafiada a participar de um processo de seleção de Mestrado, estive como aluna especial em um programa de Mestrado em Educação e Tecnologia, na cidade de Pelotas- RS, participei do processo de seleção mas infelizmente na etapa final não fui aprovada. Foi quando abriu o edital para o primeiro Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) na Universidade Federal do

Pampa (UNIPAMPA), ao qual resolvi participar e com alegria e surpresa fui aprovada.

Atualmente estou como Supervisora Pedagógica na rede privada de educação e concluindo o Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade Federal do Pampa, onde abriu novos horizontes, com a pesquisa, através desta inquietante e tão importante temática para novos rumos da educação brasileira. Pesquisar sobre a Formação Continuada de professores, temática que durante este percurso de formação sempre causou-me inquietação, durante o mestrado, trouxe grandes descobertas, desafios, e motivação para dar continuidade, o que justifica a presente pesquisa.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica dos professores da educação básica.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Mapear a formação profissional dos professores da Educação Básica da instituição lócus de pesquisa;
- b) Verificar se o mestrado responde às necessidades da atuação pedagógica dos professores;
- c) Problematizar a relação entre a pós-graduação (mestrado) e a formação do professor reflexivo.

1.3 Relevância da pesquisa

O crescente interesse dos professores desta instituição privada na busca pelo mestrado nos últimos dez anos, sendo que estes profissionais realizam seus cursos atuando na escola, inclui apenas a redução da carga horária para que possam participar efetivamente das aulas, mas não solicitam afastamento da escola. Dentre os professores, hoje licenciados e especialistas, há um grupo com o mestrado em curso ou concluído e outros buscando os processos de seleção.

Alguns, o buscam na tentativa de migrar para a Universidade, outros o buscam para atender necessidades atuais, maior remuneração e para qualificação do seu processo de formação profissional.

No caso da instituição de ensino lócus da pesquisa, observa-se que os professores-mestres permanecem na educação básica, durante a realização do curso de mestrado e ao concluí-lo, retornam integralmente a ela. É nesse contexto que esta pesquisa se faz relevante, na qual estudo se este processo de formação continuada através do curso de mestrado contribui significativamente para a formação e atuação pedagógica do professor, uma vez que os professores buscam esta formação, espera-se que contribua com o seu processo de formação, a partir de uma mudança na sua atuação pedagógica na Educação Básica.

Com a pesquisa, aponto as contribuições dos cursos de mestrado na Formação e na atuação pedagógica dos professores, sabendo que a formação continuada é imprescindível para a formação do professor, ocupando um lugar significativo nas instituições de ensino, na universidade e nos programas de políticas públicas. A intenção em centrar o foco da pesquisa no mestrado, se fez, primeiramente, pelo fato de estudar este nível de pós-graduação que vem sendo alvo crescente entre os professores desta instituição de educação básica, já sendo cursado por uma parte significativa nestes últimos anos, e também para compreender se este nível contribui para a formação e atuação pedagógica do professor da educação básica de ensino.

Considero importante notar que, o PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024), traça especificamente a meta 16 e suas estratégias, a fim “de 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”. e a Resolução nº 02/2015, no artigo 17, também prevê “ A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades de educação, que

destacam a formação de professores para a educação básica, em suas diferentes modalidades da educação”, o que só vem reforçar a importância desta pesquisa.

Além disso, pensar em uma formação continuada que contemple a formação de um professor reflexivo, é nesta perspectiva de reflexão sobre a prática, que a pesquisa aborda a formação.

A formação continuada, ocorre em diferentes ambientes de formação, intencionalmente, a pesquisa trata a formação através da pós-graduação *Stricto Sensu* para investigar o grupo de professores que está entre a Universidade e a Escola, cabendo a estes a oportunidade de executar este processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica, podendo repensá-la e transformá-la, buscando uma formação integral, capaz de despertar em todos professores e alunos o desejo de aprender e ensinar, motivo para uma educação de qualidade no ensino.

1.4 Questões em foco

No caminho para atender aos objetivos, rumo à construção do objeto de estudo, que é a formação continuada de professores da Educação Básica, através do curso do mestrado, apresento o desdobramento do problema de pesquisa em algumas questões que nortearam o decorrer deste trabalho. Sabendo que o curso de mestrado vem sendo alvo de um grupo de professores da Educação Básica e significativamente é discutido e fomentado nos programas de políticas públicas, como possibilidade para capacitação de professores e qualidade do ensino, pergunto: Por que buscam o mestrado? Que sentido ele tem para o professor de Educação Básica? O tema da pesquisa do professor mestrando foi/é voltado para a sua prática docente? Houve reflexão sobre a sua própria ação pedagógica? Ocorreu mudança na prática pedagógica a partir do mestrado? Quais as contribuições do mestrado na ação docente do professor de Educação Básica? Este é o esboço das questões que conduzem a pesquisa e subsidiam seus debates.

2. TRILHANDO A PESQUISA

Figura 2: Passo a passo da pesquisa



Fonte: Autora (2019)

Neste capítulo, descrevo os caminhos percorridos levando em consideração os objetivos descritos no capítulo anterior. Detalharei, os elementos procedimentais da pesquisa, da escolha da abordagem metodológica à seleção de instrumentos para coleta e análise de dados.

Determinar e encontrar um caminho metodológico certo não é tarefa fácil, uma vez que exige do pesquisador um olhar especial de atenção com o outro, para desenvolver de maneira clara e apropriada o trabalho. Assim, corroboro com o discurso de Gatti (2007, p. 65) quando afirma que “as características do ato de pesquisar constroem-se socialmente, num verdadeiro processo de socialização”.

Nesse sentido, a figura 2 – Caminhos da pesquisa, representada por passos com uma explosão de palavras que foram significativas no transcorrer deste caminho metodológico, possibilita a compreensão deste capítulo no processo de construção do estudo.

Diante da investigação tratar-se de questões relativas à área educacional, estando esta situada no contexto das relações humanas, como caracteriza Gatti (2007, p. 12) ao enfatizar que “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”, sendo assim, optei por uma abordagem qualitativa e descritiva, na qual utilizei o método *survey* através dos questionários semiestruturados e um grupo focal para coleta dos dados. Para os resultados do grupo focal, empreguei análise de conteúdo segundo Bardin.

Apresento primeiramente o percurso metodológico de natureza qualitativa e descritiva, detalhando o método *survey* e o grupo focal que possibilitaram a coleta de dados. Após, relato como seguiu-se a análise de conteúdo.

2.1 Percurso Metodológico

O caminho metodológico percorrido é de natureza descritiva e qualitativa. A partir da problemática em questão, busquei avaliar as contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica dos professores da educação básica. Quanto à abordagem qualitativa, Minayo (1998, p. 22) destaca que é aquela que “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Segundo Marconi e Lakatos (2000, p. 77), os estudos descritivos têm como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte. Nas pesquisas descritivas, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para poder modificá-la.

Ainda, em relação à pesquisa descritiva, Gil (1999, p. 46) afirma que, “[...] tem como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”. Sendo assim, a presente pesquisa preocupa-se com esta técnica e com a atuação prática dos docentes pesquisados.

Além de nos apropriarmos dos aportes teóricos pertinentes à pesquisa qualitativa e descritiva, e aos métodos de coleta de dados, fez-se necessário a compreensão dos conceitos da formação continuada de professores, da formação do professor reflexivo, da pós-graduação no Brasil e da formação do professor-mestre. Assim, realizamos uma revisão da literatura para melhor entender como determinados autores tem discutido estes conceitos. Nesta compreensão utilizamos, dos seguintes aportes teóricos: Nóvoa (1991, 1995, 1999, 2011); Candau (1997, 2003); Alarcão (2005, 2007, 2011); Brzezinski (2008); Freire (1996, 2001); Gatti (2005, 2008, 2012); Sacristán (1999); Schön (1992); Dourado (2015); Babbie (1999); Bryman (1989); Forza (2002). E as Políticas de Formação Continuada de professores, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e Resolução nº02/2015.

Na primeira fase da pesquisa, para a coleta de dados, utilizou-se o método *survey*. Para Forza (2002), um *survey* contribui para o conhecimento geral de uma área particular de interesse, pois, envolve uma coleção de informações de indivíduos por meio de questionários e entrevistas sobre suas atividades ou sobre si mesmos. Quanto ao tipo da pesquisa baseada no *survey*, adotamos a descritiva, usada quando se deseja compreender a relevância de um certo fenômeno e descrever a distribuição deste fenômeno em uma população.

O objetivo de um *survey* é contribuir com o conhecimento de uma área particular de interesse através de coleta de dados sobre indivíduos ou sobre os ambientes que se encontram estes indivíduos (FORZA, 2002), feita normalmente através de questionários ou de entrevista com um grande número de indivíduos,

sendo que os pesquisadores não venham a intervir em nenhum momento (BRYMAN, 1989).

O método de pesquisa do tipo *survey* é assim definido por Bryman:

[...] a pesquisa de *survey* implica a coleção de dados (...) em um número de unidades e geralmente em uma única conjuntura de tempo, com uma visão para coletar sistematicamente um conjunto de dados quantificáveis no que diz respeito a um número de variáveis que são então examinadas para discernir padrões de associação [...] (BRYMAN, 1989, p. 104)

A pesquisa *survey* foi realizada com professores de uma escola de Educação Básica da rede privada da Região do Pampa. Neste primeiro momento da pesquisa, os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários semiestruturados (APÊNDICE A) que abordavam sobre formação acadêmica, tempo de atuação docente, tempo de atuação na instituição de ensino, componente curricular que atua, nível e ano de ensino, distribuídos pela pesquisadora a todos os docentes da instituição de ensino.

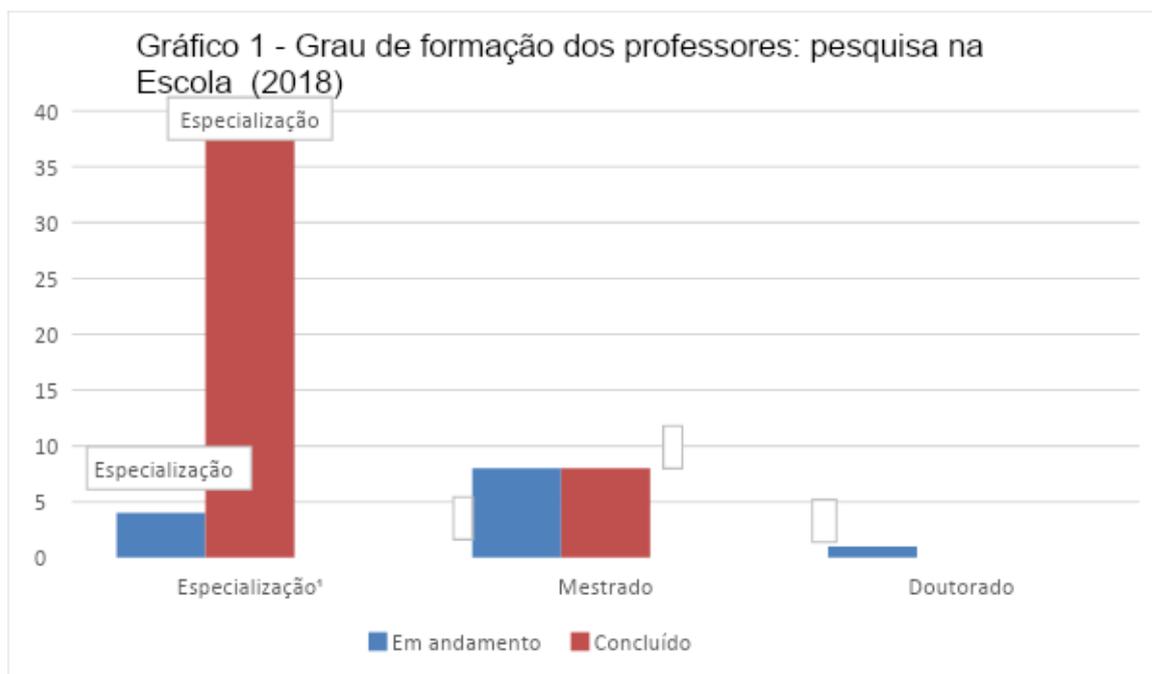
Para Babbie (1999) e Bryman (1989) há dois instrumentos de coleta de dados associados à pesquisa do tipo *survey*, o questionário semiestruturado e a entrevista estruturada. Alguns aspectos, que serão apresentados em seguida, caracterizam um *survey*, como os instrumentos de pesquisa que serão utilizados, neste primeiro momento, os questionários e, no segundo momento, as entrevistas com professores-mestres, apresentados nos resultados parciais desta pesquisa.

Segundo Figueiredo (2004, p. 114), um *survey* é definido “[...]obtenção de informações quanto à prevalência, distribuição e inter-relação de variáveis no âmbito de uma população.”

No primeiro momento da pesquisa, utilizou-se a aplicação de um questionário semiestruturado, com todos os professores da instituição lócus da pesquisa. Foram distribuídos 82 questionários e destes retornaram 83%. O questionário semiestruturado (APÊNDICE A) intitulado – Questionário para o professor, contemplou questões referente à formação acadêmica do docente, formação inicial (curso, instituição, ano de conclusão e modalidade (presencial ou à distância - EAD), pós-graduação (curso, instituição, ano de conclusão e modalidade (presencial ou à distância- EAD)), atuação profissional, rede (pública, privada ou pública e privada), tempo de atuação, turno de trabalho, nível de ensino, carga horária e os dados pessoais (nome, idade, gênero). Após a coleta

dos dados, realizei a análise, para identificar o número de professores com mestrado nesta instituição de ensino.

A seguir, apresentamos no Gráfico 1 dados referentes às informações identificadas nos questionários devolvidos.

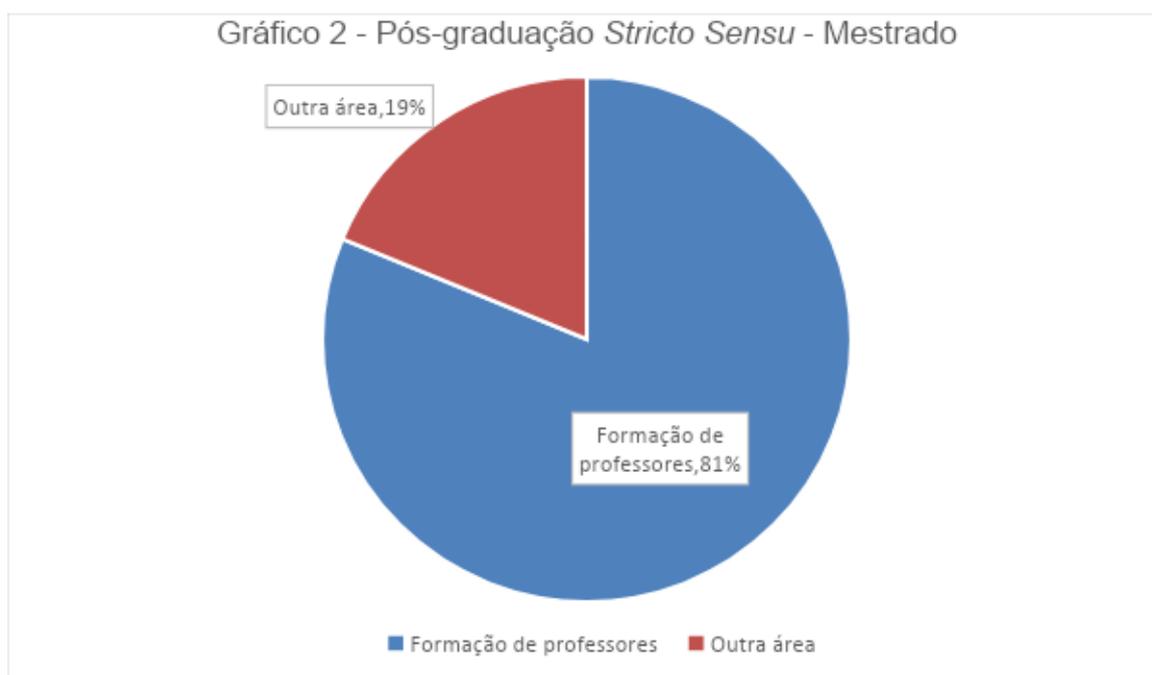


Fonte: Autora (2019)

Observando o gráfico 1, é possível dizer, em relação ao grau de formação dos professores desta instituição, que sua maioria apresentam professores com pós-graduação *Lato Sensu*, e um aumento pela busca da pós-graduação *Stricto sensu*.

Após a análise quanto ao grau de formação de professores, busquei analisar a pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado, foco principal da pesquisa.

O Gráfico 2 salienta a área do Mestrado, tendo sido agrupados como Formação de professores os mestrados: Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Mestrado Profissional em Matemática e Mestrado Profissional em Ensino de Física, em outras áreas os referentes: Mestrado em Letras/Literatura Comparada e Mestrado em Teoria da Literatura.



Fonte: Autora (2019)

O gráfico 2 mostra os dados referentes ao número de professores com mestrado na área de formação de professores e em outra área. Destaco, também, que dentre os respondentes, apenas uma (01) professora está cursando doutorado em Teoria da Literatura na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

A partir do resultado obtido, a continuidade da pesquisa será com um grupo de 16 sujeitos, professores que estão realizando ou concluíram o curso de mestrado nos últimos anos.

Ressalto a importância deste caminho metodológico para a coleta dos dados que configuraram a primeira parte desta pesquisa com base no instrumento aplicado, pois, assim, foi possível conhecer o perfil do corpo docente e identificar os que seriam convidados para a segunda etapa da pesquisa.

A partir da análise, tivemos o total de 16 professores que concluíram ou estão em cursos de mestrado. Dentre estes, 3 professores fizeram mestrado em outras áreas como Matemática Programada, História e Letras e Literatura Comparada. Os demais, 13 professores estão em Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino de Ciências, Ensino de Línguas, Ensino de Física, e de Educação. Estes cursos foram realizados ou estão em andamento nas seguintes universidades: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade

Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Após a identificação dos sujeitos da segunda etapa da pesquisa, tendo como objetivo avaliar as contribuições do curso de mestrado na formação e atuação pedagógica do professor da Educação Básica, os mesmos foram convidados a participar de um grupo focal, a fim de discutir sobre as contribuições do mestrado na sua formação e atuação pedagógica. Sobre a utilização de metodologias diversificadas na pesquisa, Minayo (2006) esclarece que:

[...] é preciso reforçar o papel complementar dos grupos focais, além da sua importância específica e única. Junto com o uso das histórias de vida, das entrevistas abertas ou semiestruturadas e da observação participante, o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem triangular olhares e obter mais informações sobre a realidade. (MINAYO, 2006, p. 270)

Assim, nesta perspectiva da possibilidade de utilização de uma combinação de duas ou mais técnicas de coleta de dados, optei por combinar questionários com o grupo focal. Segundo Gomes (2003, p. 289) o argumento principal para essa proposição “é de que nenhuma opção metodológica é autossuficiente e não há obstáculos intransponíveis entre abordagens metodológicas distintas”.

Considerando o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, a opção foi pela utilização da técnica de grupo focal, porque, segundo Gatti (2005, p. 9):

[...] o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. (GATTI, 2005, p. 9)

Com efeito, a autora menciona que a técnica do grupo focal permite extrair dos participantes diferentes pontos de vista e sentimentos sobre um determinado assunto inserido na discussão, os quais seriam difíceis por via.

A partir de Gatti (2005), soube que tem crescido consideravelmente, no que tange à abordagem qualitativa, a utilização da técnica de grupo focal, a qual, de acordo com a autora, não é uma abordagem nova, pois existe desde a década de 1920, principalmente utilizada para pesquisas em marketing. Essa técnica tem sido utilizada por diferentes pesquisadores em diferentes linhas de pesquisas.

De acordo com Cruz Neto; Moreira; e Sucena, o grupo focal

[...] é uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”(CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5).

Gatti ainda afirma que, por se tratar de uma técnica que permite às pessoas envolvidas expressarem o que pensam e por que pensam, possibilita ao pesquisador capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários, a partir das interações do grupo, que enriquecem sobremaneira a pesquisa (GATTI, 2012).

Com Powel e Single (1996, p. 449) aprendi que um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Assim, também disse Gatti (2005) que, por ser uma técnica que envolve uma atividade coletiva, ela pode ser trabalhada de diferentes formas de análise de opiniões sobre um mesmo assunto.

Em termos mais específicos, o grupo focal (GF) envolve na sua aplicação alguns critérios que devem ser seguidos para que a pesquisa tenha êxito. O GF deve ser composto por um moderador, que é o condutor do debate, um ou dois redatores/observadores, que anotam fatos e pontos relevantes acontecidos durante os encontros, e os participantes.

Sobre esses critérios, Gatti (2005, p. 7) diz que:

[...] privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutidos, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2005, p. 7)

A autora aponta que os critérios como certa homogeneidade² entre os participantes, bem como vivência com o tema, podem auxiliar na obtenção de conteúdos relacionados a essas experiências.

² Ao me referir à homogeneidade, busco, por meio dos conceitos de Bernadete Gatti (2005), explicar que, durante o grupo focal, devem existir interesses comuns entre os participantes. Ou seja, gênero, idade, condições socioeconômicas, tipo de trabalho e assim por diante.

Nesta pesquisa os critérios definidos para a seleção dos sujeitos foram:

- Professores que concluíram ou estão cursando o mestrado;
- Exercendo docência na Educação Básica; e
- Atuando na instituição lócus da pesquisa.

Estando identificado o ponto comum do grupo focal desta pesquisa, a partir da coleta de dados realizada na primeira fase, foram realizados os encaminhamentos necessários para a constituição e a caracterização do grupo focal. Seguem a organização e o desenvolvimento do trabalho com grupos focais:

Convite

Gatti (2012) afirma que “o convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental.” (GATTI, 2012, p. 13)

Sendo assim, os convites para os professores participarem do grupo focal (APÊNDICE B) foram encaminhados para os 16 (dezesesseis) professores identificados a partir da coleta de dados na primeira fase desta pesquisa. Os convites foram enviados através de email, utilizando-se o recurso de agenda para que o professor aceitasse ou recusasse o convite para participar do grupo focal. Neste constava o tema geral a ser tratado, data, horário e local. Sendo assim, haveria liberdade de adesão ou não à participação no grupo focal. A cada encontro agendado foi encaminhado, com uma semana de antecedência, novo aviso através da agenda do Google.

Participantes

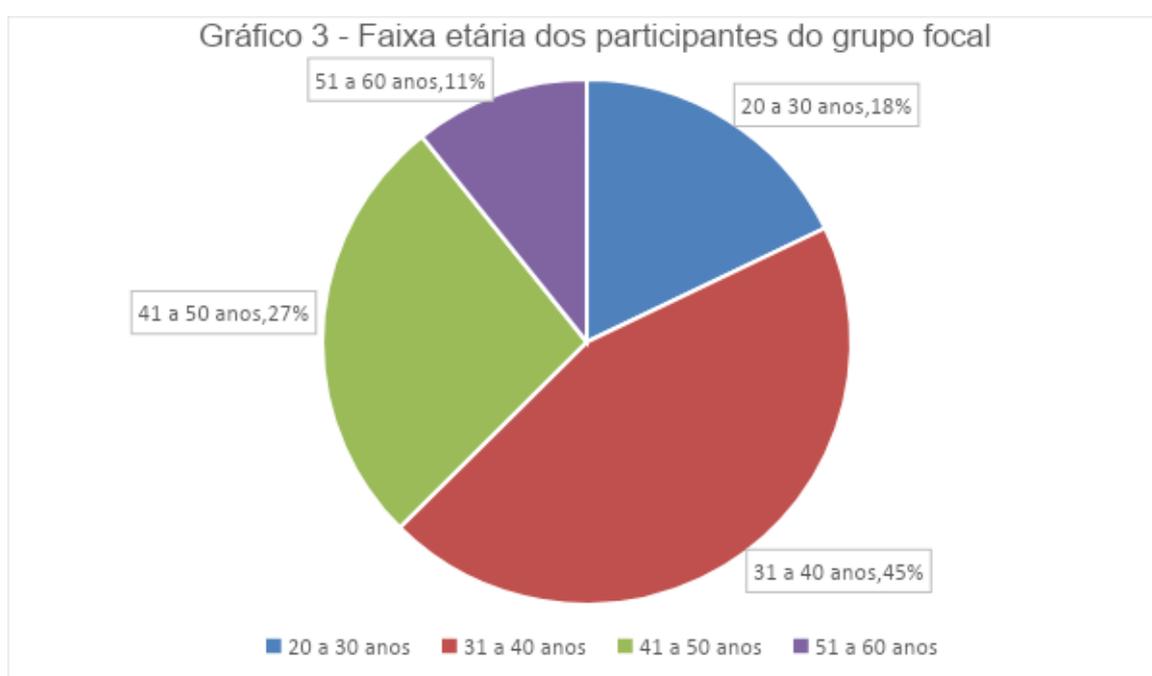
Os grupos focais preferencialmente devem ser compostos entre 6 (seis) e 12 (doze) participantes, sendo o ideal 10 (dez). Sua duração não deve ultrapassar três horas, sendo o mínimo para cada sessão de uma hora e meia (GATTI, 2012; FLICK, 2009).

Após o encaminhamento dos convites para os 16 (dezesesseis) professores-mestres, aderiram a participação no grupo 10 (dez) professores.

Perfil dos participantes

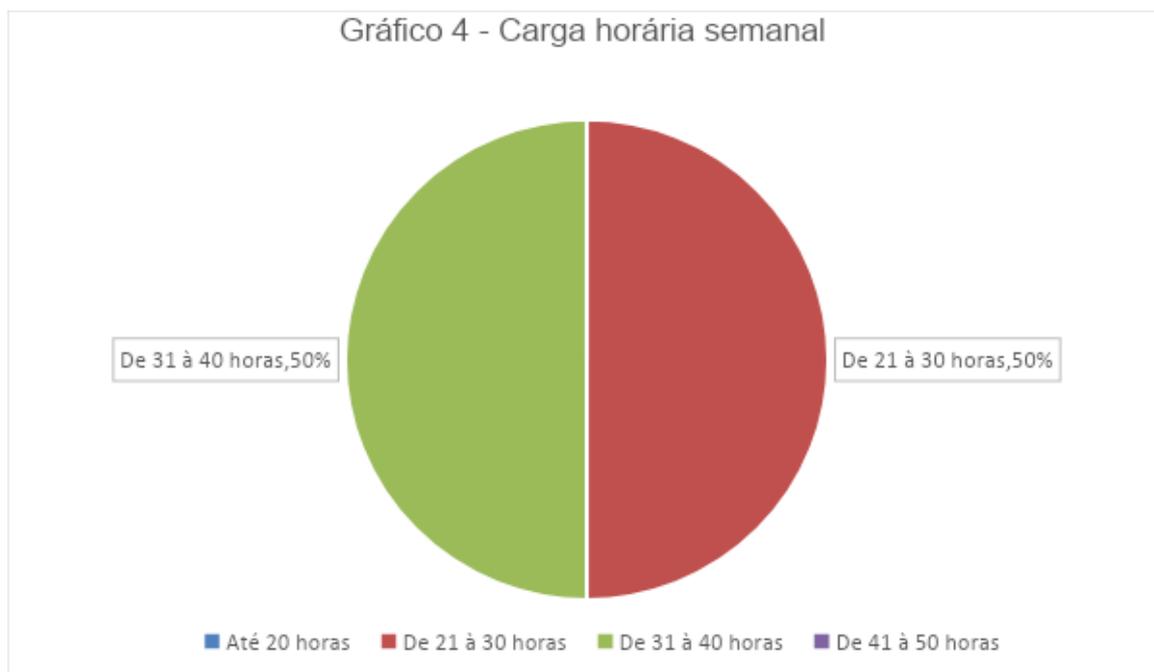
Os professores participantes desta investigação são 10 (dez) professores-mestres que atuam na Educação Básica e na instituição lócus da pesquisa. Seguem abaixo os gráficos com outras características pertinentes aos participantes do grupo.

O gráfico 3 apresenta a faixa etária dos professores mestres participantes do grupo focal.



Fonte: Autora (2019)

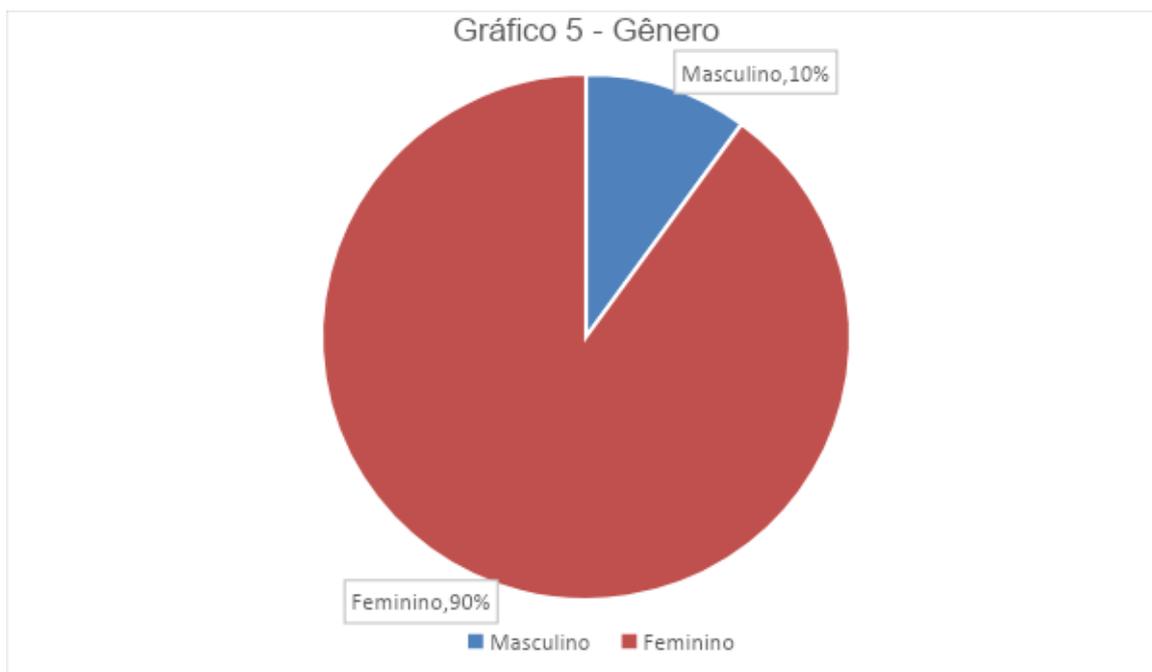
Observando o gráfico 3, constata-se que a maior parte dos professores mestres encontra-se na faixa etária de 31 a 40 anos. No gráfico, apresento a carga horária semanal de trabalho destes professores onde alguns realizaram o mestrado ou realizam cumprindo a mesma carga horária simultaneamente.



Fonte: Autora (2019)

No gráfico 4, consta a carga horária semanal de trabalho destes professores, que demonstra 50% com 21 a 30 horas e 50% entre 31 a 40 horas semanais de trabalho. Compreendemos com estes dados que todos estes professores trabalham mais de 20 horas semanais. Como uma característica, todos os participantes atuam na rede privada de educação, mas 3 (três) participantes além da rede privada atuam na rede pública de educação, municipal e estadual.

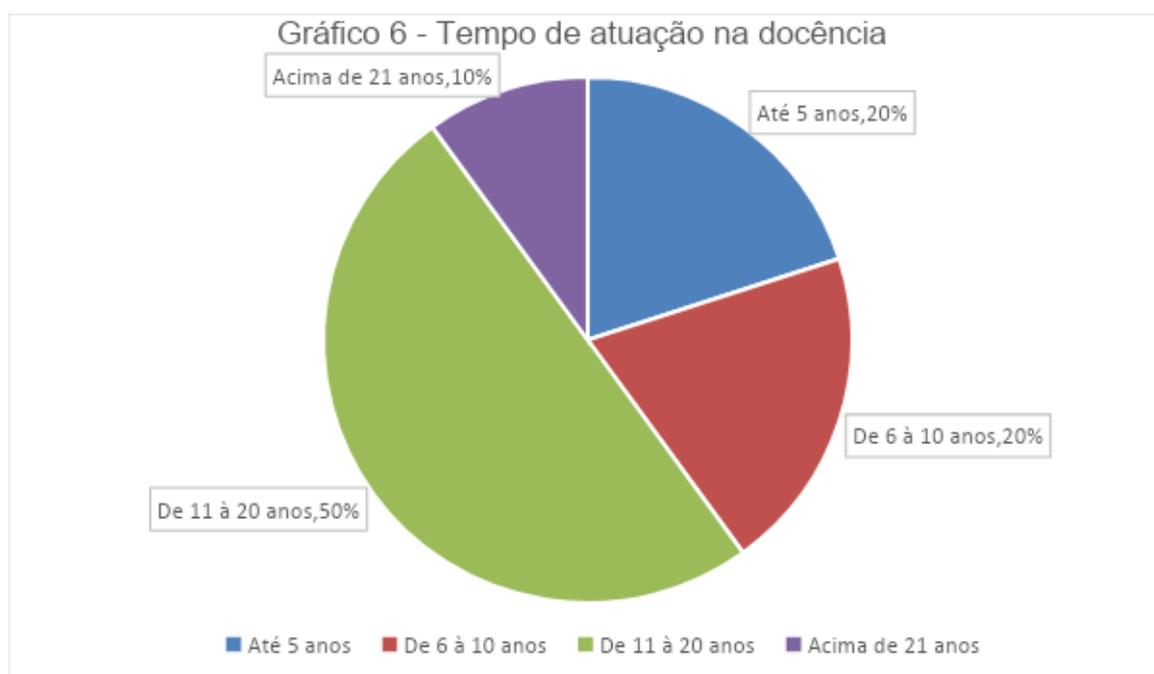
Em relação ao gênero dos professores mestres, o gráfico 5 mostra o perfil do grupo focal de professores.



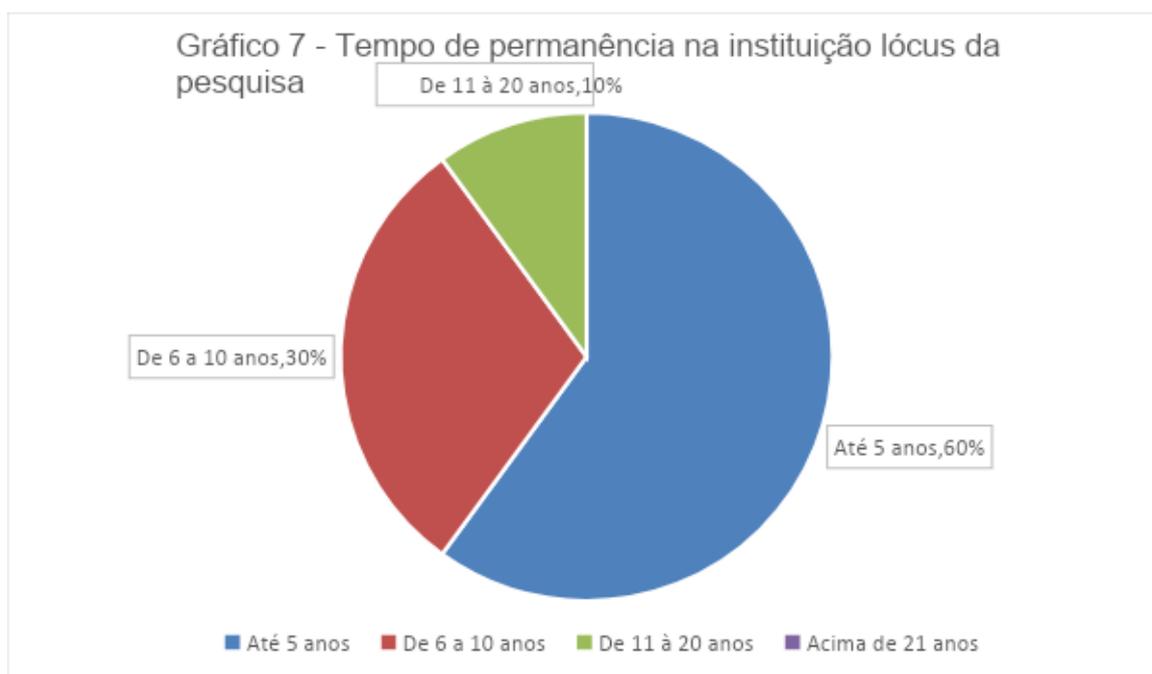
Fonte: Autora (2019)

Observando o gráfico 5, destacamos que 9 (nove) participantes eram do gênero feminino e 1 (um) do gênero masculino. Predominando no grupo a participação feminina, como no grupo de professores em geral da instituição.

Na sequência, apresentamos os gráficos 6 e 7, o gráfico 6 demonstra o tempo de atuação dos sujeitos na docência, e o gráfico 7, apresenta o tempo de permanência dos sujeitos na instituição lócus da pesquisa.



Fonte: Autora (2019)



Fonte: Autora (2019)

Local das sessões e registro das interações

O local para a realização dos encontros deve ser preparado com antecedência, organizado de maneira que favoreça a interação dos participantes, a disposição das cadeiras, o ambiente, que seja um lugar arejado, iluminado, sem ruídos para que possa captar o áudio e não aconteça interrupções para o melhor andamento das discussões, e proporcione um certo conforto e acomodação para o grupo. Gatti (2012) enfatiza sobre o local para a realização do grupo focal:

O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em cadeiras avulsas, em círculo, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta. Como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário. Para facilitar, de início, o reconhecimento entre os participantes, pode-se providenciar um crachá com o nome de cada um. Alguns autores julgam que se oferece condição de trabalho mais adequada quando o desenvolvimento do grupo focal se faz em torno de uma mesa, qualquer que seja seu formato. Essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e as gravações em áudio e vídeo. (GATTI, 2012, p. 24)

Assim, a cada encontro do grupo focal de professores mestres o local era preparado por mim antes do horário agendado. O local escolhido foi a biblioteca da instituição à qual pertencem os professores e eu, o espaço foi organizado de maneira acolhedora: as cadeiras dispostas em círculo para que todos pudessem

enxergar uns aos outros e interagir facilmente. Para a acolhida dos participantes, foi colocada em cada cadeira uma mensagem de agradecimento pela aceitação de participar desta pesquisa sendo integrante deste grupo focal. Juntamente com as mensagens foi proporcionado para este momento um lanche aos participantes e a equipe de apoio, pois muitos dos participantes saiam de um turno de trabalho diretamente para o encontro do grupo focal.

No convite enviado à todos por email (APÊNDICE B) apresentava o horário e local do encontro do grupo, assim a cada encontro eram avisados pela agenda do email lembrando o horário e local do próximo encontro do grupo.

Quanto aos registros, existem diversas maneiras de registrar, podem ser através de relatores que fazem as anotações das falas, também os registros podem contar com gravações através de áudios ou câmeras para filmagem com o objetivo da captação de áudios e expressões faciais dos participantes. Podem-se utilizar mais de um recurso para cobrir ao máximo as participações e se obter gravações mais nítidas e com boa qualidade de áudio, mas, para isso deve-se garantir cuidados essenciais.

Gatti (2012), recomenda gravações em áudio, ou vídeo, sendo que esse último requer cuidados, pois pode causar constrangimentos aos participantes. Deve-se ter cuidado com a disposição desses equipamentos e com a quantidade a ser utilizada.

Utilizei para o registro do grupo focal mais de um recurso, anotações das falas em um bloco, câmera filmadora em um tripé disposta de forma que o grupo inteiro aparece e assim captasse claramente os áudios, gravador de áudio disposto no centro do círculo e gravação de áudio através do celular.

Roteiro

O roteiro deve orientar a discussão a ser realizada no grupo focal, é a sistematização do estudo, deve ser estruturado a partir do problema de pesquisa e a elaboração dos objetivos que dele decorrem. A elaboração da fundamentação teórica desta pesquisa, possibilitou à pesquisadora, o suporte para a elaboração de questões significativas e direcionadas à orientação e motivação do desenvolvimento do grupo focal dos professores-mestres. Quanto o objetivo do roteiro, Gatti (2012) explica:

[...] permite que o pesquisador levante questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que vai solicitar dele, tendo claro o que se está buscando compreender. O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa. (GATTI, 2012, p. 17)

Nesse contexto, o roteiro (APÊNDICE C) foi elaborado, as questões centrais foram distribuídas em quatro encontros, também foram elaborados critérios para o acompanhamento da moderadora em cada questão, de modo que os objetivos planejados fossem cumpridos, agradecimentos iniciais e finais também fizeram parte do roteiro do grupo. O roteiro contou com quatro pontos que foram centrais na discussão de cada encontro, foram eles:

- 1º encontro – “Quem somos?”
- 2º encontro – Busca do Mestrado - Pesquisa
- 3º encontro – Relação Mestrado/Atuação Pedagógica
- 4º encontro – Contribuições do Mestrado

Procedimentos de interpretação e análise de dados

Um dos pontos mais relevantes de uma pesquisa é a análise de dados, por isso é preciso estar consciente da escolha da técnica mais adequada ao que se pretende pesquisar e como os dados poderão ser coletados, para que a análise não seja prejudicada. Sobre a escolha do procedimento de análise de dados:

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p.98)

Para a análise, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, tendo como base a conceituação de Bardin, optou-se por ser o autor mais citado no Brasil em pesquisas que envolvem a análise de conteúdo, bem como as etapas sugeridas pelo autor. Bardin (2011) aponta que a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

De acordo com o autor, percebemos que a análise de conteúdo abrange um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Assim, de acordo com a análise a partir da coleta de dados no grupo focal, Flick (2009, p. 189) aponta “como técnica analítica para os dados de grupo focal, sugere-se a utilização dos conteúdos das discussões, das codificações sistemáticas ou das análises de conteúdo”.

Para Gomes (2005), o moderador e os observadores possuem informações que vão além do que foi gravado, pois eles estavam presentes durante os debates e guardam na memória as expressões faciais, o tom e o contexto das falas, por isso é importante que eles participem do momento de transcrição dos dados coletados.

Como optamos pela análise de conteúdo segundo Bardin, o mesmo indica a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, a *pré-análise*, é vista como a fase da organização. Nesta fase deve ser elaborado um roteiro de trabalho, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Conforme Bardin (2011), nesta fase envolve a chamada leitura “flutuante”, onde ocorre o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Então, escolhe-se os documentos a serem analisados, no caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa.

Na pré-análise, é preciso obedecer as regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e

objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

A partir dos dados transcritos, começa-se a leitura flutuante. Após, passamos para a escolha de índices ou categorias, que surgirão das questões que nortearam a pesquisa ou hipóteses, e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas que se repetem frequentemente são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100).

Na segunda fase, ou *fase da exploração do material*, que são escolhidas as unidades de codificação, adotada-se os seguintes procedimentos de codificação: registros, recorte, a seleção de regras de contagem, enumeração, a escolha de categorias, classificação e agregação, rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro), em razão de características comuns; classificação (semântico (temas), sintático, léxico) – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo- agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, escrita; e categorização que permite reunir o maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim, correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.

Para Bardin (2011) as categorias devem possuir determinadas qualidades como: exclusão mútua e homogeneidade. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias: pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade. Continuando, agrupam-se os temas nas categorias que foram definidas, em quadros matriciais, a partir dos pressupostos utilizados por Bardin (2011).

Com a elaboração das categorias sínteses, passa-se à construção da definição de cada categoria. De acordo com Bardin (2011), “as categorias podem ser criadas a priori ou posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados”.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é chamada *tratamento dos resultados – a inferência e interpretação*. Nesta fase, o pesquisador deve tornar os resultados brutos, mais significativos e válidos. Sendo assim, esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Segundo Bardin (2011, p. 137) a inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiros de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências).

Dando continuidade, passa-se à interpretação de conceitos e proposições. Os conceitos surgem da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definição científica. Ao chegar a um tema nos dados, é necessário comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Ao se encontrar temas diferentes, é preciso achar semelhanças que possa existir entre eles.

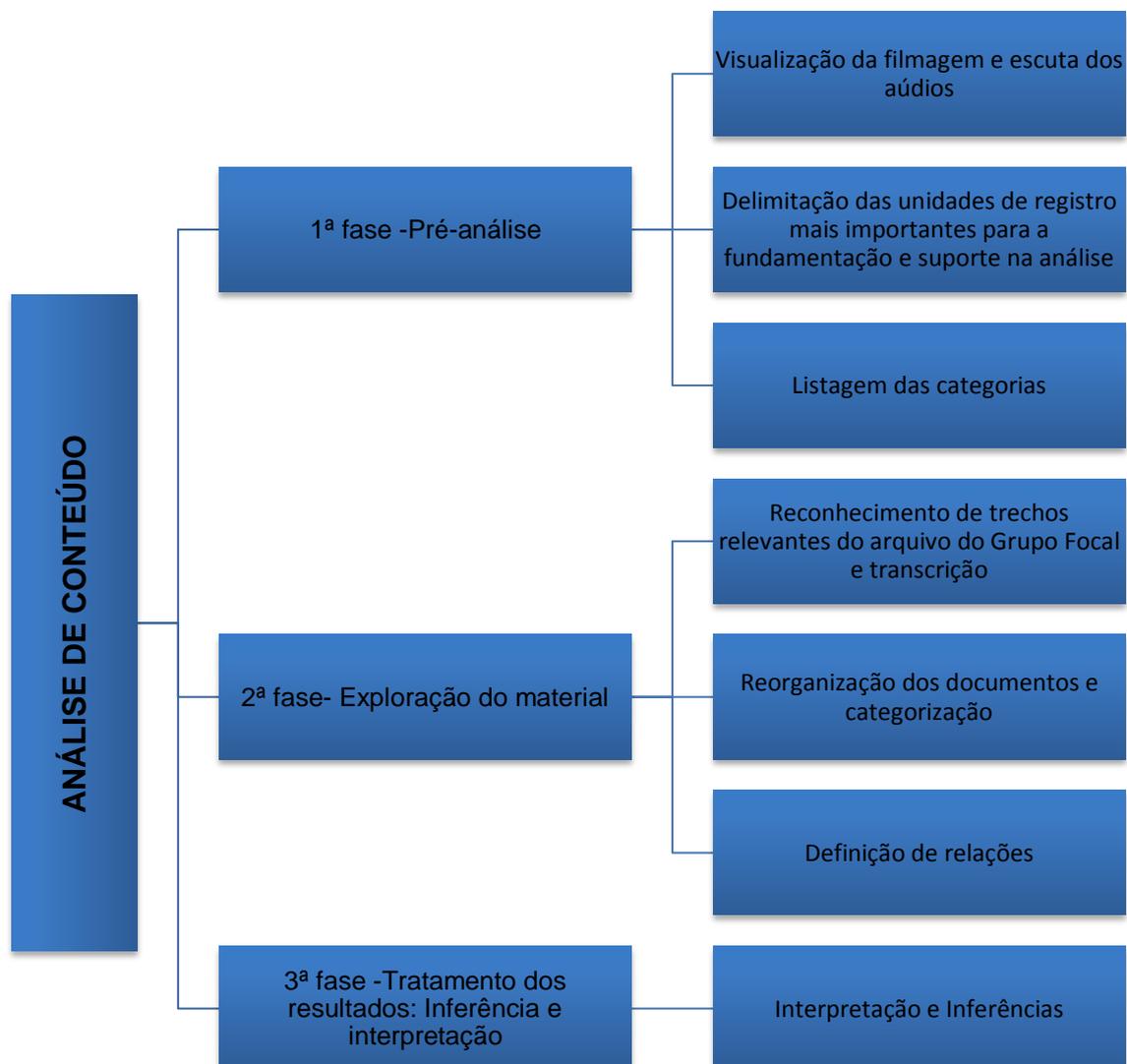
Enfim, a proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Entretanto os conceitos podem ou não ajustar-se, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O correto é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados.

No decorrer da interpretação dos dados, é necessário retornar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles são o suporte e as perspectivas significativas para o estudo. O sentido que será dado a interpretação, depende da relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica.

Destarte, encerra-se o processo de Análise de Conteúdo, que permite muitas variações na maneira de conduzir as três fases que devem ser seguidas nesta técnica. As comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. Também, as unidades de análise podem variar de acordo com os pesquisador, uns escolherão a palavra, outros podem optar pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também varia. Ao mesmo tempo que, alguns contam as palavras ou expressões, outros buscam desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes e, outros, centram sua atenção em temáticas determinadas (BARDIN, 2011; GODOY, 1995b).

No entanto, com base na análise de conteúdo proposta nesta pesquisa, o quadro a seguir apresenta o roteiro de análise utilizado e os procedimentos empregados aqui, considerando as três fases propostas por Bardin.

Figura 3 - Roteiro da análise de conteúdo considerando as fases propostas



Fonte: Autora (2019)

A figura 3, apresentada acima, traz o roteiro da análise de conteúdo a partir dos encontros do Grupo Focal realizado. Neste sentido, compreendo que o processo de análise de conteúdo possibilita o enriquecimento da análise a partir da coleta de dados, pois, através dele, temos um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados (BARDIN, 2006).

2.2 Uma trajetória de 114 anos: o lócus e sujeitos da pesquisa

Considerando a importância da história e da tradição do Colégio Franciscano Espírito Santo, sendo breve, narro um pouco da trajetória desta instituição de ensino que está presente neste município há 114 anos. Uma vez que, também faz-se necessário conhecer o contexto onde estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, os quais buscam a formação continuada através da pós-graduação *Stricto Sensu*,

Alguns moradores da cidade tinham o conhecimento de que, em São Leopoldo, havia uma escola das Irmãs Franciscanas, onde estudavam os filhos de algumas famílias amigas. Como deslocar-se de Bagé à São Leopoldo era difícil e oneroso, eram poucos que podiam usufruir deste benefício. Então, essas famílias interessadas em uma escola na cidade para seus filhos estudarem, solicitaram à Congregação de São Leopoldo a fundação de uma escola na cidade.

Assim, no ano 1903, Madre Ludgera Hellwig (Superiora da Missão Brasileira) esteve em Bagé, juntamente com Irmã Prosa da Silva, para conhecer o local e realizar o primeiro contato com a realidade da fronteira. Nesta época a cidade de Bagé contava com uma população de 15 a 16 mil habitantes.

No ano seguinte, em 1904, Madre Ludmila Birckmann, a superiora geral das Irmãs Franciscanas, esteve em Bagé juntamente com a irmã Ludgera Hellwig e, percebendo a necessidade do povo, considerou ser o lugar certo para a fundação de uma escola. Diante desta constatação, comunicou que no início do ano de 1905 seria aberta uma escola, internato e externato, para atender as meninas da cidade.

Em 12 de fevereiro de 1905 partiram para Bagé, as seis primeiras Irmãs: Ir. Balbina Weis, Ir. Graciana Walbrökl, Ir. Alice Precht, Ir. Florentina Müller, Ir. Bertranda Helwege e Ir. Columbra Lenz, acompanhada de auxiliares, duas moças do Orfanato de Porto Alegre. Ao chegarem foram recebidas com festa pelos bageenses, a cidade recebia as missionárias, educadoras de São Leopoldo, as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. Em 22 de fevereiro, chegaram mais seis irmãs para completar o quadro docente: Ir. Prisca da Silva, Ir. Branca Kipper, Ir. Lídia Kroth, Ir. Cristiana Braum, Ir. Tarcila Simonis e Ir. Francisca Sheid.

A primeira providência das Irmãs no local onde seria o colégio, foi escolher um lugar para capela, receberam a licença do Senhor Bispo para terem uma capela. Neste dia a casa foi consagrada ao Divino Espírito Santo e assim seria chamada “Colégio Espírito Santo”.

A inauguração foi em 09 de março de 1905, neste dia foi celebrada uma missa pelo Vigário Pe. Inácio Bittencourt e outros dois padres salesianos Pe. André Dell’Oca e Pe. Ezequiel Fraga, com a bênção da casa. Participaram deste momento algumas personalidades bageenses responsáveis pela vinda das irmãs, como Dr. Bastos e o Sr. Antônio Magalhães, as famílias bageenses e as futuras alunas da escola.

Então, no dia 10 de março de 1905, chegaram as primeiras 70 alunas, que tinham uma faixa etária de 7 a 14 anos, algumas com 15 e 16 anos. No segundo semestre, o número de alunas aumentou para 90, e 40 meninas pensionistas.

Em 1906, o número de alunas cresce para 150 e o espaço ocupado pela escola torna-se pequeno. Por algum tempo as Irmãs alugam uma casa para que mais salas de aula pudessem funcionar. Enquanto isso ocorrera, compram um terreno que seria destinado à construção de um futuro espaço do Colégio, a Avenida General Osório, onde encontra-se atualmente.

Em meados de setembro de 1907, é lançada a pedra fundamental e iniciada a obra de construção do novo colégio. As obras prosseguem e, em fevereiro de 1909, foi realizada a mudança do Colégio para o novo prédio, situado à Avenida General Osório, 1254.

Posteriormente, em 1926, foi criado o Curso Ginásial, que foi o primeiro ginásio feminino do Rio Grande do Sul. Em 1930, o Colégio abre o Curso Complementar para a formação de professoras primárias, assim torna-se inviável manter concomitantemente o curso ginásial, causando a extinção do ginásio. Entretanto, após insistentes pedidos dos pais, em 1934, reabriram o Curso Ginásial.

Ainda no ano de 1930, o colégio passou a ter as mesmas vantagens das escolas complementares do Estado. Houve inspeção estadual, onde foram realizados exames de admissão ao Curso Complementar. Segundo o cronista do ano de 1930:

No decorrer do ano passado (1929), propuseram ao nosso colégio equiparar-se às escolas complementares do Estado. Depois de maduras deliberações, concluímos que esse curso, será mais proveitoso às alunas, do que o curso ginasial. Logo se deram os primeiros passos para o cumprimento de todas as formalidades e com bom resultado. Em princípios de abril, veio o Inspetor do Governo e presidiu aos primeiros exames. Aos nove dias do mesmo mês, fechou-se a contrato que conferia ao Colégio o direito de manter o Curso Complementar, sob a condição de conceder 10(dez) matrículas gratuitas ao Estado. (COLÉGIO FRANCISCANO ESPÍRITO SANTO, 1930)

Por um decreto do Governo Federal, ainda em 1930, foram excluídos os exames finais para as alunas do Curso Complementar. As alunas seriam promovidas para o ano seguinte a partir da média anual que seria determinante.

Durante os anos de 1930 a 1944, o Curso Complementar esteve vigente, em 1944 encerrou-se a Escola Complementar com uma solenidade de formatura.

Diversas alunas antigas de 1932 compareceram à festa de Colação de Grau. Dona Laura Barreto, como oradora da primeira plêiade de alunas-mestras, pediu a palavra. Fechando com chave de ouro aquela última hora solene do Curso Complementar, enalteceu o trabalho das Irmãs Franciscanas, principalmente da Irmã Estefânia, que nos 14 anos de existências do curso, não poupou sacrifícios em favor das professorandas. Com a criação da Escola Complementar em Bagé, nosso colégio deu ao Estado nada mais nada menos de 234 (duzentas e trinta e quatro) alunas-mestras, em treze turmas desde 9 de abril de 1930 até 12 de dezembro de 1944. Diversas dentre elas, há muito atuam como diretoras. A orientação do ensino desta região, bem como a Inspetora Federal do nosso Ginásio, são alunas-mestras do Colégio Espírito Santo. O corpo docente de Bagé, em sua totalidade, formou-se nesta escola. (COLÉGIO FRANCISCANO ESPÍRITO SANTO, 1944)

No ano de 1942, a direção do colégio encaminhou à Secretaria de Educação do Estado, uma solicitação para a criação do Curso Normal. Após a Secretaria realizar o exame da documentação necessária, respondeu através de um parecer favorável ao pedido. A partir de março de 1943, começou o funcionamento do Curso Normal no Colégio. Com essa fundação, houve a necessidade de criar também um Jardim da Infância. As alunas do Curso Normal iniciaram sua prática Docente nas turmas do Curso Elementar. Após, foi criada uma sala de aula para aplicação, com o intuito de atender crianças de baixa renda. Sendo inaugurada em 1944, a “Escola de Aplicação” denominada Escola São Francisco.

A Escola de Aplicação São Francisco, em 1945, passou a ter sede própria no mesmo endereço, Rua General Osório, nº1288. Houve uma inauguração solene, integrando a esta a comemoração dos 40 anos da chegada das Irmãs na cidade.

O Colégio também contou com os seguintes cursos: em 1949 Escola técnica de Contabilidade, 1951 Clássico e Científico, ambos, o Colegial.

Além das adequações estruturais legais, o colégio procurava buscar recursos para auxiliar na ação pedagógica, então, em 1950, adquiriu um aparelho cinematográfico sonoro. Em 1960, foi fundado o Centro de Cultura Cinematográfico (C.C.C) do Espírito Santo.

Cinquenta anos após sua fundação, o Colégio marcou sua comemoração de 50 anos do Colégio Espírito Santo e 25 anos do Curso de formação de professores, Curso Complementar e Curso Normal.

O Governo Federal em 1971, publicou uma nova lei de ensino, lei nº 5692, onde houve uma exigência de mudança curricular e também a necessidade de adaptações estruturais no colégio. Professores precisaram realizar cursos para serem preparados para ministrar os novos conteúdos e habilidades apresentadas na nova lei. O ensino passou a ser de oito anos para o 1º grau e três anos para o 2º grau. O Colégio, dessa forma, passa a implantar novas terminalidades nos cursos: Magistério, Auxiliar de Administração Hospitalar, Habilitação Básica em Educação e Auxiliar de Professor de Pré-escolar.

As implantações previstas na lei nº 5692/71, foram alteradas pela lei 7044/82. O ensino profissionalizante, a idade dos alunos do 2º grau e a falta de absorção pelo mercado de trabalho, dos egressos do 2º grau nas terminalidades propostas pela lei e pelas escolas. O interesse dos alunos e dos pais era na continuidade dos estudos e a preparação para o concurso vestibular.

Com o passar do tempo houveram muitas mudanças de paradigmas. Em 1974, passa a promover cursos de criatividade comunitário para atender professores, e treinamento em dinâmica de grupo para alunos.

Já a comemoração dos 70 anos de fundação do colégio, trouxe fortemente à memória de todos a sua história. Nessa época, o Colégio Espírito Santo também intensificou o estudo da filosofia franciscana de educação e implantou um planejamento participativo.

Em 1980, as professoras da pré-escola realizavam estudos sobre a metodologia de Montessori e preparavam-se para implantação desta, o que ocorreu no segundo semestre do ano letivo em 1980. Enquanto estas mudanças ocorriam na pré-escola, nas séries iniciais do 1º grau eram trabalhados clubes de ginástica rítmica, ginástica olímpica, judô, vôlei, basquete, handebol, educação artística e inglês. Os alunos optavam pelo seu centro de interesse.

No ano letivo de 1985, o Colégio Franciscano Espírito Santo completa seus 80 anos inovando no espaço físico, oferecendo uma entrada da escola renovada, para a recepção dos alunos. Ao completar 100 anos de história no ano de 2005, foram realizados, durante todo o ano letivo, eventos marcantes.

No decorrer do tempo, o colégio procurou estar sempre atento às urgências e necessidades da época, buscando modernizar a estrutura física e a ação pedagógica.

Diante do cenário atual, para atender as demandas do avanço tecnológico, no ano de 2014, a escola inova e introduz o livro digital além de fazer uso de plataformas digitais, proporcionando um aprendizado significativo através de aulas mais interativas.

Segundo o Projeto Político e Pedagógico da escola,

Hoje, o Colégio Franciscano Espírito Santo continua sua missão, enfrentando os desafios dos novos tempos, apostando no novo, respeitando o passado e vivenciando o presente de forma harmônica. Firmando sempre sua ação educativa nos pilares da tradição, disciplina, conhecimento científico, modernidade tecnológica, dinamismo e organização, fundamentados nos princípios franciscanos. (COLÉGIO FRANCISCANO ESPÍRITO SANTO, 2017-2020)

O Colégio Franciscano Espírito proporciona aos professores a formação continuada, atendendo às indicações da mantenedora e ao programa de formação continuada estabelecido anualmente pela instituição.

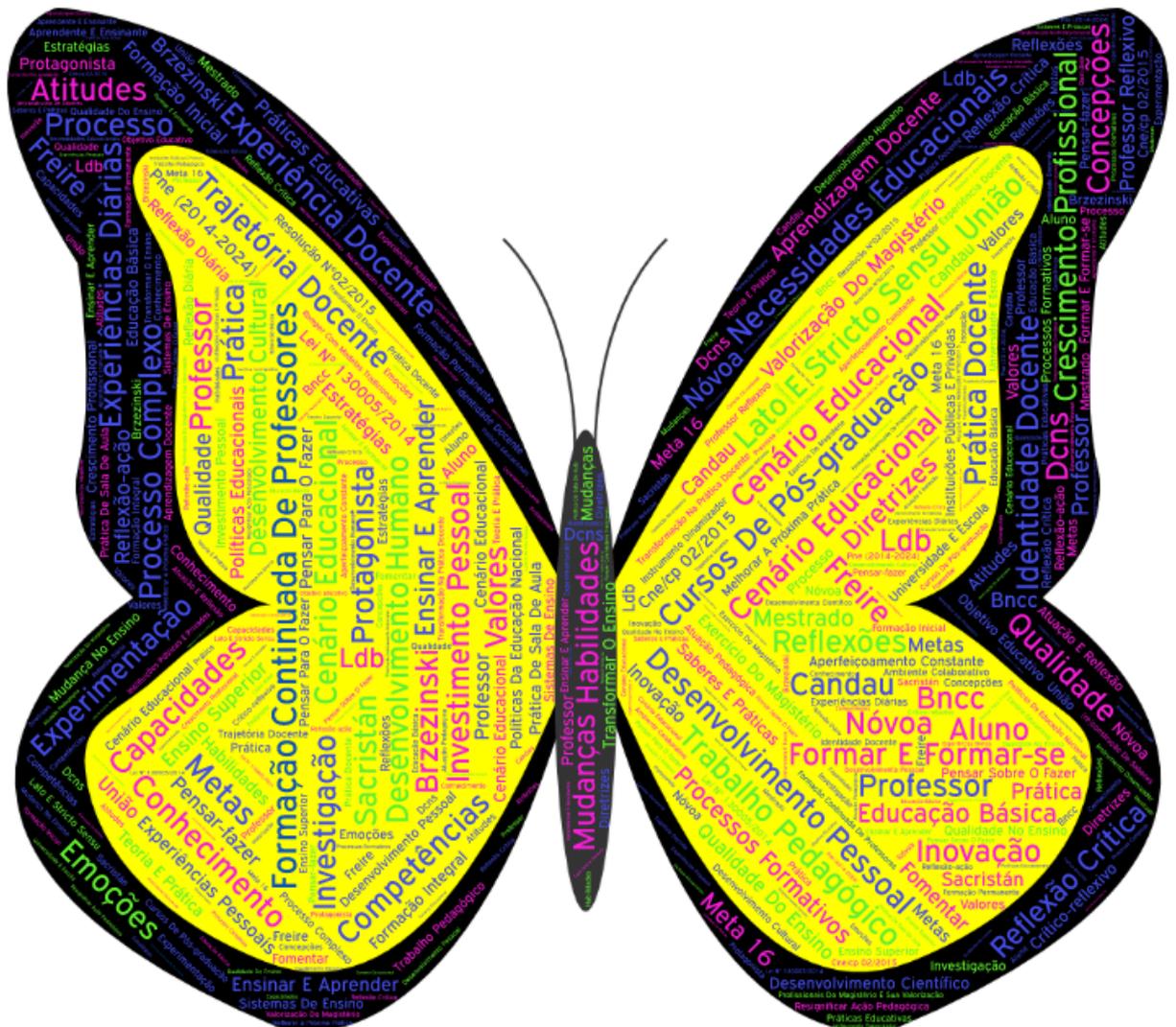
Propõem-se programas de formação continuada, cada vez mais desafiadores, possibilitando reflexão, questionamentos, aprendizagem sobre novos métodos de ensino utilização das tecnologias digitais desafiando para a ressignificação da prática pedagógica. Além disso busca-se o desenvolvimento da espiritualidade franciscana. (COLÉGIO FRANCISCANO ESPÍRITO SANTO, 2017-2020)

Atualmente a escola tem 1793 alunos, distribuídos na Educação Básica, estando 270 alunos na Educação Infantil, 681 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 575 alunos no anos finais do Ensino Fundamental e 267 alunos no Ensino Médio. Possui 135 colaboradores, sendo que 88 são professores, que atuam na Educação Infantil (16 professores), Ensino Fundamental anos iniciais (21 professores), Ensino Fundamental anos finais (35 professores), Ensino Médio (13 professores) e que atuam simultaneamente no Ensino Fundamental e Ensino Médio (3 professores). Além de outros 47 colaboradores, distribuídos entre monitores, setores administrativos, pedagógicos e serviços gerais.

Neste capítulo 2 apresentei o passo a passo da presente pesquisa e a história de 114 anos da instituição lócus, que apresenta a sua trajetória de formação no decorrer do tempo e as suas transformações a partir do cenário educacional, além de seu papel importante na educação do povo bageense. No decorrer, o capítulo 3 discute a formação continuada de professores, conceitos e sentidos da formação continuada de professores, as políticas nacionais de formação continuada de professores e a formação do professor reflexivo.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Figura 4: Metamorfoses na formação do professor



Fonte: Autora (2019)

Este capítulo tem por finalidade abordar a formação continuada de professores, a partir de conceitos e sentidos oferecidos por autores referência nesta temática e também nas políticas nacionais. Considerando particularmente o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024) e a Resolução nº 02/2015, dou ênfase à formação do professor reflexivo, abordagem que propõe uma mudança de postura do professor para uma prática crítico-reflexiva, visando melhorar a qualidade no ensino.

Dessa forma, busquei conhecer como tem sido pensada e estruturada a formação continuada de professores (FCP), em especial o papel que esta ocupa nas políticas nacionais, de acordo com o PNE (2014-2024), com destaque na Meta 16 que prevê “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”, com suas estratégias e a Resolução nº2/2015, que define as Diretrizes 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, com destaque no capítulo VI , que trata da “Formação Continuada dos Profissionais do Magistério”.

A figura 4- Metamorfoses na formação do professor, representada por uma borboleta, destaca as transformações no processo de formação continuada do professor. As palavras estampam o que contempla este movimento de questões que envolvem a formação do professor da Educação Básica e que estão destacadas neste capítulo.

Considerando o processo de formação continuada fundamental para o desenvolvimento dos profissionais da educação, destaco a pós-graduação, no nível do mestrado, como uma possibilidade para a formação do professor reflexivo.

3.1 Conceitos e Sentidos da Formação continuada de professores

A formação continuada de professores, ao longo das últimas décadas tem recebido diversas variações conceituais. Assim, a proposta deste tópico é analisar

os principais conceitos de FCP desenvolvidos por diferentes estudiosos deste tema, para fundamentar esta pesquisa.

A análise, revisão de literatura, à luz das teorias de Freire (1993); Nóvoa (1995); Mizukami (1996); Sacristán (1999); Porto (2000); Placco (2001); Candau (2003); Brzezinski (2008); Gatti (2008) e Dourado (2015), contribuíram para o aprofundamento, discussões e reflexões desta temática.

A formação continuada é essencial no desenvolvimento profissional dos professores. Renomados estudiosos da área de formação de professores defendem esta afirmação Nóvoa destaca que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1995, p. 24)

Em algumas instituições, redes de ensino, a formação continuada é vista ainda como um treinamento, reciclagem, em alguns momentos somente com palestras, seminários, oficinas, e encontros isolados, substituindo cursos de pós-graduação, *Lato e Stricto Sensu*, cursos de extensão, o que vai na contramão do que buscamos atualmente ser a formação continuada de professores, para atender as demandas do cenário educacional.

De acordo com Nóvoa (1991, p. 62), a formação continuada, deve ser vista como uma atividade constante, buscada pelo professor, como um exercício que possibilite e “incentive a participação de todos os professores em programas ou em redes de colaboração”. Assim, a formação continuada perpassa os muros da escola e deve ser alicerçada na prática sobre a prática, desde que vista e pensada de forma contínua, associada as experiências diárias, vividas e compartilhadas pelo professor.

É necessário que o professor assuma um papel de protagonista no processo de formação. Sendo assim, para além das políticas, nacionais, estaduais

e municipais, devem ser levadas em consideração o cotidiano da escola e principalmente dos próprios professores.

Faz-se necessário um olhar diferenciado para a formação continuada pelas instituições de ensino, de ser vista como uma condição necessária para o crescimento profissional dos professores.

Na perspectiva de Brzezinski (2008), ao falar sobre a formação continuada, na ocasião do VII Encontro Nacional da ANDOFE³, esta é vista como um processo ininterrupto que visa a

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.148)

O pensamento da autora corrobora com a presente pesquisa, a partir da reflexão sobre a formação continuada de professores, ajudando a entender que esse processo vai muito além do prolongamento da formação inicial. Sendo assim, um procedimento que se constrói ao longo da trajetória docente, baseado em estudos teóricos e no desenvolvimento de experiências práticas alinhando teoria e prática.

Outros autores, trazem diferentes abordagens sobre a formação continuada, compreendem como um processo que não é visto apenas para o desenvolvimento do professor, mas sobretudo, para as vivências desse sujeito na sociedade. Salientam também que, para o professor, a formação continuada deve ser pensada como fator de investimento pessoal.

As discussões referente a formação continuada de professores, enquanto objeto de estudo, emergem no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, mas foi na década de 90 que tornaram-se mais evidentes. A partir desta década, a FCP além de conceitos e características, passa a refletir também sobre que interferência sentido esta tem no desenvolvimento humano em diferentes contextos. Sendo pensada como um processo contínuo, a formação continuada de professores nesta perspectiva motiva aos professores que nela estão inseridos um repensar de sua prática docente. Assim, Placco (2001, p. 76) diz que

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, citado por Brzezinski (2008, p.1.148).

[...] formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos ou treinamentos e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes, introduz uma fecunda inquietação contínua com o já sabido motivando a viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO 2001, p. 76).

Assim, a partir do proposto por Placco (2001), podemos dizer que a formação continuada faz parte e envolve a trajetória dos profissionais da educação, de maneira que venha ampliar as áreas de saber e também a reflexão de necessidades e expectativas em relação ao trabalho. Corroborando com este pensamento, Eckert-Hoff (2002, p. 374), ao propor a formação continuada aos professores diz que é necessário, inicialmente, “conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, uma vez que os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados”. A autora retrata, que as experiências vivenciadas pelo professor como o conhecimento, necessidades educacionais, oportunizam este professor a tomada de decisões, e um melhor entendimento sobre a construção da identidade docente nos diferentes momentos da sua prática docente, permitem a este tratar problemas da sala de aula, a partir de debates e discussões.

Neste contexto apresentado, vimos a importância de debater sobre a FCP, que vem sendo cada vez mais ampla, diante de que a mesma possibilita, entre diversos fatores, um reconhecimento da melhoria dos processos formativos, bem como compreender que não é possível haver qualidade da infraestrutura física, pedagógica e na valorização do magistério, seja na educação básica ou na educação superior, se esta não for pensada como um todo.

A partir das discussões apresentadas sobre a FCP, este estudo apresenta o termo aperfeiçoamento por entendermos que este é o que melhor se adequa à realidade atual dos processos formativos. Compreendemos que a abordagem de Brzezinski (2008, p. 1147) diz que “a educação continuada de professores assenta-se na concepção de educação que se realiza ao longo da vida”, reforça a nossa concepção ao trazer uma perspectiva de formação continuada, como um aperfeiçoamento constante. Imbernón (2010, p. 46), em suas concepções sustenta em relação ao que deveria a formação continuada “promover uma reflexão sobre o que eles [os professores] fazem e porque fazem, estendendo ao terreno das habilidades e capacidades, emoções, atitudes questionando valores e concepções

de cada professor”, o que afirma a ideia de aperfeiçoamento constante, tanto para a profissão quanto das experiências pessoais.

Na concepção de Nóvoa (1995, p. 84), seguindo a ideia de aperfeiçoamento “a necessidade de continuidade de quem já professor é criada a partir da responsabilidade e pela difusão do saber socialmente constituído, da evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e aprender”. Também o autor conjectura que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas”. (p. 28), o que fortifica o pensamento de que o aperfeiçoamento da aprendizagem docente acontece no decorrer da vida e é possibilitado pela formação continuada.

Zabalza (2004), salienta que a formação continuada, além de ser um fator de suma relevância para todos os profissionais, mas em especial nesta pesquisa o professor, contribui para o melhor desenvolvimento científico e cultural do processo.

Ao pensar a formação continuada de professores, Zabalza afirma que:

[...] uma formação continuada estabelece uma nova cultura universitária em que o aluno e seu processo de aprendizagem devem ser considerados em seu conjunto, com orientação para seu desenvolvimento pessoal e profissional, oferecendo as bases sólidas para que possa continuar seu aprofundamento no âmbito científico. (ZABALZA, 2004, p. 9)

Nessa perspectiva, Alvarado Prada (1997, p. 135), assegura sobre como caracteriza-se a formação continuada de professores, por “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor” e com “a melhoria na qualidade do ensino”. Esse processo por intermédio de “uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzido”.

De acordo com Alvarado Prada (1997), uma das características em destaque na formação continuada de professores, é a contribuição para o desenvolvimento profissional, o que percebe-se que ela atende a diversos

critérios, além de proporcionar uma plena articulação entre diversos níveis de ensino e fortalecer subsídios para ação e reflexão da práxis⁴ pedagógica.

Assim, é possível pensar o papel da formação continuada e como ela é caracterizada no ensino superior e na pós-graduação, não é algo novo, nem simples de se discutir. Ao refletir sobre a formação continuada, Gatti assegura que,

[...] existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional. (GATTI, 2008, p. 76)

De acordo com Gatti (2008), percebemos que as discussões sobre a formação continuada de professores enfrentam desafios. Pois ainda não é vista pelas políticas públicas com um destaque maior. Mas, atualmente nota-se um maior espaço para as universidades implementarem programas de formação continuada, mesmo com os desafios que são muitos, são apresentados nas universidades em especial cursos de formação continuada de professores de pós-graduação, traços de uma educação tradicional, conservadora, assim como diz Behrens (2006, p. 33), ao caracterizá-los como “abordagens denominadas tradicionais, escalanovistas⁵ e tecnicistas, que caracterizam, por longo tempo histórico, a formação dos professores e dos profissionais em geral”. Assim, neste modelo de aprendizagem não há garantia de ensinar e aprender, o que é um exemplo das dificuldades vivenciadas frequentemente nos programas de formação continuada onde não são levadas em consideração o cenário da educação atual.

De acordo com as discussões feitas por Brezezinsk (2008), Imbernón (2010) , Nóvoa (1995), Freire (1993), Placo (2001) entre outros estudiosos sobre

⁴ A práxis, sendo histórica e social, apresenta-se em formas específicas, a saber: o trabalho, a arte, a política, a educação e etc., além de suas manifestações individuais e coletivas concretizadas nas relações sociais e em produtos diversos. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua a possibilidade da crítica e da transcendência. (Freire, 1987).

⁵ Escola Nova, o autor deixa explícito na obra que o principal objetivo é dar apoio aos professores para que a mudança pedagógica ocorra dentro da sala de aula. Seja ao direcionar-se a eles em alguns momentos ou ao citar e descrever exemplos práticos de autores que criaram sistemas para aplicação dos princípios em atividades em sala de aula, como Decroly, Montessori, e outros. Citado por LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. 13 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

formação continuada de professores, balizamos nosso estudo sobre a temática, a fim de destacar que há uma ligação de concepções que se articulam, salientamos a importância, e também a necessidade do professor e a escola buscarem, em conjunto, cogitar uma formação continuada de professores, de maneira que essa possa ser cada vez mais um direito de todos os professores. Ainda assim, para que a FCP seja realmente disponibilizada, é preciso um olhar diferenciado através da implementação de políticas públicas que assegurem a continuidade do professor nos programas de formação continuada, consolidando o vínculo entre ensinar e aprender, principalmente nas instituições de ensino sejam públicas ou privadas. Nesse mesmo cenário, Diniz Pereira (1998, p. 54) destaca que uma vez garantidas “as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas”.

Assim, percebemos que a formação continuada de professores, ao longo da última década, vem trilhando um caminho ainda em construção, não encontramos um conceito definido nem um ponto de chegada é um processo. Atualmente é desafiante e ao mesmo tempo preocupante no pensar como o professor é formado. Deste modo, refletimos conceitos empregados, a partir de documentos legais e oficiais, como a LDB de 1996 e o PNE (2014-2024), ou através de abordagens teóricas.

Não basta compreender a formação continuada somente a partir de conceitos, como experiências práticas, concebida através da troca de experiências, ela vai muito além, é preciso pensar a FCP como um processo em elaboração, tendo como objetivo uma proposta contextualizada de formação, onde tanto o professor quanto à universidade, para que ambos promovam o desenvolvimento contínuo do professor e da instituição em que atua.

Como um ponto de partida para o desenvolvimento da formação continuada de professores da educação básica, temos as orientações políticas da educação nacional que aos poucos tornam-se realidade em nossa sociedade. Houve então, a aprovação da nova LDB, Lei nº9394/1996, que traça níveis e modalidades de ensino, o que traz a necessidade de repensar a educação e, com ela a formação inicial e continuada de professores e juntamente a valorização dos profissionais da educação. Equiparando-se à LDB, e com um olhar detalhado sobre a formação continuada de professores, é aprovada em 2014 à Lei nº 13005/2014 que institui o

PNE (2014-2024) que reforça a FCP, estabelecendo metas para que sejam cumpridas, pelos estados e municípios brasileiros, que a partir deste PNE, deverão ampliar os investimentos em educação e incentivar a valorização do magistério, sendo esta financeira, infraestrutura e pedagógica.

Em consonância do PNE (2014-2024), um ano depois foi sancionada a Resolução nº 02/2015, a qual no art. 17, destaca que a formação continuada de professores ocorre quando o professor participa de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, evidenciando que, na perspectiva específica da Resolução, o mestrado e o doutorado são processos significativos da formação continuada. Assim, em relação às orientações legais referentes à formação continuada de professores, dou ênfase neste estudo ao PNE (2014-2024) e à Resolução nº02/2015 com recortes específicos sobre a FCP, na continuidade do texto, explorando o assunto, para maior compreensão da investigação proposta.

3.2 Políticas nacionais de formação continuada de professores

Diante da abordagem sobre a formação continuada de professores, estabelecemos destacar para aprofundamento o atual Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024) e a Resolução nº 02/2015, que trazem significativas mudanças à legislação educacional, vislumbrando em conjunto com outras políticas como a BNCC, estimular o processo de formação continuada de professores e a valorização deste profissional do magistério.

Neste contexto, Dourado (2015) relata que a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, haja vista que as diretrizes, metas e as estratégias previstas no PNE dizem respeito à educação básica e educação superior, bem como à valorização dos profissionais da educação.

Destarte, destaco a meta 16 e suas estratégias articuladas às diretrizes do PNE, que prevê a formação continuada de professores a partir da pós-graduação. Considero também na definição das novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério visando garantir maior organicidade à formação dos profissionais de educação, incluindo o magistério.

Sendo assim, Dourado afirma,

[...] a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO 2015, p. 301).

As metas e estratégias previstas no PNE são base para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas pelo Conselho Nacional de Educação na elaboração de novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Com o parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. Dourado (2015) destaca:

[...] que o processo de construção dessas novas DCNs – objeto de discussões e debates a mais de uma década no CNE, por meio de Comissão Bicameral, ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, os marcos legais com destaque para a CF 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014/2024), bem como as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014) – objetivou garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 299)

As DCNs para a formação inicial e continuada de professores, são resultado de um longo processo no CNE com estudos, discussões, pesquisas, visões de diferentes atores sobre a formação dos profissionais da educação. Assim, apresentam um importante avanço para a formação continuada dos profissionais do magistério. Prevista nas novas DCNs, a formação continuada

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (DOURADO, 2015, p. 312).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 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.

O Capítulo VI desta Resolução trata da “Formação Continuada dos Profissionais do Magistério”:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015)

Assim sendo, este artigo, traz definições sobre questões que, muitas vezes, antes desta causavam confusões nos sistemas de ensino e instituições públicas e privadas por não estarem explícitas com clareza. Na continuidade, o artigo 17 expressa claramente como deve acontecer na prática o desenvolvimento profissional, levando em conta os aspectos apontados.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015)

O foco desta pesquisa, a formação continuada dos professores através da pós-graduação *Stricto sensu* – mestrados, aparece em outros documentos legais ao lado de outras atividades classificadas como: atualizações, extensão e aperfeiçoamento. Sendo assim, as classificações citadas acima no artigo 17 da Resolução pouco confirmam a qualidade da formação de professores, mas auxiliam as mantenedoras, instituições de ensino públicas ou privadas na organização de seus projetos a partir destas determinações, apresentadas com clareza. Neste sentido, o artigo 17, §2 traz “definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização, a serem efetivadas pelos sistemas de ensino”, o que prevê a autonomia na definição da instituição formadora, sistemas de ensino e redes na elaboração do seu projeto institucional, desde que esteja articulado às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

Quanto os “Profissionais do Magistério e sua valorização”, o capítulo VII da resolução,

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da

educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (BRASIL, 2015)

Observando o artigo 18, acima mencionado, com as atribuições destinadas aos professores, o capítulo VII trata dos profissionais do magistério e sua valorização. No parágrafo 3º, consta uma listagem de oito atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. Nesse contexto, podemos observar que as demandas atribuídas aos professores só aumentam, tornando o ser professor um trabalho com grandes exigências e elevado grau de responsabilidades. Além das atribuições já citadas, da necessidade de formação continuada do professor, nos deparamos com um processo contínuo, que a cada dia envolve novos desafios, atualmente não é só o domínio dos conteúdos de uma ou mais áreas que nos torna professor, é necessária a vivência do ser professor, o cotidiano das escolas, a construção com nossos pares.

A resolução apresenta no artigo 19, um caminho para a valorização dos profissionais:

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de

ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2015)

No artigo 19, a resolução nos apresenta a necessidade de valorização do magistério, que é uma luta constante do profissional do magistério. Entre os pontos destacados como necessários a essa valorização, destacam-se as questões referentes à jornada de trabalho. Apresenta que devem existir condições de trabalho, passando por definições coletivas, de forma a assegurar jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino. Esse é um ponto que merece ser discutido, visto que as condições apresentadas por algumas Redes de Ensino nem sempre propiciam tais condições, especialmente no que se refere aos salários destinados a esses profissionais. É comum vermos, no âmbito da escola, colegas de profissão que desempenham suas atividades em dois ou até três turnos, dividindo-se em redes públicas e privadas, para garantir melhores condições de vida. Essa sobrecarga de trabalho não permite que esses professores disponham de tempo para planejar adequadamente seus momentos de ensino diante da demanda atual, tampouco cuidar de si, do seu psicológico e do emocional. Essas carências tendem a

impactar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor e assim favorecer uma educação de qualidade a fim de atender as demandas sociais atuais.

Neste contexto, tanto na Resolução apresentada quanto no Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentam a importância da Formação Continuada de professores e a importância da valorização destes profissionais, cabendo a articulação destes pelos órgãos superiores e desenvolvimento de parcerias público e privadas.

A Lei nº 13.0005/2014 estabelecida pelo Poder Executivo que trata sobre o Plano Nacional de Educação- PNE para o decênio de 2014-2024, apresenta metas e estratégias que deverão ser cumpridas neste período de vigência. Em relação a Formação Continuada de Professores da Educação Básica da rede pública de ensino a Meta 16 prevê “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”.

As estratégias da Meta nº 16, são:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização e recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2015)

Está previsto no PNE 2014-2024, o incentivo à formação continuada de professores da Educação Básica também na pós-graduação. Nas estratégias percebe-se por parte dos programas de políticas públicas um interesse em fomentar a oferta destes cursos em instituições públicas de ensino superior, junto às políticas de formação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, cabendo a estes a articulação e ampliação da oferta de bolsas de estudo, assim como definir diretrizes, áreas prioritárias entre outras propostas. Diante da meta nº 16, é preciso repensar uma proposta de formação para este professor, pensar como ele está sendo formado nestes espaços? Para que estes professores estão sendo preparados? Acontece a articulação entre a teoria e a prática?

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 não estabelece somente diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e funcionários, pois para que este seja efetivado é necessário propor condições para que cada modalidade de formação se desenvolva e esteja reunida numa política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

O PNE apresenta fortemente o compromisso com a formação de professores da Educação Básica para uma educação de qualidade, em acordo com este menciona a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2/2015 em 9 de junho de 2015, pelo Ministro da Educação, resultando na resolução nº2/2015. Em consonância a este, Dourado (2015, p. 314 - 315).

[...] as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica [...]

Percebe-se uma atenção maior em relação a formação dos profissionais da educação, e da gestão democrática da educação e da escola, cabe ressaltar que

este reconhecimento significa um avanço no campo das políticas educacionais atuais.

Nessa perspectiva, com a aprovação do PNE 2014-2024, surge uma oportunidade para a construção de ações institucionais que valorizem com efetividade os profissionais da educação brasileira, sendo um grande passo para a construção de uma educação básica de qualidade para todos como prevista.

Cabendo à União, aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade pelas políticas e ações que visem a valorização dos profissionais da educação, compreende-se a relevância das DCNs (Resolução CNE/CP nº 2/2015) que estão de acordo com a legislação vigente, objetivando o atendimento do PNE (2014-2024). Conforme ressalta Dourado (2015, p. 315-316):

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao mesmo tempo que podemos dizer ser um avanço também são um desafio. Dizemos ser um avanço pela conquista significativa no processo de formação dos profissionais da educação básica, que no decorrer desta trajetória, até este momento, pode contar com a participação de muitas pessoas, entidades, órgãos envolvidos, de forma democrática e participativa, assim contribuindo para assegurar aos profissionais do magistério da educação básica sua formação seja inicial ou continuada, considerando planos de carreira e salários dignos. É um desafio por que temos que traçar um longo caminho ainda, para que haja a real concretização das estratégias previstas para

a formação continuada, e esta depende, em grande parte, da responsabilidade e da eficácia dos entes federados no cumprimento a legislação educacional brasileira.

Diante do PNE e da FCP, buscamos a discussão em torno das metas 15, 16, 17 e 18, que tratam especificamente da Educação Superior e da Pós-graduação *Stricto Sensu* especificamente, ainda que também analisado a meta 13 e 14, pensando a questão da valorização dos profissionais da educação superior.

Nessa conjuntura, a meta 13, que retrata de modo específico sobre a qualidade da educação superior/titulação do corpo docente, o PNE mostra como Meta a elevação da qualidade da Educação Superior, tendo em vista a ampliação do número de mestres e doutores em efetivo exercício. A presente meta propõe e elevação da Formação Inicial e Formação Continuada de Professores, como oportunidade de assegurar a qualidade da educação brasileira, tanto privada quanto pública. Assim, a proposta do PNE (2014-2024) configura-se como uma efetiva política pública na promoção da qualidade do ensino e na valorização do professor da educação básica.

Apesar de sabermos que o Plano Nacional de Educação atual (2014-2024) apresenta propostas para melhorar gradativamente a educação, também compreendemos que aumentar o quantitativo de mestres e doutores, somente, não proporciona a melhoria do sistema da educação brasileira. Consideramos que a elevação da qualidade na educação, aconteça a partir das ações conjuntas inerentes à implementação de políticas públicas de formação de professores, inicial e continuada, e a investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos. E neste sentido, buscamos pensar esta formação de professores a partir de uma proposta a partir da formação do professor reflexivo.

3.3 A Formação do professor reflexivo

A formação do professor é algo permanente. De acordo com Freire (1980), estamos em constante (re)formação, a qual vai se concretizando, é na prática, na rotina diária, que se tem um conhecimento amplo da profissão docente, é neste momento que tem o conhecimento da vida, do mundo, do seu próprio processo de aprendizagem que exige constantemente uma reflexão na, da e sobre a prática.

Neste pensamento, Freire aponta:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Ainda, para Freire (1996), a reflexão é o movimento que é assegurado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Sendo assim, a reflexão é uma consequência da curiosidade sobre a prática docente que ocorre neste processo de formação continuada. É através desta reflexão, que se dá a transformação na prática docente.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1996, p. 38).

Então, é na reflexão diária sobre a sua prática que o professor vai se aperfeiçoando e melhorando o seu trabalho. Por isso, a importância da formação continuada, onde o professor possa assim (re)significar sua ação pedagógica, e também perceber o que se pode fazer para superar os problemas enfrentados no dia a dia, em busca da melhoria o quanto professor no seu processo de formação e qualidade do ensino da educação básica.

Devido às constantes mudanças que ocorrem na sociedade nos últimos tempos, faz-se necessário que o professor esteja em constante formação. Com isso, a formação continuada de professores e as suas práticas pedagógicas devem ser pensadas de maneira reflexiva, através da reflexão-ação, e não de forma desarticulada. Porto (2000) nos remete que

[...] a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15).

É nesta perspectiva que pretendo refletir sobre a formação continuada de professores, como processo de envolvimento docente com a prática pedagógica. A partir de um conceito da reflexão-ação.

Alguns autores contribuem com a formação de professores numa perspectiva “prático reflexiva”, ou de “ensino reflexivo” e de desenvolvimento profissional do professor. São eles: Freire (1996); Mizukami (1996; 2000); Candau (1997); Alarcão (1998; 2005; 2007); Nóvoa (1992; 2001); Schön (1992, 1997).

Pensando em um processo de formação continuada em um movimento reflexivo, Mizukami (1996) destaca:

[...] A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc, estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIKUZAMI, 1996, p. 61)

Nesse sentido, cabe ao docente uma mudança de postura, que inicia com uma formação crítico-reflexiva, visando uma qualidade no ensino. Sendo assim, cabe a preocupação de todos da instituição de ensino, com o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que teoria e prática caminhem juntas e não sejam dissociadas. É nesta perspectiva de reflexão sobre a prática, que esta pesquisa quer abordar, com bases a partir dos autores apresentados.

A formação continuada ocorre em diferentes espaços e, intencionalmente esta pesquisa aborda a formação através da pós-graduação *Stricto Sensu* para investigar o grupo de professores que está entre a Universidade e Escola, cabendo a estes a oportunidade de executar este processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Podendo repensá-la e transformá-la, buscando uma formação integral, capaz de despertar em todos professores e alunos o desejo de aprender e ensinar, motivo para uma educação de qualidade no ensino.

A formação continuada de professores oferecida nas instituições e em diferentes espaços exige mudanças, é necessário pensá-la com mudanças significativas na prática docente. É preciso uma formação contínua, que seja capaz de articular os diferentes aspectos da profissão docente. Segundo Candau (1997),

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAUI, 1997, p. 64)

Neste sentido, Freire diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43-44). Freire alertava para os modelos de formação de professores, destaca que formar era muito mais do que puramente treinar o educando para desempenhar suas destrezas.

Sobre um modelo de formação, cabe proporcionar ao professor uma articulação entre a teoria e a prática através da reflexão. Não podemos deixar de lado um ou outro conhecimento, seja este o universitário ou o da escola de educação básica.

Freire destaca, que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Um novo olhar para a formação continuada de professores é faz-se necessário e esta pesquisa tem a intenção de trazer contribuições para que se pense a formação continuada de professores no curso de mestrado no contexto da formação do professor “reflexivo”, para que o mestrado seja um espaço de articulação entre a teoria e a prática, sendo uma ponte entre a universidade e a escola de educação básica.

Diante do cenário atual, é indispensável uma formação continuada de professores que atenda as novas demandas da sala de aula. A formação do professor reflexivo é uma forma de buscar vencer as dificuldades da atuação pedagógica. Assim, um processo de formação a partir do professor reflexivo deve

estar alicerçado em práticas que compreendam a estreita relação entre teoria e prática, de maneira que perceba a atuação docente intervindo nela e ocasionando as transformações necessárias na escola.

É a partir deste processo de atuação e reflexão sobre a prática na atuação pedagógica, que a pesquisa aborda, com base nos conceitos de reflexão seguindo os estudos de Donald Schön e Alarcão. No desenvolvimento deste pensamento reflexivo, ainda em processo, um dos autores que teve maior destaque em divulgar o conceito de reflexão foi Donald Schön (1992), este inspirou pesquisadores brasileiros a propor, também para os professores, pensar um novo modelo de formação de professores, com base na reflexão sobre a prática.

Schön (1997) propõe uma formação de professores baseada na prática, para que esta possa atender às situações que surgem no dia a dia da escola, pois as demandas de situações vividas na prática muitas vezes não são trabalhadas nos cursos de formação profissional e, ao valorizar a prática como um momento de construção do conhecimento através da reflexão e de problematização, possibilita-se um espaço para buscar uma solução. Sendo assim, Schön, apresenta uma prática de professor reflexivo baseada em três conceitos, referindo-se a três modos de construção dos conhecimentos: conhecimento-na-ação (conhecimento tácito), corresponde ao conhecimento tácito, o que diz respeito aos conhecimentos espontâneos, intuitivos, experimentais, conhecimentos do cotidiano; a reflexão-na-ação, corresponde aos momentos em que pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos, processo permanente de diálogo com a situação problemática e a intervenção particular, exigindo uma intervenção concreta e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, corresponde à análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre as características e processos de sua própria ação, compreensão e reconstrução da prática.

Com isso, Schön (1997) reconhece a prática profissional como um momento de construção de conhecimento, o qual acontece por meio da reflexão, análise e problematização. Também enfatiza a importância do reconhecimento do conhecimento tácito – conhecimento na ação durante a prática, pois, os mesmos estão presentes nas soluções que os professores encontram no ato. Diante às demandas que os professores encontram no dia a dia, deparam-se com momento de criação, construção de novas soluções, o que se dá através da reflexão na

ação, com o passar do tempo ganham experiências que precisam ser analisadas, explicadas, contextualizadas, possibilitando ao professor apropriar-se das teorias, compreender a origem de problemas teóricos, sendo este movimento de apropriação denominado por Schön de reflexão sobre a reflexão na ação.

Neste pensamento, Pérez Gomes (1997) confirma que os processos apresentados por Schön, são independentes e se complementam entre si para proporcionar uma prática emancipatória. Sendo assim, o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido através da combinação de uma série de momentos improvisados na prática de ensino, o que se pode considerar como habilidades do professor reflexivo, através dos seguintes passos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua hipótese, por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipóteses que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHON, 1997, p. 83)

Nesta lógica, percebemos que é no momento da reflexão que o professor está atento às ações que acontecem ao seu redor, isto acontece diariamente, ao observar a sala de aula, no seu fazer pedagógico, quando este passa a refletir sobre os acontecimentos que está vivenciando e experienciando, sendo importante este processo, e quando não ocorre é forçado, pelo fato, a encontrar soluções para a resolução deste problema. Se isto ocorrer, teremos um cenário de um professor que reflete enquanto está em ação, assim, estaríamos diante de um investigador daquilo que faz.

O professor como um investigador neste processo de reflexão, age como se estivesse tentando compreender a si mesmo, assim procura melhorar a sua prática na sala de aula, porque, ao perceber suas fragilidades, assume uma nova postura no fazer pedagógico. Este processo de reflexão, deve ser visto como um processo contínuo de avaliação da prática docente, assim uma reflexão na, e sobre, a, prática deverá contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente.

Valendo-se deste pensamento, Silvestre & Placco, sustentam que a reflexão do professor brota na medida em que surgem novas indagações ao longo da sua prática.

[...] pois é nela que o conhecimento profissional é construído e que vai se renovando, a partir do momento em que o professor se depara com novas situações da prática que lhe são desconhecidas e lhe causam dificuldades. São essas novas indagações que geram o processo reflexivo. (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 7)

Destarte, o professor reflexivo apresenta uma postura diferenciada, ele tem como característica ser livre nas suas escolhas, ativo, autônomo. Neste contexto, que trazemos presente Schön (1997), que assim teríamos um professor criativo, capaz de refletir sobre a sua prática, buscando soluções para suas indagações. Para este, a criatividade é uma habilidade natural do homem, permitindo que ele seja criativo e não um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são impostas.

Apresenta-se uma concepção de professor reflexivo e as atuais exigências do ensino, a necessidade de romper com modelos tradicionais, buscando novas perspectivas, uma visão diferente para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, procurando refletir a relação de movimento entre as mudanças que surgiram no mundo do trabalho e suas implicações para a área educacional, em seguida a possibilidade de articulação entre teoria e prática na atuação e reflexão do professor, a partir do curso de mestrado.

De forma que aconteça uma articulação, entre a Universidade e a Educação Básica, para que teoria e prática estejam aliadas, possibilitando a reflexão sobre a prática, para que ocorra qualidade no ensino é preciso que o fazer pedagógico aconteça através da prática, teoria e reflexão.

Assim, é preciso uma ponte que aproxime a Universidade e a Escola de Educação Básica, para assim promover a qualidade neste nível de ensino. Este movimento do professor entre ambas deve ser proporcionado. Cabe neste contexto, o que Luce aponta:

Em suma, as diretrizes têm na base a concepção de que a universidade precisa estar na/com a educação básica; que os professores deste nível de ensino precisam ter condições de voltar à universidade com certa frequência; e que as escolas disponham de uma organização em que a formação continuada dos profissionais esteja em sua agenda diária, semanal e anual e promovam discussões e aprendizagens interdisciplinares e interinstitucionais para introduzir projetos, programas e atividades inovadoras no próprio currículo. Assim, tendo em vista essa concepção, escolas, secretarias de educação e universidades devem atuar juntas em ações de promoção da qualidade da educação básica. (LUCÉ, 2017, p. 189)

Neste cenário da educação, surge a necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua atuação pedagógica, no intuito de transformá-la, melhorando-a não somente em benefício do professor, mas sim de todos alunos, professores, e todos que compõem a comunidade escolar.

Segundo Alarcão:

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Contudo, pensar na ideia de que o professor deve ser reflexivo não é algo com uma receita “pronta”, é um processo, algo que se constrói, cada um tem uma prática um método. Neste sentido, Freire contribui dizendo que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (1996, p. 39). Assim, compreende-se que não basta pensar e refletir, é de fundamental importância que a reflexão leve ao professor a uma ação transformadora na sua atuação pedagógica.

Um trabalho reflexivo deve envolver uma equipe, não pode ser realizado apenas pelo professor, exige que isto ocorra em um ambiente colaborativo, assim possibilita uma maior aprendizagem. Quando o professor age individualmente, este tem uma maior influência entre as suas turmas, mas quando este pensa no coletivo, vai além de ser um professor reflexivo, mas a uma escola reflexiva, que é “aprendente e ensinante” (ALARCÃO, 2007), que pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização.

Segundo Pimenta (2005) “as escolas que assim atuam, pensando a prática coletivamente, transformam-se em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiam e se estimulam mutuamente”.

Desse modo, acredita-se em uma postura colaborativa, capaz de transformar o ensino, é importante que os profissionais da educação tenham consciência do significado das teorias, completando-as e criticando-as de maneira construtiva, levando em consideração a sua própria prática, capazes de praticarem as teorias refletindo suas ações, assim seria possível a sonhada mudança no ensino.

Assim, sendo possível a reflexão no dia a dia do professor, será viável completar a tarefa de unir a teoria e prática. Zeichner (1993) aponta “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática”. (ZEICHNER, 1993, p. 21)

Cabe ressaltar que o conhecimento não existe apenas na teoria, nem a prática existe somente na prática, este acontece na relação entre a prática e o que entendemos dela, ou seja a teoria. A teoria para Ghedin (2005, p. 132) é definida como “um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”. Complementa ainda dizendo que “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática [...] que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz” (GHEDIN, 2005, p.132-133). Sendo assim, compreende-se que teoria e prática devem caminhar juntas, é imprescindível perceber teoria e prática como inseparáveis, por que uma complementa a outra no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, que teoria e prática não podem estar separadas no processo de reflexão sobre a prática pedagógica, pelo qual ao separá-las, é possível que se perca a própria possibilidade de refletir e compreender. “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (ALARCÃO, 2005, p. 99).

A formação continuada de professores é o espaço para que isto ocorra, por que é na prática do dia a dia em sala de aula, que este articula o conhecimento que lhe foi transmitido com a sua prática, sendo possível, inculir e avaliar as

teorias através de sua própria ação, da sua própria experiência docente. É necessário que o professor vá além da reflexão dos acontecimentos da sua sala de aula, ele precisa refletir a função da escola, sobre o ensino, é necessário pensar a educação como um todo, que reflita além da sua atuação na sala de aula.

Refletir sobre a prática é uma oportunidade para a busca de unir a teoria significativa com a prática adequada, na esperança da criação de um profissional reflexivo capaz de atuar para a qualidade do ensino, que não seja um reprodutor do conhecimento recebido na graduação, mas alguém que perceba o importante papel da formação continuada para a transformação nas práticas pedagógicas e para a transformação na educação atual.

Portanto, Freire (1996, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, surge um professor prático reflexivo, que cria suas próprias ações, que seja capaz de resolver situações problemas através da integração entre a teoria e a prática.

A formação continuada, na perspectiva da formação do professor reflexivo é uma opção que temos diante das dificuldades decorrentes da formação inicial e continuada para contribuir na sua vida profissional, formar um professor reflexivo no espaço escolar é, formar cidadãos autônomos, e romper com os modelos tradicionais de educação. Assim o professor, contribuirá com a formação de um aluno que seja capaz de pensar por si próprio, capaz de questionar sobre aquilo que aprende e produzir seu conhecimento por meio da reflexão crítica.

Para o professor a reflexão é muito importante na sua atuação, permite a ele transformar as suas aulas, inovar, evitando a “mesmice” do dia a dia. No entanto, não basta só a experiência de muitos ou alguns anos para acreditar que se aprende, mas é pela reflexão sobre ela, assim, pode-se avaliar a prática, adaptando conforme a necessidade.

Contudo, é imprescindível pensar que a formação do professor não se restringe a formação inicial ou a formação continuada, sem tratar da necessidade da qualidade de ensino.

De acordo com o pensamento de Nóvoa (2011):

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para reflectirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma coleção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura colectiva das melhores formas de agir. (NÓVOA, 2011, p. 12)

Enfim, a discussão sobre a Formação Continuada de professores na perspectiva de professor reflexivo, enfatiza a relevância da Formação Continuada a partir do Curso de Mestrado para a transformação das práticas pedagógicas dos professores. E que através da atitude reflexiva do professor, é possível a melhoria no ensino da Educação Básica.

É preciso compreender o mestrado como uma oportunidade de formação continuada de professores, o quanto pode inovar no processo de ensino aprendizagem, podendo fazer a diferença na qualidade do ensino da educação básica. Neste contexto, que apresenta o mestrado como uma oportunidade para a formação continuada de professores, Luce nos diz:

No meu entender, os mestrados profissionais em educação e ensino são uma oportunidade de formação continuada de professores. Quando têm uma concepção realmente adequada desse curso, os mestrados são profissionais da educação – em efetivo exercício ou licenciados – com condições de participarem de um coletivo de orientação que, desde o primeiro dia de estudos, ocupa-se com um eixo de formação que é o projeto de diagnóstico das condições da instituição onde trabalham. Esse diagnóstico vai resultar na elaboração de um projeto de intervenção, ou um projeto de pesquisa-ação, que tem como culminância do mestrado um relatório dessa intervenção, dessa pesquisa-ação, realizada no lugar de trabalho, nas horas de trabalho, durante o mestrado. Isso, para mim, é extremamente auspicioso. (LUCE, 2017, p. 198)

Assim, após refletir a temática da FCP, conceitos, abordagens teóricas e as orientações políticas que sustentam a formação continuada de professores no Brasil, edificada na LDB Lei nº9.394/1996, no PNE (2014-2024) e na Resolução nº 02/2015, cabe abordar sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sua expansão no Brasil e os cursos de mestrado, no próximo capítulo.

Este capítulo tem por finalidade apresentar as orientações políticas da educação nacional voltadas para a educação superior segundo nível da educação nacional. O ensino superior compreende os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão” (BRASIL, 1996, p. 8). De acordo com a interpretação dos Art. 21 e 44 da LDB, compreende-se que a Pós-graduação *Stricto Sensu*, tanto no nível de mestrado quanto em nível de doutorado, constitui etapa referente à educação superior.

A figura 5, Expansão da Pós-Graduação, apresentada neste capítulo e representada pelo mundo, simboliza a Expansão da Pós-graduação com maior qualidade, como um marco importante da trajetória de desenvolvimento da educação no Brasil.

No presente capítulo, pretendo fazer um breve histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a partir de sua estruturação, com o Parecer nº 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965. O referido parecer é marco da história da PG que veio regulamentar e traçar o perfil geral da pós-graduação brasileira. Este nível de ensino foi se configurando no decorrer de anos, por meio dos PNPGs⁶, onde constam as principais proposições procuro a seguir refletir. Perpassaremos brevemente pelos PNPGs, detalhando mais especificamente o V PNPG, elaborado para o período de 2011-2020, atual, destacando os desafios que se impõem rumo a uma pós-graduação com maior expansão e com qualidade. Em seguida, o curso de mestrado em Educação no Brasil, sua consolidação ao longo dos seus quase 50 anos de existência.

4.1 O projeto de expansão da Pós-Graduação no Brasil

Em 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) a pós-graduação começou a ser pensada a partir de uma necessidade para o desenvolvimento do País. A proposta de ensino era baseada na profissionalização e no aperfeiçoamento, onde um professor com maior experiência profissional selecionava um aluno que se destacava para ser “auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre

⁶ PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação. Documento elaborado pela CAPES que visa à definição dos principais objetivos e metas a serem alcançados pela pós-graduação *stricto sensu*, dentro de um determinado período.

docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. Era, assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento. Esse ‘modelo’ de educação permanecem até a década de 1960” (SAVIANI, 2000, p. 4).

A partir da década de 1950, a PG se institucionalizou no Brasil com a criação do CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da CAPES- Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior, por intermédio do Decreto nº29.741 de 11 de julho de 1951. Neste período configuram-se estratégias visando a promoção da pesquisa na universidade brasileira, de modo que assim viesse a contribuir para o desenvolvimento econômico, político e cultural do país. Ocorria um período de intensas transformações sociais, tendo em vista a modernização da Educação Superior no Brasil, reflexo da política desenvolvimentista implementada pelo governo Juscelino Kubitschek, mormente, pela proposta de industrialização e pelo crescimento econômico do país (GOUVEIA, 2012).

Em 1960, foi instituído o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Comissão Meira Matos, tendo como objetivo formular e alterar a Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 4.024 de 1961, e assim apresentar novos direcionamentos para a Educação Superior. De acordo com Silva (1963), a legislação em vigor não apresentava uma discussão diretamente relacionada à questão universitária. Era indispensável pensar o ensino de pós-graduação, ir além da graduação, consolidar a expansão das universidades no Brasil além de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Tendo em vista esses fatos, o Conselho Federal de Educação (CFE) teve uma significativa atuação na elaboração das diretrizes da reforma da universidade brasileira.

A PG no Brasil, como ensino institucionalizado, nasce tardiamente em relação a outros países, da Europa aos Estados Unidos. Meramente, na década de 1960, com o Parecer Newton Sucupira⁷, o Conselho Federal de Educação- CFE nº977, de 1965, regulamenta a Pós-graduação, com o objetivo de:

⁷ Documento elaborado pelo conselheiro Newton Sucupira e pelos nove membros do Conselho Nacional de Educação CNE, cujo objetivo era desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados. Entendendo a necessidade do país de criar e implementar cursos de pós-graduação destinados à formação de pesquisadores e docentes para cursos superiores, deveriam ser realizados, em dois ciclos, o mestrado e o doutorado.

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores, intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965, p. 36)

Assim, com a promulgação do parecer Newton Sucupira, os cursos de pós-graduação foram efetivados no Brasil, até então existiam mas não eram regulamentados por parte dos órgãos competentes, como a Capes, por exemplo. O parecer regulamentou a orientação já existente na LDB Lei nº 4.024/1961, Art.69, alínea b, onde diz que os estabelecimentos de Educação Superior poderiam oferecer cursos de pós-graduação “abertos a matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (BRASIL, 1965, p. 169).

Em 1968 aconteceu a reforma da educação superior, ou seja a reforma universitária⁸ com suporte no Parecer 977/65, na Lei nº 5.540 de 1968, que estruturou e regulamentou o ensino superior. A partir da Reforma de 1968 que surge o modelo de Instituição de Educação Superior (IES) para então, a ser universidade, sendo implantados os cursos de PG *Stricto Sensu* em nível de mestrado e doutorado e implantação de cursos novos, caracterizando-os como qualquer curso seguido a graduação.

A partir de 1968 a Educação Superior Brasileira (IES) passa a ser vista como promotora do conhecimento. O que antes contemplava somente a graduação, no momento não atendia as demandas atuais com a expansão da indústria e do comércio. Com esse avanço surgia uma nova demanda um “número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação” (BRASIL, 2007,

⁸ A chamada Reforma universitária, ocorrida em 1968, trouxe para a educação superior algumas transformações. Contudo, produziu efeitos paradoxais na educação superior brasileira. Se, por um lado, produziram-se ações modernizadoras para as Instituições federais e algumas para poucas instituições estaduais e confessionais, por outro, permitiram que as instituições pudessem controlar suas atividades de forma a articulá-las à pesquisa, fomentando assim o ideal de crescimento planejado pelo governo federal. Ocorreu também, nessa reforma, a abolição das cátedras vitalícias, substituídas em seguida por departamento, além da constituição da atividade acadêmica como cargo de carreira. A legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Abriam-se as portas para o Ensino Superior Privado, que, na perspectiva do governo, corroborava a ampliação da qualificação no país. Nota em Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 20 de maio de 2019.

p. 165). Consta no parecer nº 977/1975, determinações com uma perspectiva econômica, constando neste que buscava selecionar pessoas das camadas mais elevadas da sociedade da época. Conforme o documento:

[...] a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a universidade John Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. (BRASIL, 1975)

Em 1969 vigorava um processo de elitização no ensino superior, como antes visto nos primeiros anos de República, em que “as camadas médias para continuar os estudos de nível superior, geralmente frequentava as “aulas preparatórias” e prestavam o “exame preparatório”, exigido a título de mediação da aprendizagem do candidato realizada pela pós-graduação” (FREIRE, 1993, p. 74). Este processo de elitização ocorreu a partir do relatório Meira Matos que apresentava uma necessidade de rigor na seleção de candidatos para os cursos de pós-graduação. De acordo com o documento, os cursos de pós-graduação “destinavam-se aos alunos mais capacitados que desejassem continuar os seus estudos” (BRASIL, 1969, p. 227).

De acordo com o Parecer nº 977/1965 e Parecer nº 977/1969 do CFE, a PG envolve Cursos e Programas abertos para candidatos que concluíram uma graduação, diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências dos órgãos competentes. A pós-graduação é dividida em *Lato e Stricto Sensu*. Estes se diferem da seguinte maneira: a Pós-graduação *Lato Sensu*, compreende os cursos de especialização e o *Stricto Sensu*, que de acordo com o Parecer 977/1965, “confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento”. Sendo assim, a PG *Stricto Sensu* tem como objetivo:

Essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (BRASIL, 2007, p. 166).

O Parecer nº 977/1965, demonstra com clareza que a pós-graduação brasileira sofre influência de paradigmas internacionais, tendo como maior influente o modelo norte-americano e influenciado pela cultura germânica como registra o trecho do relator Professor Newton Sucupira:

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado [séc. XIX]. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. (SUCUPIRA, 1965, p. 2).

Outra questão de suma importância no parecer é a evidência em promover as atividades de pesquisa científica e tecnológica. Com clareza, apresenta o papel dos programas de PG que se pretende implantar no Brasil neste período, de maneira a não impactar o que já havia trilhado das graduações e sua capacidade de formação e preparação profissional. Ludke (2005) reforça:

Não se trata portanto, de transferir pura e simplesmente para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico, mas de estimular e aperfeiçoar talentos que merecem um atendimento mais amplo nesses cursos. Para tanto, o modelo norte-americano é apresentado como exemplar, pois sendo ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros, para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas como orientação. (LÜDKE, 2005, p. 119)

Na análise de Saviani (2008), implantar uma pós-graduação seguindo um modelo americano no Brasil serviu como uma referência, mas para ele a influência europeia foi decisiva, uma vez que:

[...] a experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. (SAVIANI, 2008, p. 310)

Assim, mesmo com as influências de modelos externos e limitados às condições internas, desenvolveu-se no Brasil um modelo de programa de pós-graduação único e essencialmente brasileiro, o que o contínuo processo de acompanhamento garantiu o reconhecimento internacional do SNPG, mantido pela CAPES.

Em relação à definição dos cursos *Stricto Sensu*, compreendem dois níveis independentes e terminais de formação onde concluídos conferem a esses diploma a nível de Mestrado ou Doutorado. O mestrado pode ser uma etapa inicial para o doutoramento, dependendo do critério de cada instituição. Quanto a Pós-graduação *stricto sensu*, tem como duração a determinação de no mínimo um ano para o curso de mestrado e dois anos para o doutorado⁹.

O documento relatado pelo Professor Newton Sucupira definia o que deveria ser exigido em cada nível da pós-graduação e sua concepção de aprofundamento estrito em alguma área específica:

Os cursos de mestrado e doutorado compreendiam uma área de concentração (major) à escolha do estudante e matérias de uma área conexa (minor). Para o doutorado, a tese era obrigatória, enquanto para o mestrado poderia ser exigida uma dissertação ou outro tipo de trabalho escrito, ou mesmo apenas os exames prestados. Estes eram numerosos e exigentes. (LÜDKE, 2005, p. 119)

A PG foi se desenvolvendo ao longo do tempo, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, cultural e tecnológico de diferentes áreas do saber. A Pós-graduação *Stricto sensu* proporcionou significativas mudanças sociais e culturais na Educação Superior Brasileira, principalmente em relação à tecnologia. Sobre o desenvolvimento da PG, na década de 1970:

⁹ O programa de estudo comporta normalmente duas fases. A primeira fase compreende o estudo de matérias específicas, o atendimento de exigências e provas de línguas estrangeiras, pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado. No segundo período, o aluno se dedica mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que deverá expressar o resultado de suas pesquisas. É exigência do sistema brasileiro, para a emissão de diploma de Pós-graduação *stricto sensu* que a apresentação/defesa da dissertação de Mestrado ou da teses de Doutorado seja realizada na instituição que concede o título. (FRANCO, 2006)

Muito pouco pode ser atribuído a iniciativas pontuais de um ou outro organismo da sociedade civil ou a iniciativas endógenas das instituições particulares de ensino. Tanto é verdade que, além de uma estratégia vinculada ao desenvolvimento tecnológico autônomo, as políticas de pós-graduação estiveram sempre ligadas aos órgãos decisórios da área federal. (CURY, 2005, p. 18)

Contudo, os estudos e reflexões sobre a Pós-graduação integraram ao cenário educacional, exigindo ao cenário político uma maior atenção e prontidão. Sendo assim, a partir das discussões presentes até o momento, o desenvolvimento da Educação Superior marcado pela Reforma de 1968 e a institucionalização da PG pela Capes, e aprovação do Parecer nº 977/1965, em conformidade com a industrialização e com o crescimento econômico do país, destacaram a necessidade de criação de um plano para regulamentar a pós-graduação *Stricto Sensu*, tendo como finalidade estabelecer suas diretrizes e objetivos. Nesse contexto, que se instituíram no Brasil os Planos Nacionais de Pós-Graduação PNPG, elaborados pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação CNPG, em meados da década de 1970.

4.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação: expansão de 1975 a 2020

O Plano Nacional de Pós-Graduação atual, V PNPG (2011-2020) dá continuidade aos cinco anteriores I PNPG (1975-1979), II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989), IV PNPG (2005-2010) e institui novas e importantes ações.

O atual Plano Nacional de Pós- Graduação - PNPG 2011-2020, afirma “quando foi criado, [...] o SNPG tinha inicialmente a missão de qualificar os professores das universidades. Essa missão foi sendo ampliada e o sistema passou a contribuir para a formação de novos pesquisadores e para a ampliação da pesquisa nacional” (p.156). O V PNPG, conta com um horizonte temporal mais extenso que o IV PNPG, que devido a inúmeras discussões para sua elaboração, o documento final não foi finalizado como um efetivo Plano Nacional de Pós-graduação, em consequência de:

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (BRASIL, 2007, p. 17-18)

É importante destacar que paralelamente a este V PNPG, foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do MEC e de órgãos do governo, exigindo o cumprimento de metas e ações. Este fato, é extraordinário, pela primeira vez, um plano nacional de educação considera as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE, que citamos no capítulo anterior.

O V PNPG, traz como uma principal novidade “a adoção de uma visão sistêmica em seus diagnósticos, diretrizes e propostas. Esse processo deverá dar origem a um conjunto de programas e ações de governo em termos de políticas públicas, com suas ferramentas e seus dispositivos”. (PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011-2020)

Atualmente, está em vigor o V Plano para a Pós-graduação brasileira, é pertinente retomar a história da política nacional de pós-graduação através da análise das questões centrais trazidas nos planos anteriores.

O I PNPG (1975-1979) foi certificado a partir do processo de expansão da pós-graduação, que até o momento havia sido parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. Desde o momento, a expansão deveria transforma-se no objeto de planejamento estatal, concebendo a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, no que lhe concerne, do sistema educacional. Integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), por intermédio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), para o período de 1975-1980.

Com base nas demandas das universidades e instituições de pesquisa, para “(i) formar em volume e diversificação- pesquisadores, docentes e profissionais e (ii) encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público (MEC, 1975 :12)”, o I PNPG designou ao

Ministério da Educação (MEC) a definição das principais diretrizes, que no segundo momento foram compartilhadas com outros órgãos governamentais.

As principais diretrizes deste I PNPG, e as propostas apresentadas para a execução das metas, encontram-se disponíveis no Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG's 1975-2020.

Portanto, temos como principais destaques da política de pós-graduação no I PNPG, a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, e também a importância dada às ciências básicas e à necessidade de se evitarem disparidades regionais.

No II PNPG (1982-1985), em sintonia com as orientações do II PND e do III PBDCT (1980-1985), teve continuidade como objetivo central a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando ao atendimento dos setores público e privado.

Quanto a definição de diretrizes apresentou-se a maior ênfase na qualidade do ensino superior, mais especificamente na pós-graduação, sendo necessária a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica.

Como foco central, neste II PNPG, não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas sobretudo, a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, embora o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica tenha sido um aspecto mais enfatizado no III PNPG.

O III PNPG (1986-1989) elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressava uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional, ideia já existente no plano anterior e consta na suas discussões e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período constituinte, quando se tentou formular uma definição de empresa nacional.

Em referência a pós-graduação, demonstrou-se clareza em afirmar que não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica no país, tornando-se significativo o progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo

pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no século XXI.

Como ênfase principal no III PNPG, esteve o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Com o progresso na institucionalização da pós-graduação e do referencial de qualidade estabelecida por ela, o plano acrescentou a necessidade de institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia. E a universidade um ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando o seu papel no desenvolvimento nacional.

Os objetivos deste Plano, estão explicitados no quadro 1, que apresenta-se no decorrer do texto abaixo.

No III PNPG, também destacamos, as relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo foram também abordada, indicando uma tendência a considerar essas três dimensões de uma forma integrada, em consonância com as ações do II PBDCT (1980-1985) e do I PND da Nova República (1986-1989), no tópico referente à ciência e tecnologia. Também, a desigualdade regional já tratada em planos anteriores, evidenciando a necessidade de que as instituições de ensino e pesquisa da Amazônia recebessem maior atenção, sobretudo na formação e fixação de recursos humanos.

Resumidamente, a política de pós-graduação no Brasil objetivou, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Contudo, deve-se ressaltar que sempre esteve presente a preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação.

Citado anteriormente o IV PNPG, iniciou-se no final de 1996 com a constituição de uma Comissão Executiva para sua organização, no Seminário Nacional que seria um marco inicial da construção do IV PNPG. O Seminário Nacional Discussão da Pós-graduação Brasileira, contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos- ANPG, representantes de órgãos públicos e agências de fomento. Neste evento, a CAPES distribuiu o documento Discussão da Pós-

Graduação Brasileira, contendo onze estudos, que haviam sido encomendados previamente, sobre temas que, na perspectiva da agência, assinalavam aspectos fundamentais para a formulação do IV PNPG.

O documento final do seminário definiu os seguintes aspectos para a formulação do IV PNPG, conforme indicado:

- Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira;
- Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho;
- Integração entre pós-graduação e graduação;
- Relação carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior;
- Aferição da avaliação da CAPES: problemas e alternativas;
- Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional.

Foram elaboradas diversas redações preliminares do IV PNPG, todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. A versão considerada mais completa, que não se constitui em documento público prevê os seguintes tópicos:

- Evolução do sistema;
- Grandes desequilíbrios do sistema;
- Pressão da demanda por pós-graduação;
- Fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema;
- A CAPES e sua integração com outros órgãos.

Diversos fatores, como restrições orçamentárias e falta de articulação entre agências de fomento nacional, impediram a concretização do Documento Final, para se tornar um Plano Nacional de Pós-Graduação. Todavia, diversas recomendações que contribuíram com as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação.

Portanto, o IV PNPG não foi efetivado, tinha como previsto o objetivo principal o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse plano teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para áreas de educação, ciência e tecnologia.

Em consonância, a qualificação precária dos professores que atuam na educação básica brasileira, especialmente os que estão na escola de ensino fundamental, exigiu dos programas de pós-graduação envolvimento na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação à distância que viabilizassem a formação qualificada do universo docente em atividade, utilizando-se das conquistas de êxito existentes no Brasil.

Quando elaborado, o IV PNPG, de acordo com as informações disponíveis, ficou claro que:

O sistema Nacional de Pós-Graduação, apresentava enormes assimetrias no seu funcionamento, tanto do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados, como também no que concerne à evolução de várias áreas disciplinares tradicionais e novas áreas na fronteira do conhecimento (PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2005-2010, p. 47)

Existiram avanços das políticas direcionadas, a realidade mostrou que os resultados não foram alcançados e o sistema continuava concentrado na Região Sudeste. Foram executadas ações propostas voltadas para a redução das assimetrias regionais, onde destacaram-se programas de apoio à Cooperação entre programas de pós-graduação situados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, com programas de pós-graduação consolidados, sediados em outras localidades do país. Como resultado desta cooperação tivemos o aumento quantitativo e qualitativo das pesquisas desenvolvidas, bem como o conseguinte incremento da formação de mestres e doutores naquelas regiões, por intermédio de programas de financiamento de bolsas de mestrado, doutorado e de pós-graduação para alunos e docentes de pós-graduação.

No que tange, à formação de recursos humanos no exterior, sugeriu-se que Agências Federais elaborassem diretrizes de acordo com o estágio de desenvolvimento da pós-graduação brasileira e com as diretrizes enunciadas neste IV PNPG.

A seguir, o quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG's 1975-2020, apresenta os objetivos do IV PNPG, juntamente com os objetivos do V PNPG e dos planos anteriores.

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG 1975-2020

(continua)

Ano de vigência	Principais Diretrizes/ Objetivos
I PNPG 1975-1979	<ul style="list-style-type: none"> — Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; — Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; — Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.
II PNPG 1982-1985	<ul style="list-style-type: none"> — Expandir a capacitação docente, mas, sobretudo, a elevação da sua qualidade, dando mais ênfase à importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. — Superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração as regiões mais pobres que careciam de recursos humanos competentes para enfrentar os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica.
III PNPG 1986-1989	<ul style="list-style-type: none"> — A consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; — A institucionalização da pesquisa, nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação tais como: o direcionamento de verbas dos orçamentos das universidades específicas para a pesquisa e a reestruturação da carreira docente, a atualização das bibliotecas e das informações científicas e laboratoriais, a ampliação dos quadros universitários o fortalecimento do pós-doutorado, efetivar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios. — A integração da pós-graduação ao setor produtivo.

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG 1975-2020

(conclusão)

<p>IV PNPG 2005-2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> — O Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; — A Formação de docentes para todos os níveis de ensino; Formação de profissionais de alto nível para os mercados não acadêmicos (setor produtivo em geral, industrial, tecnológico, órgãos governamentais e empresas estatais em diversas áreas); — Redução das assimetrias regionais e intra-regionais e redução das assimetrias entre áreas, mediante forte ação indutora nas áreas consideradas estratégicas para o cumprimento das políticas de desenvolvimento regional e nacional; — Internacionalização da pós-graduação brasileira. — Definição de novas diretrizes, estratégias e metas, visando a continuidade e o avanço das propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.
<p>V PNPG 2011-2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> — O Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; — A Formação de quadros para mercados não-acadêmicos; — Redução das assimetrias regionais e intra-regionais e redução das assimetrias entre áreas, mediante forte ação indutora nas áreas consideradas estratégicas para o cumprimento das políticas de desenvolvimento regional e nacional. — Internacionalização da pós-graduação brasileira. — Expansão do sistema, a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a Especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de pesquisadores para as empresas públicas e privadas.

Fonte: Autora (2019)

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação- PNPG tornaram-se elementos essenciais na construção e desenvolvimento do sistema.

Apresentava-se, implícita nos Planos Nacionais de Pós-graduação, a compreensão de que a pós-graduação precisaria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, sendo apontada como subsistema do conjunto do sistema educacional. Ao oposto do ensino de graduação que vinha passando por um acentuado processo de expansão desordenada- por intermédio da realização

de diagnósticos e de estabelecimento de metas e ações, intimamente articulados com um amplo sistema de financiamento governamental de ciência e tecnologia.

É necessário destacar, que as diversas ações implementadas a partir de orientações dos PNPG concederam o desenvolvimento da pós-graduação e do sistema de ensino superior como um todo. Evidenciaram-se as ações a seguir:

- integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições;
- aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade;
- construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente de pesquisadores;
- estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação;
- participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação;
- implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas, realizado por meio de julgamento de pares;
- integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos;
- fortalecimento da iniciação científica;
- criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses;
- articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional.

A repercussão desta estrutura acadêmica tem demonstrado que aconteceu uma importante ampliação da comunidade científica nacional e um expressivo crescimento da sua produção intelectual.

A pós-graduação nacional tem efetivado um papel dinamizador na ampliação e renovação de campos específicos do saber.

Diante do cenário, da expansão da pós-graduação no Brasil, percebemos a importância que todos os planos tiveram nesta trajetória. A compreensão, destes, de que a pós-graduação deveria estar prevista no planejamento e financiamento

estatais, fez com que estabelecessem metas e ações para a pós-graduação, que demonstra sua expansão diferente da graduação que apresenta um desenvolvimento desordenado. Este crescimento, deve-se, a mecanismos de controle exigentes que causaram uma mobilização como, a política de avaliação dos programas. Alguns dos avanços que foram significativos, destacamos no V PNPG:

[...] a integração ao sistema universitário; o fortalecimento da iniciação científica; o sistema de bolsas no país e no exterior; a criação de um sistema qualificado de orientação de dissertações e teses; a articulação entre a comunidade acadêmica nacional e internacional; o aumento da capacitação do corpo docente de nível superior; o apoio financeiro aos programas. (BRASIL, 2011, p. 17)

O V PNPG (2011-2020), o plano em vigor, levou em consideração o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e integrar novas ações e políticas. Elucida sobre o objetivo do documento:

O objetivo principal do PNPG é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o objetivo de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse plano tem ainda como objetivo subsidiar a formação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004, p. 53)

Portanto, são estabelecidos objetivos para a pós-graduação para os próximos anos, que estão presentes em destaque no Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG 1975-2020. Como novidade no V PNPG, é que este é o primeiro plano que submete à pós-graduação *stricto sensu* a qualificação do corpo docente da Escola Básica e de quadros para empresas públicas e privadas, o que pode ser um avanço ou não, há divergências em relação, pois para alguns configura-se como motivo de preocupação.

Neste contexto, de crescimento e expansão da pós-graduação daremos continuidade apresentando a oferta de Mestrados no Brasil.

4.3 A Formação de Mestres

Ao longo dos seus 50 anos de existência, o curso de mestrado em Educação no Brasil tem se consolidado e apresenta um significativo crescimento. Conta com aproximadamente 100 programas implementados, como atribuição do ensino superior direcionada ao desenvolvimento de profissionais voltados para o magistério. Apesar, deste longo tempo que o mestrado vem se consolidando, foi no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010 onde os professores da educação básica passaram a ocupar um lugar especial, sendo contemplados explicitamente na formulação das políticas educacionais referentes a esse nível de ensino.

Atualmente os professores de Educação Básica contam com o incentivo no Plano Nacional de Educação (2014-2024) como vimos nesta pesquisa, no capítulo 3, quando discutimos sobre as políticas nacionais para formação continuada de professores. Na meta 16 prevê a formação continuada, a partir da Pós-graduação do mestrado, o que é o foco da nossa pesquisa.

O mestrado torna-se um elo importante como formação continuada do professor de educação básica. O exemplo a seguir é ilustrativo:

Uma possível pista de aproximação foi vislumbrada na terceira etapa de nossa pesquisa [já concluída]: a opção por trabalhos “híbridos”, isto é, elaborados em conjunto por docentes da escola básica e seus professores nos cursos de mestrado. Quem sabe não descobriremos aí os alicerces de uma ponte, cuja construção deveria ter sido lançada há muito tempo, ou talvez até já tenha sido, sem que tenhamos, entretanto, tido o cuidado de explorar devidamente toda a riqueza dessa possibilidade, em favor de um desenvolvimento mútuo. De um lado, crescem a escola básica e seus professores, recebendo estes a complementação da formação recebida na licenciatura, e ao longo de toda a sua carreira, por certo. De outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica, assegurado pelos seus mestrandos-professores (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 105).

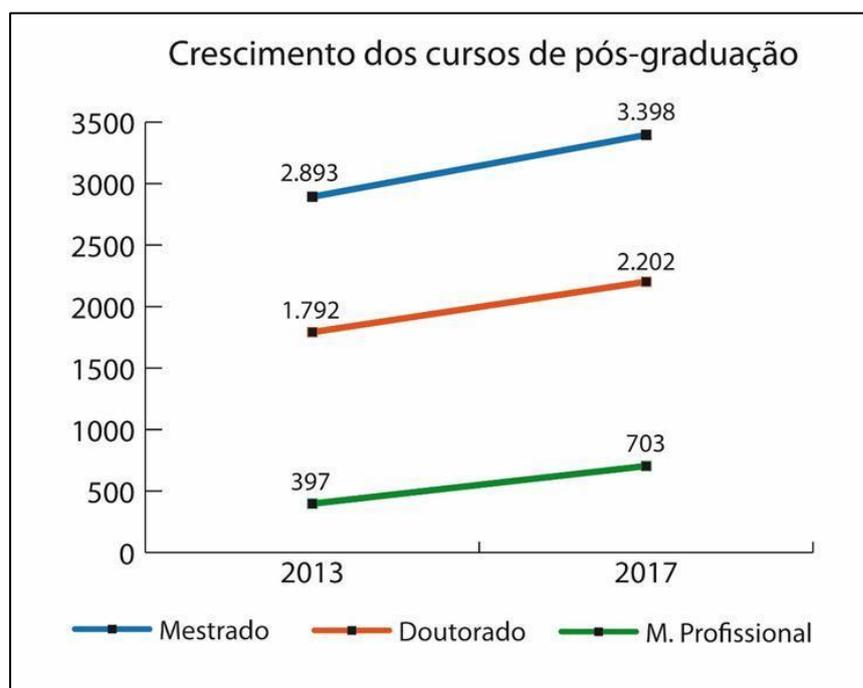
No que se refere à busca dos professores pelo mestrado, e sua contribuição na formação e atuação pedagógica, revelamos nesta investigação no capítulo 5, onde apresentamos a análise dos resultados. O mestrado, no decorrer dos anos, vem se tornando uma oportunidade de aperfeiçoamento para o professor da educação básica, cada vez mais acessível. Com o crescimento significativo de programas de mestrados no Brasil, o mestrado passa a ocupar um

papel importante em termos de qualificação do corpo docente de estados e municípios, tanto da rede privada como na rede pública. Também, os salários dos professores com título de mestre, integram um diferencial referente a esta qualificação, na escola de educação básica privada e na pública.

De acordo com a avaliação da Capes, a pós-graduação nacional tem apontado um crescimento significativo. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), demonstra um crescimento sustentável e contínuo, destacando atualmente o crescimento de 25% no número de programas oferecidos nas universidades nos últimos quatro anos, os dados mostram que o sistema progrediu de 3.337 para 4.175 programas entre os anos de 2013 e 2016.

Entre os anos de 2013 e 2017 apurados na avaliação da Capes (Gráfico 1), “destaca um aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional. O mestrado acadêmico e o doutorado também evoluíram atingindo um percentual de aumento de 17% e 23%, respectivamente”. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017)

Gráfico 8- Crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

Assim, de acordo com o gráfico 8 que demonstra o crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, a Capes destaca que mais da metade (51%) dos programas avaliados possuem mestrado e doutorado, totalizando 2.128. O SNPG tem hoje 1.270 programas dedicados exclusivamente ao mestrado acadêmico (30%); 703 são mestrados profissionais (17%) e 74 programas de pós-graduação possuem apenas o curso de doutorado (2%). (CAPES, 2017)

Atualmente, de acordo com a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, os programas estão crescendo com excelência, o Brasil:

[...] conta atualmente com 11% dos programas com desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência, com notas 6 e 7, totalizando 465 programas de pós-graduação. Um percentual de 18% do SNPG atingiu nota 5, alcançando nível de excelência nacional. As notas 4 e 5 significam um desempenho entre bom e muito bom. Aos cursos que apresentam padrões mínimos de qualidade, com desempenho médio, é atribuída nota 3. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017)

O gráfico abaixo apresenta os Cursos de Mestrado Acadêmico (ME), Mestrado Profissional (MP), Doutorado Acadêmico (DO), Doutorado Profissional (DP), Avaliados e reconhecidos por região pela CAPES.

Figura 6- Cursos Avaliados e Reconhecidos por região

Região	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	386	141	11	63	0	171	0	557	312	182	63	0
NORDESTE	946	387	18	166	1	370	4	1320	757	388	170	5
NORTE	272	125	4	51	0	88	4	367	214	93	56	4
SUDESTE	2002	395	41	386	1	1167	12	3181	1562	1208	398	13
SUL	984	288	12	156	0	519	9	1512	807	531	165	9
Totais	4590	1336	86	822	2	2315	29	6937	3652	2402	852	31

ME: Mestrado Acadêmico
DO: Doutorado Acadêmico
MP: Mestrado Profissional
DP: Doutorado Profissional
ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico
MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

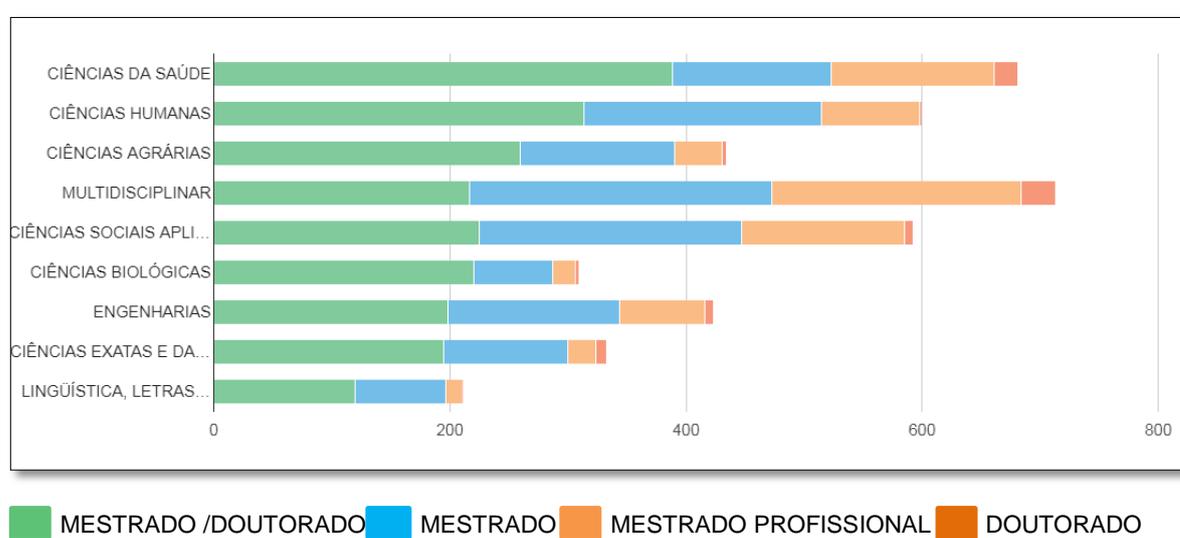
Fonte: SUCUPIRA/ CAPES (2018)

Diante da figura 6 apresentado, percebemos o crescimento de programas e cursos de pós-graduação por região. Neste crescimento, encontram-se áreas que destacaram-se na avaliação, com excelência internacional. Dentre elas, Ciências

Biológicas III (Microbiologia, Parasitologia e Imunologia) com 41,4%, Química com 34,8%, Astronomia e Física 33,3%, Matemática, Probabilidade e Estatística 32,3% e Geociências com 31,7%. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017)

A expansão da pós-graduação define o Sistema Nacional de Pós-Graduação, percebemos através da distribuição de programas por grande área no Brasil. No gráfico 9, podemos conferir esta expansão.

Gráfico 9 – Distribuição de Programas por Grande área – Brasil



Fonte: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, 2017.

Em referência ao desempenho regional, variam de acordo com a região, a região Norte destacou-se com a maior proporção de notas que foram mantidas e uma maior concentração de programas nota 3, devido aos programas serem novos. Estiveram 113 programas com nota 3, e 72 com nota 4. A região Norte apresenta cinco programas de excelência nacional com nota 6. São eles: o programa de Ecologia do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa), em Manaus; e os programas de Geologia e Geoquímica, Genética e Biologia Molecular, Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários e Desenvolvimento sustentável do Trópico Úmido da Universidade do Pará, em Belém. Esta região, teve um aumento significativo, pois a mesma configurou-se tardiamente na pós-graduação, nesta estão localizados somente 5% dos programas brasileiros, e quase a metade deles encontra-se no Pará. Embora um crescimento relevante, a

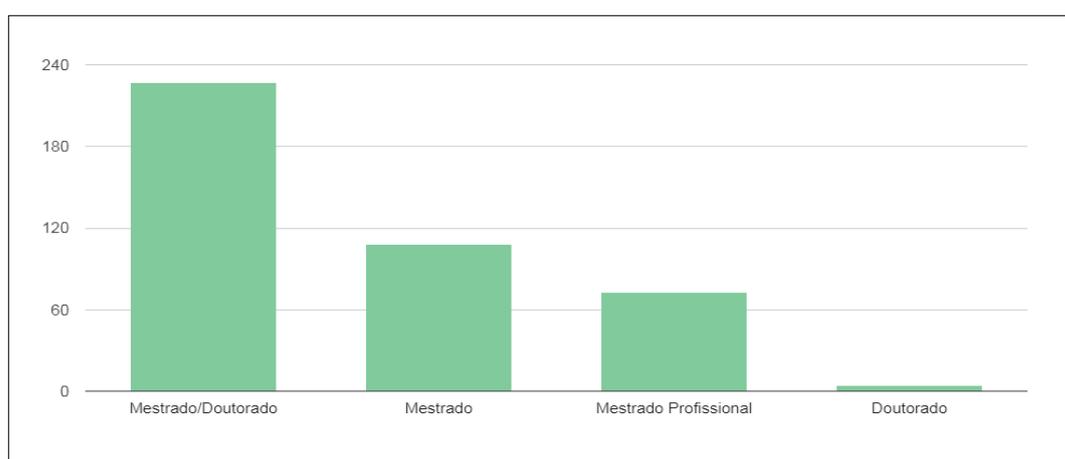
oferta ainda apresenta déficit, já que cerca de 8% da população do País reside na região. Apesar disso, 15% de seus programas melhoraram as notas.

Na região Sul, onde os sujeitos da pesquisa encontram-se inseridos, a avaliação concentrou a maior proporção de programas com notas aumentadas (28%) e a menor redução (7%). O Centro-Oeste teve aumento em 24% das notas, e o Nordeste, 19%. No outro extremo, o Sudeste teve a maior proporção de programas com notas diminuídas (14%), ficando acima da média nacional.

De acordo com Vioti (2013, s/p), “estes números mostram um esforço dos programas de pós-graduação, guiados por uma política da CAPES em desconcentrar pelo território nacional a formação em nível superior”.

Quanto a região Sul, o gráfico 10, apresenta a distribuição de Programas por Grau na região.

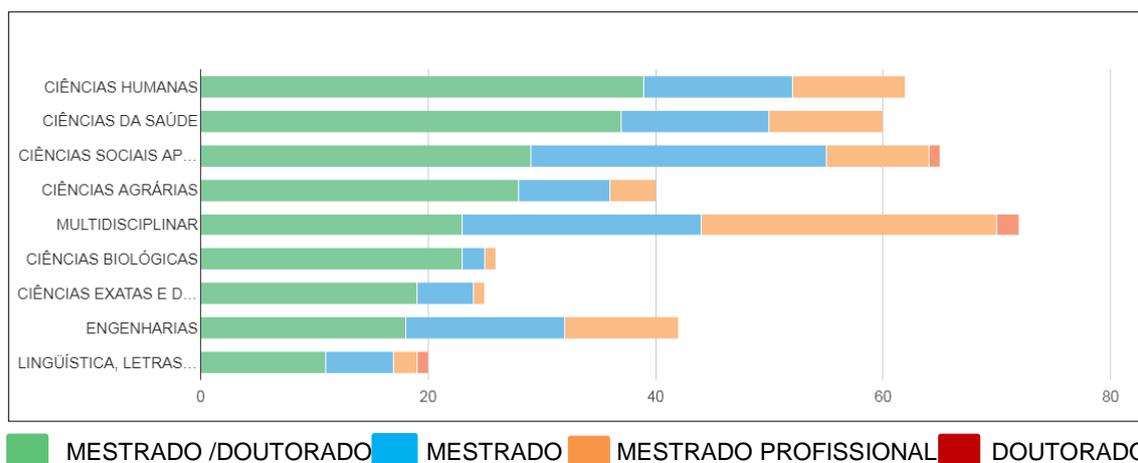
Gráfico 10 – Distribuição de Programas por Grau – Região Sul



Fonte: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, 2017.

Em relação as áreas o gráfico 11, apresenta a distribuição de programas por grande área na região sul, especificamente. Daremos destaque ao Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Gráfico 11 – Distribuição de Programas por Grande área – Região Sul

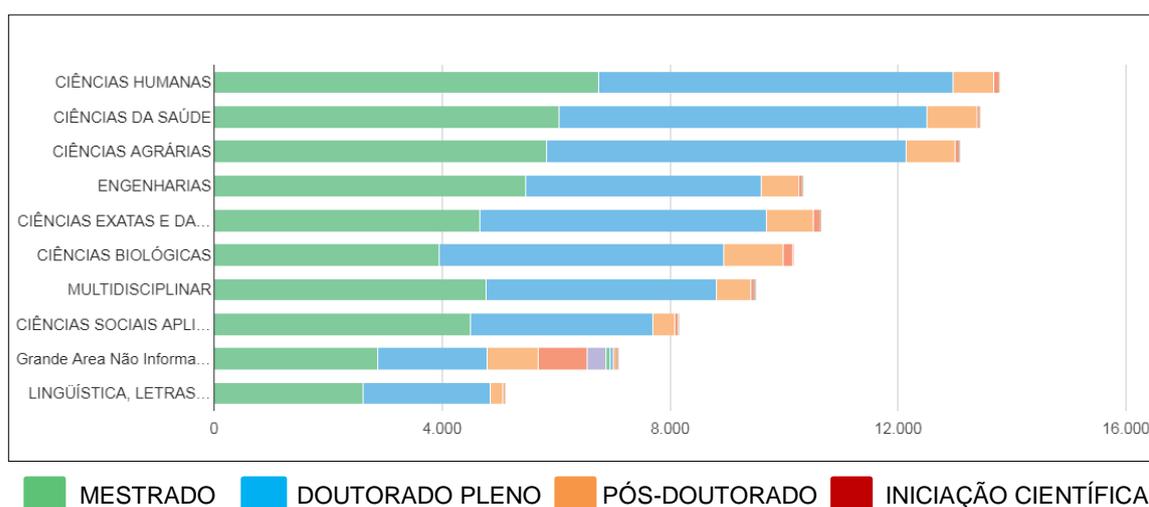


Fonte: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, 2017.

Percebemos que a expansão da Pós-graduação é caracterizada também, pela diversificação nos cursos e programas, neste caso destacamos como visto no gráfico acima, em relação ao nível de programas existentes, como predominante encontra-se o mestrado acadêmico, presente em todo o país; e uma forte presença de programas de doutorado. E o mestrado profissional, o nível mais recente apresenta-se ocupando um significativo espaço, que está em crescimento principalmente entre os professores que atuam na Educação Básica.

Neste contexto, propomos a reflexão sobre a concessão de bolsas de mestrados e de doutorado para a consolidação e o fortalecimento da pós-graduação brasileira em áreas estratégicas.

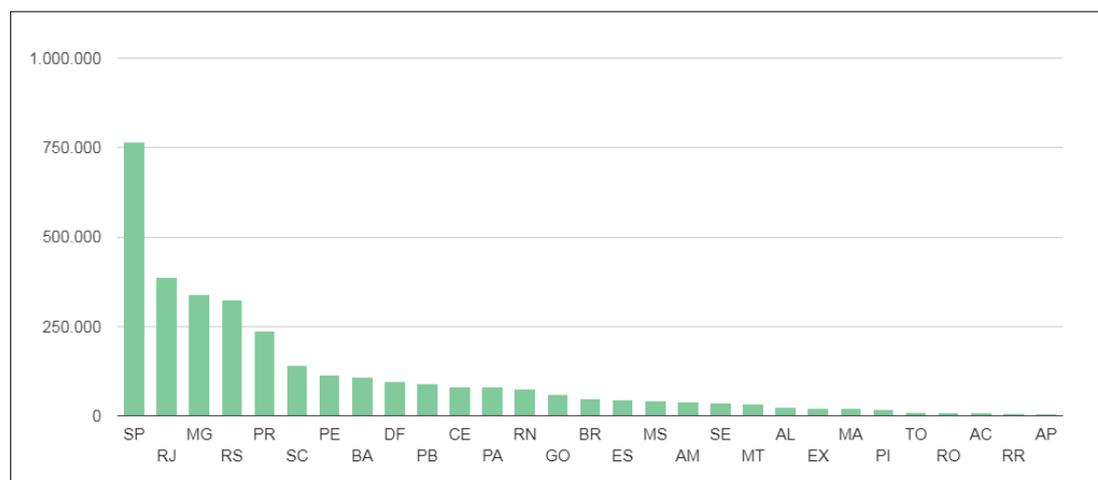
Gráfico 12 – Distribuição de Bolsa por Grande Área – Brasil



Fonte: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, 2017.

Portanto, quanto a distribuição orçamentária anual da CAPES em bolsas e fomentos para a pós-graduação, são previstos para cada região. Como visto, no gráfico 13 logo abaixo.

Gráfico 13 – Distribuição Orçamentária Anual – Investimento da CAPES em bolsas e fomentos



Fonte: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, 2017.

É fundamental o papel da pós-graduação para o desenvolvimento da ciência. As políticas públicas brasileiras tem como base a capacitação nas diferentes fases:

na graduação com a Iniciação Científica, com a formação na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado). Refere-se também, a capacitações em Grupos de Pesquisa e com a Cooperação Internacional.

Os grupos de pesquisa, também tiveram uma expansão intensa, como na Educação Superior e na Pós-graduação permanece a concentração por área de conhecimento e por região. Quanto aos pesquisadores, houve aumento de Grupos de Pesquisa, devido a existência de numerosos grupos formado por um pesquisador. Mesmo com um elevado número de Grupos de Pesquisa no país, a produção científica em rede ainda apresenta-se precária.

A pós-graduação é reconhecida como um fator fundamental para o desenvolvimento da ciência. No decorrer de sua trajetória, houveram fraquezas que ficaram marcadas como: número insuficiente de programas de pós-graduação em algumas regiões brasileiras, pouca articulação entre agências federais de

fomento, e com as Fundações de Amparo à Pesquisa e as Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia; restrita disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes, entre outros.

Diante destas fraquezas ainda existentes, o SNPG tem a função de atender às necessidades nacionais e regionais, juntamente com as políticas públicas que promovam o crescimento com qualidade e relevância na internacionalização.

No próximo capítulo, apresentamos o resultado da pesquisa através do grupo focal. Para isso, buscou-se desenvolver quatro encontros do grupo focal, a após a realização, a coleta de dados, foi realizada a transcrição das falas e como análise destas a análise de conteúdo. Com base na análise de conteúdo, apresentamos os resultados da pesquisa, atendendo os objetivos desta pesquisa.

O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa, com a análise de conteúdo a partir da realização do grupo focal. Atendendo ao objetivo deste estudo considero como riqueza, o momento de discussão com os professores-mestres, visando explorar o problema, as questões que nortearam a pesquisa.

Procurei conhecer o perfil dos professores-mestres que estão inseridos na instituição. No decorrer dos quatro encontros, exploramos os seguintes questionamentos: “Quem são os professores-mestres?”, Por que a busca destes professores pelo mestrado? Qual o sentido tem o mestrado para o professor de Educação Básica? O tema da pesquisa do professor mestrando era voltada para a sua prática Pedagógica? Como ocorreu a escolha da Universidade? Por que a escolha, pública ou privada? Qual a importância da Universidade pública para a pós-graduação? Por quê? Qual a importância da pesquisa para a formação pedagógica? Ocorreu mudança a partir do mestrado? Houve mudança na prática pedagógica a partir do mestrado? Qual o impacto pedagógico e ou político do mestrado na ação docente do professor de Educação Básica?

Porém, neste momento do grupo focal, teremos as discussões como o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo através da transcrição.

Por meio do grupo focal, é possível compreender a aproximação ou não, da teoria e prática, perceber se elas andam juntas, se uma está ao encontro da outra. De acordo com Morgan e Krueger (1993), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.

Através do grupo focal, desenvolvemos quatro encontros que serão descritos na sequência do texto, no primeiro encontro dialogamos sobre o perfil dos professores-mestres “Quem são eles?”, no segundo encontro problematizamos sobre a busca do mestrado, no terceiro encontro discutimos sobre atuação pedagógica e no quarto e último encontro a problematização foi acerca do impacto pedagógico do mestrado na formação e atuação do professor-mestre.

A figura 7 - Professor-Mestre: Contribuições do mestrado, representada pela imagem de uma coruja formada por palavras identificadas pelos professores-mestres, durante o último encontro do grupo focal, expressam as contribuições do

mestrado para estes professores de educação básica, sujeitos da pesquisa que pertencem a instituição privada, lócus desta pesquisa.

5.1 Primeiro encontro “Quem são os professores-mestres, suas aspirações e a escolha pelo Ser Professor”

Primeiramente, uma hora antes do horário agendado com os participantes do grupo focal, o local foi preparado para a acolhida do grupo. O local escolhido por mim foi a biblioteca da instituição à qual pertencem os professores e eu. Definido o local e horário, reservado somente para o grupo, sem interferência exterior, o espaço foi organizado de maneira acolhedora: as cadeiras dispostas em círculo e os recursos preparados para os registros necessários, câmera filmadora em tripé, gravador de áudio disposto no centro do círculo.

Para a chegada foi colocada em cada cadeira uma mensagem de agradecimento pela aceitação de participar desta pesquisa sendo integrante deste grupo focal. Juntamente com as mensagens foi proporcionado para este momento um lanche aos participantes e a equipe de apoio, pois muitos dos participantes saíam de um turno de trabalho diretamente para o encontro do grupo focal. Castelli (2005) diz que a hospitalidade consiste em tratar o visitante como um amigo. O ato da hospitalidade implica não somente na abertura de espaços físicos, mas também a abertura de espaços emocionais e intelectuais. Sendo assim, disponibilizou-se um momento de acolhimento e integração dos participantes do grupo e pesquisadora.

Retomo aqui que o local e o horário agendados foram parte do convite enviado a cada participante através da agenda do google (APÊNDICE B) e que houve confirmação por estes através do mesmo recurso. Os convites foram encaminhados com antecedência e nestes constava uma breve explicação da pesquisa, com a temática, o objetivo e a metodologia escolhida para este momento. Após o envio e o recebimento das confirmações, dez dos treze professores convidados confirmaram a participação na realização do grupo focal.

O primeiro encontro do GF realizado contou com a presença de sete professores mestres da instituição lócus da pesquisa, sendo que eram as sete mulheres com a faixa etária de 25 a 45 anos. Cinco das participantes com título de mestre e duas concluem neste ano de 2019 o mestrado. Este é um ponto bastante

importante na pesquisa com a técnica do grupo focal, “[...] mesmo com adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivado os potenciais participantes ao fazeres o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora” (GATTI, 2012, p. 23). No caso, houve confirmação de dez participantes, mas três de última hora tiveram imprevistos, não podendo comparecer ao encontro. Contudo, já envolvidos com a pesquisa e motivados para participar, brevemente justificaram suas faltas e colocaram-se à disposição para colaborar e dar continuidade no grupo, sem prejudicar a pesquisa.

Gatti (2012) salienta sobre o grupo focal que:

[...] as decisões sobre a composição dos grupos, a forma de convite, a motivação e adesão dos participantes desejados constituem um trabalho delicado, e os pesquisadores conscientes de que as ausências de último momento são muito comuns, e que é preciso lidar com essa situação, procurando não prejudicar o atendimento dos objetivos da pesquisa mediante rearranjos que garantam isso (GATTI, 2012, p. 23).

O encontro foi coordenado pela pesquisadora, também moderadora do grupo focal, que iniciando agradeceu a presença e participação de todas as presentes no momento. Dando continuidade a moderadora, começou com uma breve apresentação, explicou a temática da pesquisa, o objetivo e a metodologia que seria adotada na condução do grupo ressaltando que o interesse era o de analisar as contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica dos professores da educação básica, a partir das discussões, percepções e experiências apontadas pelo grupo.

Foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO B), reforçando os objetivos da pesquisa e sua importância, e foi destacado o anonimato dos participantes garantindo a privacidade, uma vez que que seria feita a filmagem e gravação de áudio por ser fundamental para a análise da pesquisa.

Com a presença dos convidados foi estabelecido um acordo para o início das discussões no grupo, que demonstrava motivação, envolvimento e interesse de todos, manifestando espontaneamente um clima de tranquilidade e participação no grupo, o que seria necessário para a continuidade dos próximos encontros. Como nesta pesquisa os participantes já eram conhecidos entre si, pois pertencem à mesma instituição de ensino, embora alguns atuem em turnos

diferentes, sentiam-se motivados para conhecer melhor os colegas e à vontade para relatar sentimentos, emoções, experiências, opiniões e críticas em relação à problemática apresentada.

Sentados com as cadeiras distribuídas em círculo, espontaneamente cada participante apresentou-se ao grupo, a cada relato sentia-se a motivação dos outros participantes que ouviam em silêncio, e comentavam ou realizavam sinais de concordância. Destacaram o que percebiam em comum durante o processo de formação e vibravam ao destacar esses pontos. O fato de ser uma equipe que já trabalha coletivamente não causou constrangimento nos relatos que ocorriam fluentemente, apresentando uma sintonia no desdobramento da temática.

Os participantes demonstraram uma atuação participativa e alegria em fazer parte do grupo focal, relataram em forma de agradecimento o convite e o quanto estavam sentindo-se motivados em poder partilhar com os colegas que tinham algo em comum, interagir com eles, conhecer melhor os professores da mesma instituição que não tinham contato diário, e conhecer o processo de formação continuada dos colegas de grupo. Houve participação ativa do grupo em geral, relatando o seu processo de formação.

No andamento do encontro, a moderadora procurou seguir o roteiro proposto para este primeiro encontro do grupo, assegurando o foco no tema de forma a permitir uma discussão acentuada o mesmo.

De acordo com o roteiro do GF, neste primeiro encontro, o planejado era apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa “Os professores-mestres”, quem são?” formação inicial, universidade onde cursou, ano de conclusão, área de atuação, tempo de docência, mestrado, universidade onde cursou ou está cursando, ano de conclusão.

A partir dos relatos dos professores-mestres foi construído um quadro com o perfil de cada um, assim, no decorrer dos encontros podem ser identificados através do seu perfil apresentado ao grupo. Garantindo o anonimato dos sujeitos da pesquisa, identificamos os professores-mestres em PM 1, PM 2, PM 3, PM 4, PM 5, PM 6, PM 7, PM 8, PM 9 e PM 10. Os professores que não puderam comparecer neste encontro solicitaram o roteiro do encontro e encaminharam suas falas com o relato do seu processo de formação realizando, assim, a mesma atividade do grupo. Sendo assim, PM 8, PM 9 e PM 10 são os que não puderam comparecer.

No quadro abaixo indico o perfil dos professores-mestres sujeitos desta pesquisa.

Quadro 2 - Perfil dos participantes do grupo focal realizado com os “Professores-mestres”

(continua)

Participante (Identificação)	Área de atuação	Tempo de experiência/ Docência	Graduação Instituição de ensino Conclusão	Mestrado Instituição de ensino Conclusão
PM 1	Professora dos anos iniciais na rede privada e Ciências no Ensino Fundamental na rede pública de ensino.	24 anos	Ciências Biológicas URCAMP 2001	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática UFPEL 2014
PM 2	Professora de Biologia no Ensino Médio e professora responsável pelo Laboratório de Ciências da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede privado.	12 anos	Ciências Biológicas URCAMP 2007	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências UNIPAMPA 2017
PM 3	Professora de Ciências no Ensino Fundamental da rede privada e Biologia, Química e Física na rede pública de ensino.	10 anos	Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado FURG 2009	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências UNIPAMPA 2019
PM 4	Professora de Ciências nos anos iniciais e Biologia no Ensino Médio na rede privada de ensino.	6 anos	Ciências Biológicas ULBRA 2006	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências UNIPAMPA 2017

Quadro 2 - Perfil dos participantes do grupo focal realizado com os “Professores-mestres”

(conclusão)				
PM 5	Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Literatura no Ensino Médio da rede privada de ensino.	11 anos	Letras FURG 2008	Mestrado em Teoria da Literatura PUCRS
PM 6	Professora de Língua Inglesa nos anos iniciais e ensino fundamental da rede privada de ensino.	3 anos	Letras Português e Inglês UNIPAMPA 2016	Mestrado Profissional em Ensino de Línguas UNIPAMPA 2019
PM 7	Professora de Língua Portuguesa e redação no ensino fundamental e ensino médio da rede privada.	7 anos	Letras Português/ Espanhol UNIPAMPA 2011	Mestrado em Letras/ Literatura Comparada UFPEL 2015
PM 8	Professora de Língua Portuguesa e Inglesa nos anos iniciais e ensino fundamental da rede privada de ensino.	5 anos	Letras Português, Inglês e respectivas literaturas UNIPAMPA 2012	Mestrado Profissional em Ensino de Línguas UNIPAMPA 2018
PM 9	Professor de Matemática no Ensino Fundamental da rede privada de ensino.	12 anos	Matemática UNIPAMPA 2010	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional PROFMAT FURG 2019
PM 10	Professora de Física no Ensino Médio da rede privada e pública.	15 anos	Física UFSM 2001	Mestrado Profissional em Ensino de Física UFRGS 2012

Fonte: Autora (2019)

No desenrolar da conversa no grupo, os professores-mestres participantes destacaram em suas falas quem são, a trajetória de formação, relatando também um pouco do seu processo de escolarização, formação inicial e continuada e as motivações que o levaram até o mestrado. Não podemos separar as dimensões pessoal e profissional para a construção de uma história de vida, ensina Nóvoa (1999, p. 17) ao enfatizar que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

A seguir, são descritas as principais reflexões, impressões, observações, conteúdos e percepções das experiências vivenciadas pelos professores-mestres.

As falas tomavam formas e iniciavam a ocupar o seu espaço, lembrando a formação inicial, as motivações que os tornaram ser professor. É neste contexto que o quadro 3 apresenta as falas de alguns participantes, em relação às motivações pessoais e a formação inicial.

Quadro 3 - Quadro matricial de categoria “A Escolha: Ser professor”

(continua)

PROFESSORES-MESTRES: A ESCOLHA “SER PROFESSOR”		
Temas	Participante (Identificação)	Verbalizações/falas dos participantes/
Motivações Pessoais	PM 2	<i>[...] eu comecei uma faculdade de arquitetura não gostei, fiz três anos de nutrição, não gostei, por que desde de o começo eu queria ser professora, e como minha mãe é professora de biologia ela não queria que eu fosse professora, minha mãe sempre foi professora de biologia na rede estadual, e ela não queria, dizia escolhe o que tu quiser menos ser professora, então eu vou fazer arquitetura, tá mas escolhe o que quiser, menos ser professora,[...] então eu vou fazer nutrição, quando chegou na parte de ir para o hospital fazer estágio eu desisti. Eu não queria, então cheguei para minha mãe e meu pai, e disseram “mas o que que tu quer fazer”, eu quero ser professora. (PM 2)</i>

Quadro 3 - Quadro matricial de categoria “A Escolha: Ser professor”

(continuação)

	PM 3	<i>“Estudei todo o meu ensino fundamental em uma escola salesiana, sempre fui apaixonada, eu ia para a escola ficava manhã e tarde na escola, cuidava o recreio das crianças, participava das formações e sempre dizia que iria ser professora, não sabia do quê, mas sempre participei, assim como a PM 2. (PM 3)</i>
	PM 4	<i>[...] algo que marcou foi que, minha professora do primeiro ano, estava grávida e ela saiu de licença depois ela voltou, e eu nunca me esqueci disso aquele reencontro, ela voltou e fazia aniversário no mesmo dia que eu. [...] eu gostava de dar aula, eu sempre, na minha infância inteira, chegava da escola pegava o quadro e dava aula para o meu irmão, dava aula para minha irmã, dava aula para minha mãe. Então eu sempre gostei de estar em sala de aula, e trabalhar em colégio é sempre o melhor ambiente que tem por que a gente tem muitas possibilidades. (PM 4)</i>
	PM 5	<i>[...] eu sempre quis ser professora, minha mãe é professora, eu fui criada dentro de uma escola, eu sempre quis ser professora mas a minha mãe não queria que eu fosse professora, e eu já sabia que eu queria ser professora de literatura, por que eu amava escrever, escrevi, enfim no meu colégio lançaram um livro meu, eu era bem da poesia, isso eu já tinha na minha cabeça. Mas na hora do vestibular, eu tive que imprimir minha inscrição escondida, por que minha mãe queria que eu fizesse Direito, então ela imprimiu para direito e eu fui lá e imprimi para Letras e paguei a inscrição para Letras, e disse vou fazer Letras. (PM 5)</i>
	PM 6	<i>[...] Eu também sempre quis ser professora, é legal ouvir todo mundo falando isso, por que também eu sempre quis ser professora.[...] Só que os meus pais eram autônomos, e a minha mãe foi concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio eu já era pré-adolescente, então para ela era lindo eu dizer que eu queria ser professora, ninguém da minha família tinha faculdade, por exemplo, e ela queria que eu fizesse magistério, mas eu tinha medo de trabalhar com criança, dizia, nossa magistério não, e hoje estou aqui dando aulas para crianças. Enfim, acabei o Ensino Médio, e só o que eu sabia era que queria dar aulas, mas não sabia de quê... (PM 6)</i>

Quadro 3 - Quadro matricial de categoria “A Escolha: Ser professor”

(continuação)

Formação inicial	PM 1	<i>Na minha formação inicial eu fiz magistério, depois fiz ciências biológicas. (PM 1)</i>
	PM 2	<i>Então já que tu quer tanto, ainda cursei nutrição e biologia juntas por um semestre, e aí me apaixonei, me encantei pela biologia, então me formei em biologia. (PM 2)</i>
	PM 3	<i>O meu primeiro vestibular eu fiz para Jornalismo, na época na URCAMP, não era o que queria também, e acabei indo para Pelotas, entrei para cursar Farmácia e Bioquímica, também não era o que eu queria, então me apaixonei pela Biologia e fui para Rio Grande cursar Biologia, aí em Rio Grande cursei Biologia licenciatura e bacharelado, e peguei nojo de faculdade, não queria mais saber, demorou tanto foram seis anos, era uma loucura por que eu sempre trabalhei ao longo de toda a faculdade, eu precisava trabalhar, aí eu disse assim, não é o que eu quero para mim, eu não quero mais saber, eu não vou fazer mestrado, não vou fazer nada”. (PM 3)</i>
	PM 4	<i>Fiz o magistério no Ensino Médio, adorei fazer o magistério, só depois quando eu decidi fazer Biologia, eu tive dificuldades nas cadeiras básicas, por que eu tive um ano só de matemática, química e física, daí a gente quebra a cabeça sofre com isso, física I, II e III, bioquímica, tudo que esta parte que a gente não tem a base no Magistério. O primeiro vestibular eu fiz para odonto ainda bem que não passei, depois fiz para Engenharia de Alimentos, felizmente eu também não passei, e aí eu achei que estava precisando mudar[...]. Então, comecei a fazer Biologia na ULBRA, era bem pertinho da onde eu morava na época. Fiz lá, eu gostei muito do curso, eu durante a graduação trabalhei seis anos na microscopia eletrônica, então eu tenho uma formação nesta área que poucos tinham, a oportunidade de fazer estágio naquele laboratório, com um professor muito legal, que me ensinou, eu devo muito o que eu sei de morfologia a ele, que eu tive depois na faculdade cadeiras que me ajudou muito. Então ele só deixava que a gente permanecesse lá se as notas estivessem boas, enfim eu tinha um processo legal que era o acompanhamento dele”. (PM 4)</i>

Quadro 3 - Quadro matricial de categoria “A Escolha: Ser professor”

(conclusão)

	PM 5	<i>[...] passei para o vestibular na FURG, em Rio Grande para o Curso de Letras e aí fui embora para Rio Grande, e morei lá. Morei lá na FURG, na casa do estudante, e virei bolsista do CNPq, quando tem bolsa tu acaba participando de vários projetos do curso dentro de escolas, dentro de cursinhos, então desde 2005 quando entrei para a faculdade eu já entrei para a sala de aula e eu fiquei pouquíssimo tempo fora da sala, desde 2005 posso dizer que eu estou na sala de aula, dava aula como voluntária nos cursinhos lá que a FURG tinha de projetos de extensão. (PM 5)</i>
	PM 6	<i>[...] E a minha nota do ENEM só deu para entrar em Letras, eu pensei, poxa vou dar aula de português nada a ver comigo, só que aí entrei em Letras e tive aula de Literatura e aí me apaixonei, a PM 5 foi minha professora de literatura também, eu pensei é isso que eu quero, eu quero dar estas aulas também, viajar e ler, e aí toda a minha graduação foi voltada para o ensino de literatura, eu sempre fiz várias disciplinas desde o primeiro ano em Letras, eu entrei no PIBID que era um projeto que a gente dava aulas em várias escolas aqui em Bagé, e a gente dava aulas de literatura, do início de 2012 à 2016, então aí me formei e cai na escola dando aula de inglês por que não tinha vaga para trabalhar em outra disciplina, ou era inglês ou não daria aula, mas tá fui dar aulas de inglês, mas já na escola de Ensino Fundamental eu não me sentia preparada para dar aulas de inglês, não estava sendo produtivo, eu não entendia muito de ensino, dos processos de aprendizagem, e para mim começou a fazer falta”. (PM 6)</i>

Fonte: Autora (2019)

Destarte, é preciso unir a subjetividade e o contexto profissional, para compreender o que o constitui como professor(a), como pessoa.

De acordo com Jennifer Nias (1991) “O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nóvoa (1997 p. 25) afirma a urgência de se encontrar (reencontrar) espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

De acordo com Nóvoa (2002), a pessoa-professor como o centro da formação contínua, perpassa uma autoformação participada.

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 2002, p. 38-39)

Observando as expressões e falas dos professores, percebe-se a importância de tornar-se professor e a motivação em estar em movimento, no processo de formação continuada. Primeiramente suas falas significativas, relatando o “tornar-se professor”, seu processo de formação inicial.

Em relação à formação, que é um processo contínuo, aproveito o capítulo 3, a respeito da reflexão na formação continuada de professores, embasadas em estudiosos referência desta temática tais como Freire; Nóvoa; Sacristán; Placo; Brzezinski.

Como refletimos sobre a formação, evidenciamos que o processo desta não abrange a acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), está muito além, a formação acontece a partir da reflexão crítica sobre a prática e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. A partir desta concepção, é importante “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 2002, p. 57)

Na perspectiva de Nóvoa, a formação deve acontecer de forma crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada” (NÓVOA, 1992, p. 25). Sendo assim, considera três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Enquanto os participantes do grupo focal escutavam uns aos outros, percebia-se o sorriso, as lembranças presentes nas histórias que se cruzavam, algumas parecidas, outras bem distantes. Mas, todas levavam a um ponto comum, a chegada ao mestrado, muitos foram os caminhos percorridos e muitos ainda a percorrer neste processo de formação continuada.

Nesta trajetória problematizo a formação continuada a partir do Mestrado. Nos relatos percebemos, através dos percursos de vida, também os percursos de formação que desenvolvem-se nos mais diversos espaços e tempos e apresentam características importantes de se apontar.

Uma das características marcantes envolve o gênero dos participantes, conforme apresentamos no capítulo 2, no gráfico 6. Verificamos que de dez (10) participantes nove (9) são do gênero feminino e um (1) do gênero masculino. Percebo nos relatos das mulheres, das professoras-mestres, a revelação de sua condição. Percebo a dimensão feminina manifestada quanto à presença do marido, dos filhos da família em geral, interligando a vida familiar e a vida profissional. Moita (1992) propõe em relação à vida familiar e à vida profissional:

Quanto a relação verificada entre a vida familiar e a vida profissional vimos que esta é claramente secundarizada, imediatamente a seguir ao casamento e quando os filhos são pequenos. Outras vezes, durante a infância dos filhos, a mulher vive períodos de grande tensão, pela vontade de “conciliar bem” o trabalho e a disponibilidade para os filhos. Quando se é educadora e se tem filhos, há “movimentos” em sentidos inversos que vale a pena sublinhar. Por uma lado, os saberes e as experiências profissionais influenciam o modo de ser mãe; por outro lado, o facto de ter filhos “liberta” a relação com as outras crianças tornando-a menos ambígua. Pode finalmente dizer que nestes percursos de mulheres o fator de formação que emerge de todas estas “gestões” e “negociações” é a autonomização progressiva. (MOITA, 1992, p. 136)

Destarte, presenciamos nas falas das participantes, em diferentes momentos, as suas expressões de realização e de emoção ao mencionar, mesmo que as vezes tendo que abrir mão de seu sonho naquele momento para acompanhar a família, ou fazer uma opção. Podemos observar nos relatos da PM 4, PM5, PM3.

PM 3 [...] Aí não teve jeito, não consegui fugir, tive a Gigi (filha), construí casa. [...] a gente trabalha, tem criança pequena, mas assim é muito bom, por que abre novas visões, experiências, te abre novos horizontes, te dá ideias para trabalhar.

PM 4 [...] Então voltamos, eu me mudei muitas vezes, para acompanhar o meu marido, eu morava em Canoas, depois fui para Portugal, voltei para Canoas, depois morei em Rondonópolis no Mato Grosso, mas a ideia era sempre voltar para perto da família, [...] Foram tempos difíceis, por que eu tinha o Matheus (filho) com dois anos, uma criança pequena.

PM 5 [...] Mas neste meio tempo casei, tive um filho e acabei ficando em Bagé.

PM 6 Para minha mãe era lindo eu dizer que eu queria ser professora, ninguém na minha família tinha faculdade por exemplo...

No próximo quadro apresento os percursos de formação continuada dos participantes até a chegada ao mestrado, destacando seu trajeto entre a formação inicial e o Mestrado.

Quadro 4- Quadro matricial de categoria “Percurso de Formação continuada”

(continua)

PROFESSORES-MESTRES: PERCURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA		
Trajetória de formação	PM 1	<i>Depois das ciências biológicas eu fiz duas pós-graduações uma em Educação Ambiental e a outra em Alfabetização e Letramento, por que sempre trabalhei com crianças pequenas. [...] E dezessete anos depois de formada resolvi dar um tempo e partir para o mestrado. Foi uma mudança assim, por que até então a minha vida vinha muito tranquila, e eu decidi, acho que vou bagunçar esta vida de professora, pedi licença de dois anos na escola particular onde eu trabalhava, deixei de trabalhar 40 horas semanais, passei a trabalhar 20 horas e fui fazer o mestrado em Pelotas. Foi uma época muito rica em experiências mas ao mesmo tempo uma época de exaustão física e mental para dar conta de todos os compromissos, mas foi um período muito bom. Foi na UFPEL em Pelotas que eu cursei o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática de 2012 à 2014. (PM 1)</i>
	PM 2	<i>Neste tempo eu fiz uma pós-graduação em Biotecnologia e Meio Ambiente na URCAMP, me formei na URCAMP, fiz Biologia ali, e depois parti para o mestrado. O mestrado na realidade foi no susto, por que um professor nos fez a propaganda do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, olhei o edital, tinha uma semana para fazer o projeto e fiz em um domingo tudo rápido, achei que não iria passar. Fiz para ver como era o processo seletivo e por uma surpresa passei e foram tempos maravilhosos mas também, difíceis por que só reduzi três horas semanais da minha carga horária, permaneci com 36 horas semanais. Então não foi fácil, mas valeu cada minuto. Saí realizada!” (PM 2)</i>

Quadro 4- Quadro matricial de categoria “Percurso de Formação continuada”

		(continuação)
	PM 3	<i>[...] por incentivo das colegas PM 2 e PM 4, me estimularam a fazer o mestrado, eu antes em 2015 tinha feito uma especialização em Gestão de Currículo e Formação Docente na UERGS, e acabei então entrando para o mestrado profissional em Ciências da Unipampa. (PM 3)</i>
	PM 4	<i>E eu me formei, casei, depois morei um ano em Portugal, em Aveiro, e lá eu fiz um curso de Especialização em Didática e lá a gente não é especialista, é investigadora, um curso de Investigação em Didática. Eu fui, por que na época o Alexandre, meu marido, fez um pós-doutorado, então fiz para eu aproveitar o tempo estudando, por isso fiz a especialização em Portugal [...] Eu sempre tive um sonho de fazer um mestrado, (PM 4)</i>
	PM 5	<i>[...] eu queria um mestrado de Teoria da Literatura, então eu estudei e passei na PUCRS em Porto Alegre, ganhei bolsa lá na PUCRS, estudei como bolsista e então fiz o estudo que eu queria que era em Teoria da Literatura, neste mesmo tempo eu dei aula no Estado em Porto Alegre. [...] e quando terminei o mestrado voltei para Pelotas e tentei um doutorado lá e passei mas não teria bolsa, então fiquei em Pelotas dei aula por um ano e meio em uma escola particular de Pelotas [...] E depois, quando terminou o meu contrato como professora substituta, eu emendei e entrei no doutorado, mas o doutorado era na FURG em Rio Grande, como o meu marido trabalha aqui em Bagé na Universidade (UNIPAMPA), comecei a viajar semanalmente por dois anos. Então realizei mestrado em Teoria da Literatura e doutorado em Teoria da Literatura. Acabei voltando para a História da Literatura na FURG, aí que eu vi que não tem nada a ver, na verdade é o mestrado e o doutorado, não importa que seja em Teoria ou em História. Então, dei muitas voltas no Estado para descobrir isto. E agora estou aqui! (PM 5)</i>
	PM 6	<i>Então me formei em Letras em 2016, e em 2017 eu já participei do processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, eu não gostava do jeito que eu estava dando aulas de inglês, não estava sendo produtivo, a gente estuda tanto de como como dar aula e eu estava fazendo a mesma coisa que eu tive e não estava sendo bacana por isso eu entrei no mestrado. (PM 6)</i>

Quadro 4- Quadro matricial de categoria “Percurso de Formação continuada”

		(conclusão)
Trajetória profissional	PM 1	<i>Tenho a disciplina de ciências, mas também sempre tive alunos pequenos, sempre alfabetizei. Trabalho aqui na escola e também em escola municipal, sempre estudei em escola pública e trabalho na escola onde fui alfabetizada, então isso para mim é muito importante, a vida inteira nesta mesma escola e hoje sou professora nesta escola isso para mim é muito significativo. Fazem 24 anos que atuo como professora. (PM 1)</i>
	PM 2	<i>Estou há 12 anos aqui na escola [...] faltando alguns meses para me formar me chamaram aqui na escola para auxiliar no laboratório de ciências para substituir um professor, e o professor não voltou e acabei sendo efetivada aqui na escola, desde de lá atuo como responsável pelo Laboratório de Ciências e como professora de Biologia no Ensino Médio. (PM 2)</i>
	PM 5	<i>[...] surgiu um concurso aqui em Bagé para professor substituto de literatura na UNIPAMPA, então larguei toda a minha carreira e vim correndo para Bagé e entrei na Universidade como professora substituta, dei aula por dois anos no curso de Licenciatura em Letras, nas disciplinas de literatura, mas neste meio tempo casei, tive um filho e acabei ficando em Bagé. [...] durante o Doutorado tive que dar aulas na FURG, por que eu era bolsista e fazer as disciplinas e aí fiquei estes dois anos viajando, terminei agora este ano. Por dois anos fiquei afastada da escola, durante os dois primeiros anos do doutorado, depois voltei então para a escola de educação básica, que eu adoro e estou super feliz, dou aula de Língua Portuguesa, na verdade nas escolas eu sempre lecionei Língua Portuguesa, dentro de tudo que é ano, mas a literatura somente a disciplina de literatura só na universidade, foi assim que eu vim parar aqui em Bagé, em função disso, o meu sonho de dar aula de Literatura. (PM 5)</i>

Fonte: Autora (2019)

A partir das observações e das análises foi possível conhecer os sujeitos desta pesquisa. Neste primeiro encontro atingimos nosso objetivo de saber “Quem são os professores-mestres” através do grupo focal. Compreendemos a

importância da identidade destes professores, conforme Pimenta (2012), “a identidade não é algo imutável, é um processo historicamente situado”:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão (...) Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações (...) assim como suas relações com os outros professores, as escolas, sindicatos e outros agrupamentos (PIMENTA, 1998, p. 58).

Encerrei o primeiro encontro do GF agradecendo aos participantes a presença e a participação nesta pesquisa. O fato de ser um grupo que trabalha na mesma instituição, mas alguns em turnos diferentes, permitiu uma comunicação efetiva e grande sintonia no desdobramento do tema proposto. Antes de encerrar os participantes manifestaram a alegria em fazer parte desta pesquisa, citando o quanto é bom estar em grupo e partilhar/dialogar sobre determinado assunto, pois mesmo sendo colegas de trabalho não dispõem deste tempo de encontrar-se e debater juntamente refletindo e recordando sua trajetória. Relataram que muitas lembranças, como a presença da academia em sua vida, e o movimento entre a escola e a universidade, o que os motivou.

Ao concluir combinamos o próximo encontro e relembramos que serão mais três encontros.

5.2 Segundo encontro “A busca pelo mestrado”

O segundo encontro do Grupo Focal contou com a participação de oito professores, teve início às 17h30min conforme planejado e término às 19h no espaço combinado para a realização do Grupo Focal. Repeti o acolhimento com um lanche, antes de iniciar a problematização.

Após a acolhida e partilha do lanche, agradei a presença de todos naquele dia, orientei e direcionei as discussões previstas para o segundo encontro. Seguindo o roteiro, incentivei a participação do grupo e a diversidade de pontos de vista existentes. A discussão em torno de uma tema central “A busca pelo mestrado”, levando a reflexão sobre: Por que a busca pelo mestrado? Intenções com a realização do mestrado? A pesquisa do mestrado? Dialoga com a prática

pedagógica/ importância da pesquisa para a formação pedagógica? A escolha da Universidade? Por quê? Importância da universidade pública para a Pós-graduação?

Dando continuidade, propus que espontaneamente poderiam iniciar suas considerações em relação aos questionamentos propostos.

Os participantes iniciaram suas falas relatando como buscaram pelo mestrado. A escolha por buscar um mestrado vem ao encontro da reflexão trazida no capítulo 4 desta pesquisa, apontada no gráfico 9, que traz o crescimento pela busca de cursos de pós-graduação no Brasil. Estes relatos corroboram com estes índices apresentados quantitativamente.

Quadro 5 - Quadro matricial de categoria “A busca pelo mestrado”

(continua)

CATEGORIA: A BUSCA PELO MESTRADO		
Temas	Participante (Identificação)	Verbalizações/falas dos participantes
A entrada/ acesso no Mestrado	PM 1	<i>[...] e quando eu coloquei na busca para UFPEL eu vi que tinha o nome de uma professora que foi minha na graduação, achei que foi um sinal, foi minha na graduação e especialização, e eu disse acho que é isso, eram duas linhas de pesquisa, Tecnologia e Recursos e Formação de professores [...] mas não sabia por onde começar, na minha época, na minha formação na Urcamp, ela era uma formação muito tradicional, a gente participava raramente de eventos, era muito fechada, não abriam muito para nós vocês podem fazer mestrado, doutorado a gente era preparado para trabalhar, para ir para a escola dar aula. [...] escolhi o mestrado, passei na prova e aprovação do projeto. Então minha vida mudou, eu sempre fui professora da rede pública e privada, e eu agradeço muito, mas eu só consegui fazer o mestrado por que a nossa cidade para o professor da rede municipal tem uma política pública que ampara o professor, a rede privada é maravilhoso trabalhar mas para ela parece que quer o professor pronto, por que o profissional que precisa estudar já gera uma despesa para a escola. E na escola pública eu</i>

		<i>tive o apoio que eu precisava, eu tive direito a redução de carga horária sem redução salarial, a rede pública foi muito boa para que eu pudesse realizar este sonho. Outra coisa muito boa foi que o Mestrado era profissionalizante. (PM 1)</i>
	PM 2	<i>Eu sempre tive vontade de fazer mestrado mas nunca tive coragem, sempre tive vontade de fazer mas sempre achei uma coisa muito distante, quando eu escutava as pessoas falando “vou fazer mestrado”, eu achava uma coisa impossível praticamente, para passar no mestrado, muito difícil, bem longe, bem distante. Fui estimulada por um professor, para me informar sobre o processo e realizar a seleção. Fiz a seleção bem descrente, achando que não iria conseguir, achando tudo muito longe da nossa realidade enquanto escola, quando fiz a seleção no material para estudar vi que tinham coisas que faziam parte da nossa prática, fiz descrente, mas pensei vá que dê né, e fiquei encantada com o mestrado, o mestrado mudou a minha prática. (PM 2)</i>
	PM 4	<i>Sempre foi uma vontade fazer o mestrado, eu nunca quis parar, tanto que eu penso agora que passou o stress do mestrado, já penso no doutorado. Mas em função de vários fatores eu ainda não fui ver quais são os programas, para dar continuidade aos estudos...me sinto muito bem estudando... Fui atrás do mestrado por que eu queria então me especializar, foi ao encontro eu morar em uma cidade onde eu pude realizar um mestrado na minha área na área de educação e em ciências... A Biologia tem muito disso, proporciona... Meu mestrado era profissionalizante em Ensino de Ciências na Unipampa. Era na linha das Tecnologias da Informação e Comunicação. [...] foi nesta área de botânica, no ensino de fisiologia vegetal, para aprender fotossíntese, aprender conceitos bioquímicos... (PM 4)</i>

Quadro 5 - Quadro matricial de categoria “A busca pelo mestrado”

		(conclusão)
	PM 6	<i>[...] eu queria dar aula de português e literatura e acabei dando aula de inglês...Dando aulas em cursos e em escolas... E comecei a perceber algumas coisas, uma percepção sobre mim mesmo. Foi bem uma questão de autocrítica eu não gostava do jeito que eu dava aula, e quando comecei a dar aulas para crianças eu percebi que as crianças elas eram muito mais engajadas nas aulas de inglês do que os adolescentes quando eu dava aula de português e literatura, eles gostavam daquilo eles queriam aqueles momentos e os adolescentes já tinham aquela coisa “não vou aprender nada nesta aula mesmo”. Aí comecei a me perguntar como que eu mudava isso, por que estava associado a forma que eu também dava aula, então comecei a me perguntar como mudar isso, pesquisar sobre a tecnologia e o ensino de línguas, então entrei no mestrado profissional buscando aliar isso... (PM 6)</i>
	PM 8	<i>Eu busquei o mestrado, por conta que eu tenho muito isso em mim desde que eu escolhi ser professora eu sabia que eu não podia me acomodar, nunca podia me acomodar eu tenho esta coisa de eu preciso melhorar, então eu sou muito autocrítica também, sempre observei assim esta diferença entre o professor que está sempre em formação, importância desta continuidade na formação. Eu busquei o mestrado no mesmo ano que eu me formei, então é uma coisa muito minha assim de querer melhorar sempre. E eu entrei, na verdade tenho toda uma trajetória na faculdade sobre a formação de leitores por que a gente foi do PIBID, foco era o letramento literário, formação de leitores para o Ensino Médio, quando eu comecei a dar aula aqui, eu tinha 6º ano depois 8º ano e dava aula na educação infantil também. Eu sempre gostei muito de criança, então esta questão de formação de leitor desde a educação infantil. (PM 8)</i>

Fonte: Autora (2019)

Embora tenham sido muitos os questionamentos, a problematização girou em torno da busca pelo mestrado, houve uma explosão de ideias, opiniões e conceitos utilizando, inclusive, alguns exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da reflexão. Foram momentos de consensos entre docentes e de divergências de ideias, que aos poucos foram se afinando, no decorrer da conversa. Em alguns momentos, como moderadora, tive de direcionar a conversa para outro participante, pois alguns tinham tendência à falas dominantes, enquanto outros tentavam expor suas reflexões e ideias no grupo. Esta ação moderadora teve a intenção de abrir espaço para que todos pudessem participar e contribuir com suas reflexões diante do grupo.

Quadro 6 - Quadro matricial de categoria “O Mestrado”

(continua)

CATEGORIA: O MESTRADO		
Temas	Participante (Identificação)	Verbalizações/falas dos participantes
A pesquisa	PM 2	<i>[...] quando fui começar escrever o projeto para qualificação ele perguntou (orientador), o que tu gostaria de fazer, pensei em uma dificuldade que eu tinha em sala de aula, que seria o ensino de genética. Como se ensina a Genética, por que para ensinar genética temos que ter conceitos básicos de célula, núcleo, DNA, então são conceitos que tu vê lá no primeiro ano, e dou genética aqui na escola no segundo ano, e os alunos quando chegam no segundo ano para falar de genética, falar de gene, que é característica para a cor do olho, cor do cabelo, eles não conseguem fazer o link com todas as características estão dentro daquele núcleo, dentro daquela célula que vimos lá no primeiro ano. Para eles é muito difícil, é um conteúdo muito abstrato para eles, então eu conversei com o professor e falei que era o conteúdo que eu tinha mais dificuldade. Então, desenvolvi uma sequência didática no ensino de genética através de conceitos, parti do macro para o micro[...] Então foi pensado do macro para o micro através da teoria da flexibilidade cognitiva, foquei nas tecnologias da informação e comunicação, fiz um site que uso até hoje para mostrar os vídeos e</i>

		<p>outros para os alunos. E foi desenvolvido também um produto educacional, com todo o passo a passo, achei bem interessante, qualquer professor pode entrar e ver o meu produto, ver o que eu realizei, então tem ali como eu fiz a aula, que materiais eu utilizei, no meu produto tem a sequência que eu realizei as atividades e o que eu fiz [...] então o produto fala tudo o que eu abordei, é um tipo de manual prático, acho que ficou bem legal. (PM 2)</p>
	PM 4	<p>Eu comecei dando aula para o terceiro ano do EM, e o que eu sentia é que quando eu começava falar de plantas os alunos, mudavam a expressão, não gostavam, incomoda os alunos estudar sobre isso, para eles é muito nome para memorizar, é muita estrutura, é difícil, então era uma inquietação minha, eu não gostaria, eu queria que eles gostassem e aprendessem, por que quando eu fiz biologia eu também tinha esta impressão, e quando a gente vê a planta, vê a estrutura, então eu queria que de várias formas o aluno tivesse contato com a mesma matéria, e aí foi nesta área de botânica, no ensino de fisiologia vegetal, para aprender fotossíntese , aprender conceitos bioquímicos...</p> <p>Aí eu fiz uma sequência didática em que os alunos tiveram o mesmo conteúdo de várias formas, viram no livro, vídeos que produzimos, áudios, hipertexto, uma sequência com várias atividades para eles poderem ter acesso a mesma informação conforme sua maneira de aprender, com vídeos, textos, áudios, hipertexto, através do referencial da teoria da flexibilidade cognitiva, o aluno ter a flexibilidade de acessar aquilo o que para ele vai aprender melhor da melhor forma, então com a intenção de proporcionar para que aumentasse a aprendizagem... (PM 4)</p>

Quadro 6 - Quadro matricial de categoria “O Mestrado”

		(continuação)
	PM 8	<p><i>Então eu entrei para o mestrado com um projeto sobre a leitura literária na educação infantil, a formação do leitor na educação infantil. Também por que eu já tinha, trabalhado no TCC sobre as questões de literatura infantil mas nos cursos de formação para professores no magistério. E percebi com o meu TCC que estes cursos assim de magistério, curso normal, que assim esta parte da formação para o professor formar leitores é muito pouca, ineficiente por motivos até de formação de quem estava formando estes professores, sempre foi uma preocupação minha. Então entrei para o mestrado, e na escola mudaram as minhas turmas então meu projeto foi um pouco modificado, para a formação de leitores para o 6º ano. Aí eu busquei algo, alguma ferramenta que fosse ao encontro disto, e minha orientadora me sugeriu os diários de leitura [...] eu uso o diário de leitura até hoje com os meus alunos, eu vejo isto, os alunos me mostram, eu estou testando dentro do diário de leitura novos métodos... estou testando novos jeitos além do que eu fazia na pesquisa, e isto é muito bom, eu vejo que eu ainda estou pesquisando, isso é interessante a gente muda nossa postura, eu não consigo fazer a mesma coisa que eu fazia antes, isso é muito doído, realmente o mestrado modifica muito. Intenções de modificar a minha aula, êxito com a formação do leitor, eu também venho de uma caminhada que eu sinto esta falta também, é uma inquietação minha, é desta necessidade do professor também ser leitor, ser leitor também para formar leitores.</i></p> <p><i>(PM 8)</i></p>
	PM 6	<p><i>O meu tema de pesquisa é a tecnologia no ensino de línguas, eu trabalho com multiletramento, ou seja a partir do ensino de inglês eu tento fazer com que os meus alunos aprendam a mexer basicamente no celular ou em outras ferramentas tecnológicas para aprender inglês e a partir disso eu tento verificar como que fica o engajamento deles em sala de aula e com relação à língua inglesa, se isto altera, essa relação deles com a língua. (PM 6)</i></p>

Quadro 6 - Quadro matricial de categoria “O Mestrado”

		(conclusão)
Escolha da Universidade	PM 4	<i>[...] eu parei em Bagé, por causa da faculdade UNIPAMPA, onde trabalha o meu marido. E eu sempre sonhei em fazer um mestrado, só que com estas andanças idas e vindas, eu não sabia onde que eu ia ficar, e a UNIPAMPA tinha o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, mas, inicialmente, eu fui ver a seleção, mas, pelo processo seletivo não tinha como eu fazer, por que eu tinha que estar trabalhando, era profissionalizante tinha que ter a carteira de trabalho, comprovar que estava trabalhando. [...] depois de um tempo comecei a trabalhar aqui na escola, então vi que a possibilidade de fazer um mestrado profissional poderia acontecer. (PM 4)</i>
	PM 8	<i>Eu sou filha da Unipampa né, eu via outros colegas, ex colegas entrarem no mestrado, buscando e tal, e o profissional também surgiu nesta questão de dar mais, ter mais resultados na minha atuação, e eu recebi bolsa também no início, mas depois foi cortada quando mudou o governo, daí me quebrou as pernas, mas tudo bem seguimos então a Universidade pública eu acredito que se não fosse ela eu teria muito, muito mais dificuldade para conseguir fazer tudo. (PM 8)</i>
	PM 6	<i>O único jeito que eu teria de fazer o mestrado era em uma universidade pública, de outra maneira só se eu conseguisse alguma bolsa, fiz na Unipampa onde fiz minha graduação, acho que nem a graduação eu conseguiria ter acesso se não fosse por meio da universidade pública, sou bolsista recebo uma bolsa que está acabando agora, tem a duração de um ano, com a bolsa que é para pesquisa, eu compro meus materiais para estudar. (PM 6)</i>
	PM 1	<i>Fiz uma busca por mestrados, então apareceu as universidades próximas, tinha em Santa Maria UFSM, Rio Grande FURG, mas o mais próximo era Pelotas, e eu precisava me deslocar. A universidade mais próxima era a UFPEL. (PM 1)</i>

Fonte: Autora (2019)

Durante as falas, os participantes mostraram-se bastante descontraídos e dispostos a contribuir com a pesquisa. Demonstraram motivação em relatar sobre

a sua pesquisa, desde o primeiro momento quando foram aprovados no processo seletivo do mestrado, como pensaram na escolha do tema de pesquisa e como este configurou-se no decorrer do mestrado.

Nestes relatos percebi a proximidade do tema da pesquisa com as inquietações e dificuldades que o professor da Educação Básica encontra na sala de aula. Diante desta observação, trago presente que destes 10 (dez) professores participantes, 5 (cinco) concluíram mestrado profissional, 2 (dois) estão cursando mestrado profissional e 2 (dois) concluíram mestrado acadêmico, para constatar o que discutimos no capítulo 4 em relação ao significativo crescimento dos mestrados profissionais nos últimos anos no Brasil. Destaco que os mestrados profissionais são um tipo de mestrado interessante para o professor da educação básica, com intuito de atender suas necessidades. Quanto ao mestrado acadêmico surgiram alguns pontos negativos no relato das participantes que realizaram este tipo de mestrado.

No decorrer do diálogo entre os participantes, quase todos relembrou a dificuldade que enfrentaram para a realização do pré-projeto de pesquisa, exigência do processo seletivo. Enfim, a escolha da pesquisa, a realização de trabalhos, o processo de orientação, o acompanhamento, até a defesa da dissertação. Ao ouvir as falas percebi uma riqueza entre os projetos de pesquisa realizados, na maior parte ao encontro da sua atuação na Educação Básica, o que motivou ainda mais a realização desta. Era visto, nas expressões e gestos realizados pelos professores, ao lembrar este momento da sua trajetória de formação continuada no mestrado.

Em relação à escolha da universidade, presenciei a emoção da maioria dos participantes em relatar sobre a universidade a qual optaram por realizar o curso mestrado. Entre os 10 (dez) professores, 9 (nove) realizaram o mestrado em universidade pública, UNIPAMPA, UFPEL, UFRGS e FURG, e 1 (um) em universidade privada (PUCRS).

Encerramos o segundo encontro, com um sentimento de gratidão. Os participantes confirmavam a importância da universidade pública para a realização da pós-graduação através do mestrado, possibilitando ao professor da Educação Básica a qualificação para atender as demandas do cenário atual, aproximando a teoria e a prática, Universidade e Escola de Educação Básica.

Agradei a presença dos que puderam comparecer e destaquei a importância das suas contribuições para a riqueza da presente pesquisa.

5.3 Terceiro encontro “Atuação Pedagógica”

No terceiro encontro recebi os participantes na porta da sala, acolhendo cada um encaminhamos até a mesa onde estava à disposição o lanche, um café com bolo para um momento de integração mas também de relaxamento após um turno de trabalho. Iniciamos o encontro agradecendo a presença de cada uma, PM 1, PM2, PM 3, PM 4, PM 5, PM 6, PM 7 e PM 8. Os participantes PM 9 e PM 10 não puderam comparecer por questões de trabalho e saúde na família. Justificaram as faltas através de mensagens antes da realização do encontro. Então, a execução do Grupo Focal contou com a presença de 8 (oito) participantes, sendo todas mulheres neste dia.

A condução do Grupo Focal iniciou com as problematizações planejadas no roteiro (APÊNDICE C), para este terceiro encontro: “Hoje a proposta é pensar com vocês se durante/após o mestrado houve mudança na prática pedagógica? Antes do mestrado havia reflexão sobre a ação pedagógica? A partir do mestrado houve mudança quanto a reflexão? Como pensar a própria prática? Importância do professor reflexivo no processo de formação continuada?”. Estes questionamento conduziram este terceiro encontro.

A seguir, resumo as falas dos participantes, organizadas no contexto de cada categoria, para consolidar as discussões realizadas, aprimorar os resultados e atender aos objetivos propostos nesta pesquisa.

O quadro 7, apresenta a Categoria- Atuação Pedagógica, que compreende os temas: Reflexão sobre a ação pedagógica; Mudança na prática pedagógica e Professor Reflexivo. As discussões do grupo foram enriquecedoras e motivadoras sobre o tema em questão.

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

(continua)

CATEGORIA: ATUAÇÃO PEDAGÓGICA		
Temas	Participante (Identificação)	Verbalizações/falas dos participantes
Reflexão sobre a ação pedagógica	PM 4	<i>Como o mestrado é profissionalizante teve muita troca, teve disciplina que a gente teve que levar as aulas, trazer possibilidades, nisso a gente fez muita reflexão, as aulas que a gente aplicava aqui na escola privada, os colegas aplicavam lá na escola pública, do município os do estado que é outra realidade então a gente discutia sobre isso, e o impacto é muito grande faz com que a gente esteja sempre pensando, na reflexão de isso tudo, a gente focava e conversava, principalmente, na área de ciências a gente não precisa para fazer uma aula diferente ter um laboratório, o laboratório pode ser a sala de aula.(PM 4)</i>
	PM 2	<i>Eu sempre falo para os meus alunos, as vezes estou dando uma aula e tu termina e tu pensa, nem eu estou aguentando esta aula. Sabe, que coisa chata esta aula. E antes do mestrado eu já tinha pelo menos esta reflexão assim poxa nem eu estou me aguentando, mas a gente acha que não vai fazer grandes coisas, por que a gente vem muito com aquele discurso de professor, eu preciso de mais tempo, eu preciso disso eu preciso daquilo, óbvio que a gente precisa de bastante coisa, mas bem como a PM 4 falou, a gente tem colegas com menos recursos fazendo as coisas. (PM 2)</i>
	PM 6	<i>Comigo teve muito este movimento que a PM 4 falou, de parar de focar no que faltava para focar no que tinha. Por que eu lembro que para eu escrever o meu pré-projeto para participar da seleção o maior problema foi escolher um problema, eu trabalhava em outra escola, eu tinha outros recursos também, eu não conseguia escolher, meu Deus é tanta coisa, os alunos reclamando que não aprendem inglês na escola isso é o que a gente mais ouve, outro problema que eu não tinha recursos, quando eu escolhi eu não sabia que caminho trilhar para tentar resolver aquilo, hoje fica claro que eu não sabia qual era o meu papel na disciplina e como auxiliar os alunos naquela disciplina. (PM 6)</i>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

		(continuação)
	PM 7	<i>A minha experiência com o mestrado, eu fiz um Mestrado Acadêmico e eu fiz um mestrado acadêmico em literatura e eu nunca dei aula de literatura. A minha única experiência em literatura foi na universidade por que eu fui professora na Unipampa durante o meu mestrado. Essa reflexão para mim existia eu sai da graduação e imediatamente fui para o mestrado, foi continua, eu gosto muito de estudar, acho que fazem quatro anos que eu conclui, e eu tenho muita vontade de estudar de novo, claro que o ideal seria o Doutorado, mas eu tenho vontade de repente fazer uma especialização só para estudar mais, por que eu acho que o mestrado é um mergulho nesta questão de aprofundar mesmo os conhecimentos dentro de uma determinada área, principalmente o que eu fiz que era acadêmico, ele é muito dentro desta área, ele não é nada prático, ele é extremamente teórico então a gente aprofunda conhecimento dentro de uma teoria ou de algumas teorias. (PM 7)</i>
	PM 5	<i>O meu mestrado foi o mesmo da PM 7, também acadêmico, e emendei com a graduação, e na época da graduação eu dava aula voluntária em cursos de extensão, e dava aula de literatura. Quando eu entrei no mestrado eu fui atrás de um mestrado acadêmico em teoria da literatura, por que eu queria me aprofundar no conhecimento, cheguei lá sonhadora e vi que eu realmente não sabia nada do que eu achava que sabia, então passei dois anos estudando, por que eles sabiam tudo de filosofia, teoria, filosofia, teoria, era uma loucura, só lendo, e aí eu fui chamada para dar aula no estado lá em Porto Alegre aí cheguei lá para ser professora de português, e agora o que que eu faço estudei toda a minha vida literatura, estou aqui aprofundando meu conhecimento na literatura pensando que eu queria dar aula de literatura. E então foi mais pela intuição, por que na graduação teve um estágio eu fiz em literatura, era um estágio só no último ano, peguei mais a prática em função das minhas aulas como voluntária.(PM 5)</i>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

(continuação)		
	PM 3	<i>Eu sempre gostei de estudar, e essa reflexão constante o fato de estar em sala de aula, eu reflito diariamente, o que fiz hoje, deu certo não deu certo, eu gosto muito de ver a reação do aluno. Às vezes tu está dando uma aula e está enxergando, tu vê se o que tu está querendo ensinar está dando certo ou não, as vezes o que eu planejei para as cinco turmas, eu mudo de uma turma para outra, o modo de falar, ou a ordem. (PM 3)</i>
	PM 1	<i>E a questão da troca não só com os colegas de sala, mas com o mestrado tu tem a oportunidade de viajar para eventos então tu consegue trocar com professores de estados e regiões diferentes, das mais diversas redes se interessando pelo teu trabalho, por aquilo que tu faz na tua sala de aula que tu acha que é tão pequeno, tão insignificante e tu também vê o trabalho de outras pessoas, ter a oportunidade de estar falando com autores de livros, isto são coisas que o mestrado nos proporciona, este estar em contato com o conhecimento, isto nos mexe de uma forma que mesmo que depois de algum tempo tu ainda segue com aquela energia circulando em ti, mas ela tem que ser abastecida e aí vem a formação continuada, mas que ela seja focada nesta prática por que na verdade a gente tem o chão de sala, eu sai da sala de aula e voltei para a sala de aula, alguns colegas saíram da sala de aula e ficaram na universidade, eu voltei para o chão da sala de aula, tu tem que aplicar aquilo no chão da sala, ser um bom professor lá na escola privada, na pública, ser um bom professor para mobilizar aquela crianças não ser um professor para ti. (PM 1)</i>
Mudança na prática pedagógica	PM 8	<i>Acredito que a mudança na prática ocorreu em todas as aulas que a gente tinha durante o mestrado eu já fui mudando o meu jeito de pensar, de olhar para minhas atividades, por que através da experiência dos outros colegas a agente tinha muita troca a minha forma de pensar, isso é o que mais modificou durante e muito mais após, eu era uma professora entrando no mestrado até a qualificação, depois da qualificação eu amadureci muito muito e muito, e depois na defesa também então foi um crescimento muito grande durante todo o mestrado. Eu percebo que isto modificou muito a minha prática. (PM 8)</i>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

		(continuação)
	PM 4	<i>Durante o mestrado teve mudança na prática com estas trocas, vemos que os colegas faziam as mesmas coisas com menos recursos, e faziam também acontecer então isso é extremamente importante, fez a gente pensar na própria prática. A relação do mestrado com a atuação pedagógica foi direta, antes do mestrado a gente sempre tem momentos que a gente se pergunta, “será que estou fazendo o certo”, “será que este é o meu objetivo” se vou conseguir atingir ou não, acho que enquanto professor qualquer um vai surgir esta dúvida, e com o mestrado faz com a gente faça mais reflexões ainda, sobre isso por que a gente conhece mais ainda, a leitura faz isso. (PM 4)</i>
	PM 2	<i>E aí no momento que eu entrei no mestrado, a minha mudança foi assim direta, eu falei aqui no nosso primeiro encontro, eu acho que eu mudei muito como professora, ainda tenho muito para melhorar obviamente, sempre né, mas eu vejo muito com outros olhos, eu sempre fui muito acomodada, muito conteudista, tipo tenho que dar conteúdo, tenho que dar conteúdo, ainda sou, ainda tenho este viés, mas eu me deixei perceber vendo os colegas, e as práticas, a PM 4 que é muito prática, uma pessoa de fazer muitas atividades práticas, eu vi que eu também poderia fazer outras coisas eu não iria estar perdendo conteúdo, eu só iria estar passando os conteúdos de outra forma, isso eu mudei muito. E ontem eu estava preparando uma atividade para uma aula prática e eu peguei uma atividade que eu preparei para o mestrado que preparamos no laboratório de química, já fiz atividades que outros colegas fizeram no mestrado. E utilizando aqui no meio dia a dia, quer dizer acho que mais isso de direto o quanto vi de mudança, então essa formação continuada é muito importante para sair daquela acomodação e acho que minha prática pedagógica até hoje eu estou pensando, ainda vejo que eu poderia melhorar muita coisa. Mas, penso que nem estávamos comentando dá vontade que a gente ainda tem de seguir estudando, para mim a minha mudança foi muito grande. (PM 2)</i>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

(continuação)

	PM 6	<p><i>Como mestrado está se tornando mais claro para mim nesta caminhada, e aí eu consigo escolher melhor qual o tipo de abordagem a minha sala de aula vai ter, qual é o foco da sala de aula, se vai ser mais expositiva, se vai ter o foco no aluno, eu consigo refletir que efeito aquilo teve naquela aula, isso para mim é muito importante, por que antes eu ficava consternada no não deu certo, sem conseguir saber por que não deu certo, e como eu poderia contornar aquilo, agora eu me sinto mais capaz de tomar decisões mesmo, até referente à avaliação eu consigo avaliar melhor o desempenho dos alunos, e isso muda tudo, para mim assim este processo de formação continuada me auxilia a escolher como eu vou dar a minha aula, como eu vou avaliar a minha aula, individualmente. E se dá em pouco tempo, muito pouco tempo, por que o mestrado é pouco tempo, por que o mestrado é muito corrido e tem horas que tudo fica meio complicado por que tu estuda tudo e tu não sabe para que lado ir. Mas tudo está ficando mais claro. (PM 6)</i></p>
	PM 7	<p><i>Qual a relação que ele teve com a minha prática, a minha transformação enquanto profissional, eu não atuo como professora de literatura, mas toda a teoria que eu aprendi e aprofundei no mestrado me deu mais segurança para atuar na sala de aula como professora de Língua Portuguesa, de Redação, como na época professora na Universidade por que dava aula para o Curso de Letras e quase para todos os outros cursos da Universidade por que dava aula de produção acadêmica científica então o mestrado me auxiliou a pensar e aprofundar a minha prática em função deste estudo detalhado das teorias de ensino. (PM 7)</i></p>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

		(continuação)
	PM 5	<i>Aí pensei “não sei de português como que eu vou ensinar português”, usei então meu conhecimento sobre a literatura que me ajudou muito no mestrado para ensinar português, e a partir daí nunca ensinei português sem o apoio da literatura sem o apoio do texto literário, por que foi assim que eu aprendi a ser professora de português, no final do mestrado enquanto eu aprofundava o meu conhecimento dentro da teoria da literatura usando os textos que eu lia no mestrado tive que ler muita coisa para trabalhar em sala de aula língua portuguesa, comecei a conhecer a língua portuguesa, a pegar a prática da leitura da redação com a literatura sempre junto. Então esta questão do sonho de dar aula onde tu aprofunda o conhecimento às vezes demora, eu agora graças a Deus, eu consegui, vou realizar o meu sonho, mas a minha experiência com a literatura foi pouquíssima enquanto professora, então tive que usar o meu conhecimento do mestrado para aprender a dar aulas de português. (PM 5)</i>
	PM 1	<i>Eu lembro de uma roda de conversa que a gente fez que começamos a conversar sobre a profissão do professor e eu comecei a murchar na cadeira e o professor me perguntou por que eu estava assim, e respondi é a nossa profissão é muito complexa, a nossa profissão é por demais complexa, se tu vai estudar a fundo a profissão e tu vai pensar sobre ela, a gente parece que não vai dar conta de tanta complexidade, tu tem que pensar se tu vai planejar uma aula, ela é um universo né, cada dia é um universo, teus apontamentos. Se tu vai focar questão da aprendizagem aí tu vê quantas teorias tem diferente só para falar de aprendizagem, se vai falar de formação continuada quantas coisas tem, então a nossa profissão é uma profissão que tu tem que entender de muita coisa, para que digam que tu seja um bom professor, e vem a questão da formação continuada por que infelizmente repito que parece quanto mais dentro da escola tu está mais afastada tu está, por que aquele frescor que eu tinha na época do mestrado, meu brilho parece que com o passar do tempo tu vai perdendo aquilo, e agora aqui no grupo focal, eu digo como era bom, como era bom estar em movimento. E aí tu olha parece que faz tanto</i>

		<p><i>tempo e tu vê quantas coisas já passaram que as pessoas produziram e que de certo modo tu estava afastada e por que tu está dentro da escola, tu não consegue frequentar um bom evento, não consegue produzir, então de certo modo a formação continuada ela traz isso, e eu acredito que quando se está em movimento tu produz muito mais, quando se está em contato com outras pessoas, com o conhecimento, mesmo com o cansaço com as demandas que a gente tem, a gente tem uma sede de fazer aquilo, mesmo que saia do teu bolso para fazer, então isso te dar um gás te dá uma motivação.</i></p> <p><i>(PM 1)</i></p>
<p>Professor Reflexivo</p>	<p>PM 7</p>	<p><i>Sobre a importância do professor reflexivo, acho que a gente só vai fazer a diferença na educação se a gente for todos os dias reflexivo em cima da nossa prática todos os dias [...] A pouco eu estive dentro de uma limitação, que foi a questão do meu trabalho, da minha prática que são as correções, então o professor de Língua Portuguesa, diferente de qualquer outra área, posso afirmar muito isto, ele trabalha muito mais em casa, na questão da correção, e além de ser professora de Língua Portuguesa, ainda professora de redação, ainda é um pouquinho mais, então isto ao invés de ficar encontrando problemas, é refletir pensar um novo caminho através de uma nova prática, como modificar, para que a gente consiga fazer bem feito e que tenha resultado para o nosso aluno. E isso eu acho, e aí as coisas acontecem que é resultado de quem estudou mais, de quem não parou só ali na graduação que vai além que consegue expandir o pensamento neste sentido como pensar a sua própria prática, pensar desta forma no dia a dia. Acredito que sim, o mestrado me fez pensar que existem muitas teorias que estão aí, que as pessoas sobre educação o tempo todo, e a gente precisa se atualizar, por estamos formando uma sociedade. (PM 7)</i></p>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

		(continuação)
	PM 5	<p><i>Automaticamente este processo do professor reflexivo entrou em toda a minha formação em toda a minha prática, por que foi indo pela intuição mas automaticamente a gente buscando conhecimento na área que a gente atua, e aí fui buscando conhecimento mas muito mais pela prática, na língua portuguesa e na redação por que acabei virando professora disso, do que na teoria em si por que eu busquei a teoria na literatura, e então é uma grande diferença tu idealizar, estudar por amor, de que modo eu vou colocar em prática aquilo que eu tenho que fazer usando aquilo que eu estudei, [...] o modo que aprendi foi o modo que eu comecei a ensinar, então assim hoje eu ensino do modo que eu aprendi até a língua portuguesa. Mas acho que esse processo de reflexão o professor tem que estar sempre estudando, esta semana ainda estava discutindo isso em sala, existe o aluno e existe o estudante, no momento que o professor vira aluno no sentido de que vou fazer uma pós por que preciso, não a gente tem que estar sempre estudando. Eu achei que já tinha terminado tudo como aluna, eu estou estudando mais sobre a linguagem por ser professora de português, pensando mais na prática por que a gente nunca teve uma disciplina pensando na prática, hoje tem na graduação em letras, acho que se chama linguística aplicada, como que eu vou pensar na minha aula de português nunca tive isso, tive basicamente ensino teórico em toda a faculdade, e no mestrado principalmente, então acho que a gente pensa o quanto atua, eu pude perceber isso, enquanto eu não atuava eu era uma, e quando eu comecei atuar eu virei outra. Então depois do mestrado, houve a mudança com relação a atuação em outra aula que não era a atuação do mestrado. (PM 5)</i></p>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

(continuação)

	PM 8	<p><i>Então a questão do professor reflexivo eu tinha muito, eu não esperei muito tempo da faculdade para iniciar o mestrado isto estava muito em mim, parar e pensar vamos modificar o que é para modificar, pensar com os alunos, e claro, quanto mais a gente estuda abrem caminhos, abrem perspectivas, acho que o impacto do mestrado é muito grande. Se eu não reflito eu não sei o que eu quero a mais, então eu preciso parar para refletir e pensar no meu dia a dia, o que eu posso modificar, e assim eu vou atrás de mais, assim a formação continuada. (PM 8)</i></p>
	PM 1	<p><i>A questão do professor crítico-reflexivo, tem que pensar a própria prática a partir da crítica. Os alunos muitas vezes tem que se preocupar com questões mais urgentes com a sua sobrevivências, de droga, questões familiares e queremos que eles se preocupem com as estruturas celulares e função, mitocôndrias e que tudo tem nomes complicados e difíceis, então é um desafio. Então a partir desta reflexão, a gente vai pensar assim que impacto eu vou ter na vida dele, eu sei que talvez as mitocôndrias e cromossomos não sejam importantes, mas talvez para eles estar aqui na escola e fazer disso agradável, tornar um lugar bom para que ele possa terminar os estudos também é tão importante quanto. Tem esse lado da nossa prática que é o lado do envolvimento pessoal que não é só conteúdo. E assim como a gente quer envolver os alunos, a gente enquanto professor quando tu volta para a universidade tu volta a ser aluno também [...] Então tu volta a ser estudante, a necessidade daquela rede de auxílio de acolhimento, começa até repensar tuas próprias atitudes, a partir do momento que tu mostra para um professor um trabalho que tu dedicou um sábado, um domingo, te faz uma crítica e tu sai dali arrasada, e tu pensa as vezes eu faço isso também aí tu passa a mudar até o trato com os alunos. [...] tu começa repensar lá na tua prática será que eu gostaria de ser acolhido desta forma, será que eu estou acolhendo meus alunos, será que na hora que eu faço uma crítica, uma correção, será que meu processo de avaliação, eu gostaria de repente que as pessoas ponderassem mais alguma coisa comigo, não tenho muito meio</i></p>

		<p><i>termo na hora de avaliar. Então todo esse movimento que o mestrado traz impacta, impacta a nossa vida pessoal, profissional e a gente começa a não caminhar como caminhava antes, começa a caminhar de um jeito, e uma palavra que eu gostei é que a gente tem que fazer uma costura por que se a gente pudesse fundar uma escola seria do nosso jeito, cada escola que tu trabalha tem uma filosofia, metodologia, valores, visão, objetivos diferentes e tu tem que costurar, aquilo que tu acha que é correto, o teu lado profissional que é o subjetivo, tu vai juntar o teu jeito de ser professor e tu vai ter que alinhar a filosofia daquela escola, da outra escola, determinada escola vai focar mais no conteúdo, outra vai focar em metodologias mais construtivista, então tu vai ter que te alinhar, por que a gente fundar uma escola não tem como, mas esta costura é importante e a gente ter essa flexibilidade para poder se moldar, o nosso processo reflexivo também poder se moldar, a essa necessidade profissional, por que não é assim não dá eu vou me embora. (PM 1)</i></p>
	PM 3	<p><i>E essa reflexão, a vontade de estar estudando ela já era antes do mestrado e o mestrado te abre portas, por que tu passa a entender tu passa a ter segurança por que tu tem um embasamento no que está fazendo justamente assim a questão do mestrado profissional as trocas, a gente consegue tirar aquilo que está sendo discutido dentro da universidade dentro do que seria fechado, tu consegue trazer para a tua prática, então não é algo que tu vai fazer algo que vai só discutir e teorizar, tu consegue aplicar, no dia a dia, e a reflexão é constante é antes, é no momento e é depois. (PM 3)</i></p>

Quadro 7 - Quadro matricial de categoria “Atuação Pedagógica”

		(conclusão)
	PM 6	<i>E que na graduação parece que quando a gente sai da graduação a gente acha que vai mudar o mundo, a minha aula vai ser incrível, aí tu chega na sala de aula e tu não consegue colocar aquilo em prática, aí começa a frustrar, até tu conseguir encontrar um caminho que tu consiga alinhar a graduação que tu teve, as referências que tu tinha da professora alinhar tudo isso costurar de um jeito que tu consiga ser crítico para construir a tua identidade, o teu jeito de dar aula. Acho que o mestrado está me ajudando a costurar tudo isso, até o que a colega PM 2, falou de testar as coisas que os colegas fazem, pra mim funciona muito como o meu mestrado é profissional, todo mundo testa várias coisas, e isso fica disponível para todo mundo usar é muito bacana, por que uma coisa que tem resultado em um ambiente X tem outro no ambiente Y, e isso é muito bacana, esta troca. (PM 6)</i>

Fonte: Autora (2019)

Com base no quadro 7, “Atuação Pedagógica”, percebo no decurso dos diálogos que os professores-mestres revelaram suas percepções, experiências e vivências em relação aos temas: Reflexão sobre a ação pedagógica, Mudança na prática pedagógica e Professor Reflexivo.

Os professores expressam-se com facilidade, correspondendo aos temas descritos no quadro. Na maioria dos discursos, presenciei entusiasmo e um brilho nos olhos ao falar de reflexão. Nas verbalizações citaram muitas vezes o papel do mestrado na transformação da sua prática pedagógica, a importância de estar no movimento entre a escola e a universidade podendo realizar esta reflexão e transformar a prática na sala de aula.

A partir do quadro, em relação à Reflexão sobre a ação pedagógica, observei, nas verbalizações da maioria dos participantes, que durante a realização do curso do mestrado houve um processo de reflexão sobre a prática. Nota-se que estarem na sala de aula durante o mestrado possibilitou-lhes refletir sobre a aula desenvolvida e como fazer uma aula diferente, buscar novos caminhos para dar uma aula, modificando o que era desenvolvido, busca de novas metodologias para

inovar no ensino, trocar experiências entre professores, fazer tentativas diferentes com o mesmo conteúdo, assumir o professor para auxiliar o aluno na aprendizagem, fazer reflexão no dia a dia através da crítica.

O relato dos professores vem ao encontro do que discuti no capítulo 3, sobre a formação do professor reflexivo, os professores confirmam que muitas vezes este movimento de reflexão existe, e no momento que realizavam o mestrado ou ao concluir aconteceu naturalmente.

Neste contexto de reflexão sobre a ação pedagógica, Alarcão relata que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2011, p. 44)

Ainda observando o quadro sobre a Mudança na Prática pedagógica, os participantes trouxeram como esta ocorreu durante ou após o curso do mestrado. Nos relatos, reconhecem que durante as aulas do mestrado profissional houveram mudanças no jeito de pensar, de olhar para o planejamento das atividades, a importância da troca entre os colegas, o reconhecimento de que uma atividade pode ser desenvolvida de diversas maneiras mesmo com poucos recursos de que é possível fazer acontecer, repensar a aula desenvolvida para realizar de forma diferente, através das reflexões nas aulas, a preocupação com o desempenho e aprendizagem dos alunos, união da teoria e prática possibilita maior clareza na caminhada, auxiliam na escolha de melhores metodologias para aplicar em sala de aula, a transformação enquanto profissional da educação.

O mestrado profissional, segundo os professores, possibilitou um “brilho” um “frescor” que estava apagado, com o dia a dia somente na escola, destacam a importância de estar na escola e na academia ao mesmo tempo, o que causa uma maior motivação. Observando as falas dos participantes, percebi que os que realizaram um mestrado acadêmico não sentiram uma motivação de mesma intensidade que os realizaram o mestrado profissional.

Referenciando o capítulo 3 onde tratei sobre o professor reflexivo com conceitos de estudiosos como Schon, Dewey e Alarcão, seja que vão ao encontro

das discussões dos professores- mestres, em que citam a importância da prática na formação e trouxeram esta concepção presente ao discutir sobre as mudanças na prática pedagógica a partir do mestrado. O mestrado, especificamente, os mestros profissionais, proporcionaram uma prática refletida, possibilitando a busca de estratégias para responder a estes desafios, e partir para ação com mais segurança como relataram. Alarcão, define o professor reflexivo:

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (ALARCÃO, 2011, p. 48-49)

Corroborando com o pensamento de Alarcão, em relação às mudanças, transformações que ocorrem nas práticas destes professores, principalmente durante o mestrado, e também após, manifestaram explicitamente a importância da reflexão como um caminho para a ação.

Em relação ao que é ser um profissional e como formar este profissional, Schon afirma a ideia de que a profissionalidade molda-se numa:

[...] atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices, manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de artistry. É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agora em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. (ALARCÃO, 1996, p. 13)

Enfim, sobre o ponto de vista dos professores-mestres, em referência ao professor reflexivo, analisei em suas falas que para haver a diferença na educação é preciso todos os dias ser reflexivo, que cabe ao professor pensar um novo caminho através de uma nova prática. Registre a presença da reflexão desde a graduação e em todo o processo de formação até o momento, por este motivo a realização do mestrado.

Buscar na reflexão, a partir das inquietações da profissão, a vontade de mudar, modificar a prática, a busca constante pela formação continuada, para qualificação e crescimento pessoal e profissional. É preciso pensar a própria prática a partir da crítica desta e, assim, construir a identidade profissional. Mais de um participante utilizou a palavra “costura” para dizer que o mestrado proporciona esta ação, consegue proporcionar que a teoria e prática caminhem lado a lado. Através do mestrado, abrem-se portas, através das trocas entre mestrandos, consegue-se trazer a prática da escola o que é estudado na universidade, é possível aplicar no dia a dia, flexibilizar o que se aprendeu através da reflexão que é constante antes, no momento e depois do mestrado.

5.4 Quarto encontro “As Contribuições do Mestrado”

O quarto encontro foi realizado no mesmo horário e local dos três encontros já realizados. Com este encerrou-se um ciclo de encontros que trouxe à tona lembranças, reflexões e saudades já vivenciadas pelos professores-mestres. Antes de iniciar, fizemos um lanche como nos outros, em um clima descontraído, de amizade e confraternização por compartilhar estes momentos uns com os outros.

Neste clima de integração, iniciamos saudando a todos com boas vindas e agradecendo, então, por chegarmos neste último encontro. Neste dia, estavam presentes 9 (nove) participantes, como nos outros encontros a PM 10 não compareceu, mas justificou a sua ausência nos encontros.

Realizamos a problematização para o grupo pensar as contribuições do mestrado. No quadro 8 apresento as verbalizações dos professores participantes diante deste assunto.

Quadro 8 - Quadro matricial de categoria “Contribuições Pedagógicas do Mestrado”

(continua)

CATEGORIA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DO MESTRADO		
Temas	Participante (Identificação)	Verbalizações/falas dos participantes
Importância do Mestrado para o professor da Educação Básica	PM 6	<i>O meu mestrado é profissional então, ele deve ter um impacto direto na minha sala de aula, se ele não tiver este impacto é algo que estou fazendo de errado, então a minha intenção claro é sempre melhorar em sala de aula, mas ainda quero ter outras experiências por que até agora só dei aulas de inglês, eu quero dar aulas de português de literatura para ver como será esta minha relação também. (PM 6)</i>
	PM 2	<i>É muito importante o professor naquele movimento, de rever a tua prática pedagógica, tu revê as coisas que tu estava fazendo o que tu pode melhorar, a auto-crítica. Eu sempre falei em todos os encontros, o quanto eu mudei, o quanto eu me transformei a partir do mestrado. Da mesma forma que eu acho que, para os alunos, é importante verem que a gente está estudando, o que não tira o mérito de quem não tem. Por que o professor não se faz pelo mestrado, pós-doutorado, temos professores maravilhosos que só tem graduação e não tem, o que eu acho que os alunos se estimulam sabendo que o professor está se qualificando. Da mesma forma, o mestrado não é para a gente, o foco é para o aluno, tu faz para melhorar a tua prática mas em prol de alguém, no caso do aluno. (PM 2)</i>
	PM 5	<i>Uma coisa que eu reparei assim na diferença em quem fez o profissional, é que no meu mestrado acadêmico, principalmente por que era em teoria, nunca se falou em aluno em nenhuma disciplina nada, nunca se pensou a gente enquanto professor lá na sala de aula. E isso fez muita diferença, por que assim tinha o conteúdo, eu saí direto da graduação para o mestrado, eu achava que sabia tudo mas na verdade ali na prática eu não sabia verificar como passar o conhecimento para o aluno. Então eu acho que o profissional é mais importante neste sentido, por que pensa nesta relação do professor na sala de aula. E o acadêmico ainda mais em teoria tu só fica teorizando naquele mundo ali, e o espírito competitivo é com relação a aprender o conteúdo</i>

		<i>e saber quem leu isso quem leu aquilo, e não eu vou ser um bom professor. Aí a gente encontra assim pelo menos no meio em que eu vivi, gente que nunca tinha pisado em uma sala de aula, e aí já estava lá terminando um doutorado, almejando ser um professor universitário e nunca tinha tido uma experiência na educação básica. Que eu acho fundamental para a formação de qualquer professor, independente do mestrado do doutorado, assim entrar na sala de aula, aí assim desde o estágio, como eu tive pouco estágio mas eu sempre dei aula voluntariamente, então eu acho que tem muita diferença, estar em sala de aula. (PM 5)</i>
	PM 8	<i>Eu percebo assim, o mestrado profissional é todo bem pensado assim, até o esquema da gente ter que criar um produto pedagógico. Eles perguntam, mas qual é o impacto pedagógico, eles dizem tá mas o que tu fazer para que outro professor vá usar também. É direto, em que que tu está contribuindo com outros profissionais. A gente tem a parte da dissertação e tem o produto pedagógico, e é muito legal. Eu aqui na escola já compartilhei o meu produto digital, e a gente sabe que tem um impacto de alguma forma. E a gente poder sentar de boa com um colega, humildemente e dizer olha fiz tal coisa, quem sabe tu tenta fazer na tua turma. Assim, numa boa, tentando, por que às vezes é muito difícil este diálogo, às vezes o outro não aceita. (PM 8)</i>
	PM 1	<i>Sobre a questão da importância do mestrado para os professores da educação básica, o mestrado profissional foi o que abriu as portas para que eu professor da escola pública pudesse cursar um mestrado, por que se não tivesse esse tipo de política pública eu estaria afastada da universidade. Não teria como, eu não teria como me afastar do trabalho deixar de ter um salário para poder estudar, então o mestrado profissional foi a oportunidade que eu tive para poder continuar meus estudos. (PM 1)</i>
	PM 9	<i>O meu mestrado não é um programa da universidade ele é um programa do governo em parceria com o IMPA que é o Instituto Nacional de matemática pura e aplicada, eles criaram um programa para professores de matemática. Qualquer pessoa pode se inscrever, qualquer área tem uma prova de seleção. E as bolsas são somente para professores da rede pública. Os livros são do programa do IMPA, professores do</i>

		<p><i>IMPA tem tudo de lá, tem parceria com as universidades a mais perto que tinha para mim aqui era a FURG, hoje tem na Unipampa de Caçapava, como é em nível nacional os professores aplicam a prova no local, antigamente as provas vinham do Rio e a reprovação era muito alta. O foco do mestrado é que detectou que há uma deficiência na parte de conteúdo mesmo dos professores de matemática então é um mestrado conteudista mesmo. Ele é focado em conteúdo de matemática, como as provas vinham do Rio ele era muito pesado, o pessoal rodava muito e eles liberaram para fazer as provas nos polos. Aí hoje ainda é nacional a qualificação, que é uma prova que vem do IMPA a nível nacional, tu vai lá e faz a prova se tu passar tu qualifica se não passar não qualifica. Essa é a qualificação do mestrado. O índice de reprovação é muito alto, de desistência, na minha turma mesmo começaram vinte terminaram dois no tempo certo e agora mais dois. Ele é focado para formação continuada mas ele é muito pesado muita gente acaba abandonando, muita gente vem de outras cidades, mas ele é uma política pública, é muito interessante quanto mais formação o professor tiver melhor, vai saber mais conteúdo. (PM 9)</i></p>
Mestrado e Políticas Públicas	PM 4	<p><i>É importante uma política pública, que faça com que os professores da educação básica tenham esta oportunidade [...] consigam se especializar na sua formação, e isso gera um grande impacto. Tem mestrados da Unipampa que são planejados justamente em função do que aquela cidade necessita, necessidade da cidade, isso está acontecendo. Ontem o meu marido foi para Alegrete para ver justamente isto, lá tem mestrados que são feitos para a comunidade, em função da necessidade daquela comunidade, então estes pós-graduações não podem terminar, eu acho que são extremamente importantes tem um impacto não só para professor, mas para a cidade toda, toda a região. (PM 4)</i></p>
	PM 1	<p><i>E também eu ressalto, aqui o nosso município que na época que eu fiz o mestrado eu tive que fazer uma opção, tirei dois anos de licença da escola particular, e assim o município de Bagé tem uma política pública que apoia o professor, isso para mim assim, ter uma política pública que ampare o professor para estudar, e que quando o professor termina ele dá um retorno, o professor vê isso se transformar em progressão, é um estímulo que tu</i></p>

		<p>tem. Quando eu chegava lá em Pelotas e falava que Bagé tinha uma política pública que incentivava o professor, as pessoas dos outros municípios diziam nossa como é diferente por que não via isso no estado, nos municípios da volta. Então nesse sentido, eu me senti muito amparada para fazer, por que foi o momento que eu mais precisei de recursos. E em termos de salário, de redução de carga horária, e depois que eu terminei isso refletiu no meu salário, a gente não faz pensando na remuneração tu faz por que tu quer, mas ter esse retorno é importante, é um incentivo, é um estímulo a mais para poder continuar buscando qualificação, por que a gente não pode esquecer que a gente é professor que a gente gosta do que faz, mas a gente é profissional a gente precisa se sustentar precisa seguir investindo na nossa carreira. E eu acho importante, que estamos aqui numa escola que é fora do padrão, é uma grande escola maior escola da região, nos oferece um prédio, com ótima estrutura, nos oferece tudo, tem ótimos professores, mas a gente tem que se dar conta que a escola pública também precisa de ótimos professores, tanto quanto a particular, por que a escola particular os alunos de certo modo, são alunos que aprendem sozinhos por todas as condições que eles tem são estimulados desde sempre, tem uma facilidade maior aprender e progredir, e as vezes é negado para os alunos de escola pública um professor de qualidade. Então acho que o mestrado profissional ele vem ali, nós queremos um professor formado com qualidade para trabalhar nas escolas públicas. (PM 1)</p>
	PM 9	<p>Essa política se não vier junto com política de valorização econômica o município, ele perde, aqui em Bagé mesmo, tem vários profissionais, no meu mestrado mesmo tinham vários profissionais que trabalhavam na prefeitura, faziam o mestrado terminavam concurso IFSUL, Universidade Federal, por que o salário é mais alto, de todos os que fizeram mestrado lá eu conheci uma professora e um professor, os dois não quiseram fazer concursos para IFSUL... por que eles queriam fazer a diferença na escola pública, por que eles quiseram, a maioria acabava indo para nível federal por que a remuneração é maior, então não adianta o governo ter uma política pública, investir na formação continuada se por outro lado não tem este retorno financeiro. Tu</p>

		<i>libera um professor para fazer a formação dele e quando ele termina ele vai embora, então tu perdeu aquele investimento, por que é um investimento. Então se não tiver esta valorização tu acaba perdendo um profissional qualificado, aqui em Bagé eu acho que tem esta valorização, talvez não é ideal, mas é muito melhor que o Estado por exemplo, acho que tem que ter estas duas políticas juntas, senão tu acaba perdendo dinheiro. (PM 9)</i>
Políticas de Expansão da Pós-graduação	PM 9	<i>Uma coisa que a Unipampa mudou aqui, foi o modo de olhar o profissional de educação, não que o cara que é formado na Unipampa é melhor não é isto, mas, mudou no sentido de inserir os professores no meio acadêmico, era muito distante isto. Porque hoje é comum assim e tu conversar, o professor está fazendo mestrado, antigamente tu não ouvia falar, não tinha ideia, algo distante. O nosso Estado aqui, só tem uma progressão, por graduação, então se tu tem uma especialização, mestrado, doutorado tu vai ganhar a mesma coisa. (PM 9)</i>
	PM 4	<i>Quando eu vim para Bagé, por exemplo, eu pensei que talvez meus dias terminassem em casa com os meus filhos, porque tu sair de uma capital e morar no interior. Quais são as possibilidades, mas as coisas acontecem, a gente não pode pensar só isto, mas se nós formos pensar friamente as chances são bem menores, do que tu estar num centro onde tem muitas possibilidades. E a chave disso tudo, foi justamente a Unipampa, foi o que me trouxe para cá, e depois ela que também fez com que um sonho que eu tinha que era de fazer o mestrado acontecesse, porque aí a gente tem toda a parte pessoal que interfere, eu não teria como largar os filhos, viajar, até condições eu teria, mas esta função, esta logística não iria acontecer. Então agora na cidade, isto faz toda a diferença. E a Unipampa está em locais, onde não se tinham Universidades. (PM 4)</i>

Fonte: Autora (2019)

Como discutimos no capítulo 4, sobre a pós-graduação e sua expansão, analisamos no quadro acima as falas dos participantes do grupo focal em relação aos temas previstos, a importância do Mestrado para o professor da Educação Básica, o Mestrado e Políticas Públicas e as Políticas de Expansão da Pós-graduação.

Assim, sobre a importância do Mestrado para o Professor de Educação Básica, destacaram a importância do mestrado profissional para o professor do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, que através deste é possível fazer a diferença na sala de aula e que possibilita a reflexão diária, rever a prática e transformá-la para melhorar a qualidade da educação brasileira. Percebem a mudança, transformação na formação e atuação durante e após o mestrado, através de falas como “... eu sempre falei em todos os encontros, o quanto eu mudei, o quanto eu me transformei à partir do mestrado (PM 2)”. Reconhecem a importância dos mestrados profissionais, “eu percebo assim, o mestrado profissional é todo bem pensado, assim, até o esquema da gente ter que criar um produto pedagógico... (PM 8)”.

Também referente às políticas públicas para a pós-graduação, saliento o que uma das participantes relata: “a importância do mestrado profissional para o professor da educação básica, foi o mestrado profissional o que abriu as portas para que eu professora de escola pública, pudesse cursar um mestrado, porque se não houvesse este tipo de política pública eu estaria afastada da universidade (PM1)”.

Quanto às participantes que realizaram mestrados acadêmicos, elas mesmas evidenciam a diferença entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico. Uma das participantes relata “reparei a diferença em quem fez o profissional, e o meu que é acadêmico, é que o meu por ser em teoria, nunca se falou em aluno em nenhuma disciplina nada, nunca se pensou a gente enquanto professor lá na sala de aula. E isso fez muita diferença... (PM5)”.

Destacam ainda o foco do mestrado profissional e do mestrado acadêmico, o que já discutimos no capítulo 4, ao falar também sobre o crescimento de cursos de mestrado acadêmico (Gráfico 9), e em relação a este crescimento de acordo com a CAPES os programas estão crescendo com excelência no Brasil.

Quanto ao Mestrado e Políticas Públicas, observando as falas dos participantes, estas indicam o que estas Políticas Públicas proporcionam como a oportunidade para o professor da educação básica buscar um mestrado, e expansão dos cursos de pós-graduações em diferentes Universidades Públicas atendendo as necessidades da região, no caso em Bagé a chegada de uma Universidade Pública - Unipampa. Também destacam, a importância de uma

política pública que contemple a valorização do professor de Educação Básica, para que este possa retornar para a escola seja ela privada ou pública.

Quanto aos documentos como PNPG e PNE, destacam a Formação Continuada de Professores como uma condição necessária para a qualificação docente, estabelecendo nos seus regulamentos, diretrizes e metas, à formação de professores em pleno exercício a partir da pós-graduação como uma condição para o desenvolvimento da atividade docente e qualidade do ensino da educação brasileira. Sendo assim, podemos dizer que o curso do mestrado abre caminhos para que a Formação Continuada de professores se realize e possa implementar a qualificação destes professores-mestres. Neste sentido, fortalece a atividade docente do professor de educação básica.

Em relação às Políticas de Expansão da Pós-graduação, ressaltam a expansão da Universidade na região que se encontram estes professores, tendo como exemplo a Unipampa, onde 6 (seis) dos professores-mestres realizaram o mestrado, e o crescimento destes programas nos últimos cinco anos. Destacam, programas como o do participante (PM 9): “O meu mestrado não é um programa da universidade ele é um programa do governo em parceria com o IMPA, que é o Instituto de Nacional de Matemática Pura e Aplicada ... [...] ele foca na deficiência na parte de conteúdo mesmo dos professores de matemática [...] é focado na formação continuada de professores de matemática, mas é uma política pública, é muito interessante”. Trouxeram à lembrança vários programas que conhecem de pós-graduação.

Este diálogo corrobora a discussão do capítulo 4, onde os gráficos indicam a expansão dos programas de pós-graduação e também destaco o último V PNPG (2010-2021), que traz entre suas diretrizes: a expansão do sistema; a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior; a qualificação dos professores de educação básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de pesquisadores para as empresas públicas e privadas.

Após esta problematização no grupo focal, solicitei que resumidamente em três palavras pudessem dizer sobre as contribuições do mestrado na sua formação e atuação pedagógica. Algumas palavras se repetiam, mas para o grupo focal dos professores-mestres, as palavras foram: Amadurecimento, Confiança, Reflexão, Crescimento, Inovação, Evolução, Estudo, Realização, Aprendizado,

Dedicação, Mudança, Segurança, Movimento, Prática, Dinamismo, Experiência e Conhecimento.

A concluir, percebemos todos que alguns estavam emocionados, relataram que a participação no grupo focal trouxe uma nova motivação no processo de formação. Intensificaram dizendo que este movimento entre universidade e escola é muito importante no decorrer da Formação Continuada. A partir dos relatos uma participante propôs dar continuidade a momentos como este através de um grupo de estudos entre estes professores que estiveram juntos neste grupo. Destacaram o quanto foi boa esta integração, ouvir os colegas e discutir assuntos significativos para todos.

Então, a partir da percepção dos professores quanto às contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica do professor de Educação Básica, produzi a figura 7, com as palavras que dão sentido para os professores-mestres, formando uma coruja que representa o professor em processo de formação continuamente.

Em síntese, este capítulo exibiu a análise de conteúdo a partir do grupo focal realizado com os professores-mestres sujeitos desta pesquisa. Apresentou os resultados diante do objetivo central da pesquisa, analisar as contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica dos professores da educação básica. Proporcionando, assim, o alcance dos propósitos a partir da análise de conteúdo, e evidenciando a riqueza da pesquisa com a contribuição dos professores-mestres. A partir dos dados apresentados, a investigação proporcionou pensar o curso do mestrado como possibilidade para a formação de um professor reflexivo, diante da aproximação deste entre a universidade e escola de educação básica.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O estudo apresentado nesta dissertação analisou as contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica dos professores da educação básica de uma instituição da rede privada de educação. Busquei realizar através de um grupo focal com professores-mestres os objetivos previstos na pesquisa, apresentando os resultados através da análise de conteúdo.

Por meio da pesquisa, é possível conjecturar que existe uma mudança de paradigma¹⁰ dos professores em relação à busca pela formação continuada através do nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*, neste caso em específico o curso de mestrado. Encontrei evidências da importância do Curso de Mestrado na formação e atuação pedagógica do professor de Educação Básica.

No cenário educacional atual, a formação continuada de professores é imprescindível para atender a demanda apresentada pelo mundo, os alunos que estão à nossa frente trazem um perfil diferenciado diante do que vivemos. O cenário que presenciamos traz um rápido e constante desenvolvimento tecnológico que gera grandes desafios para a escola mas também grandes oportunidades para o ensino. Neste contexto, onde encontramos uma explosão de tendências e ferramentas que surgem a cada dia, desafia o professor, e ele muitas vezes não se encontra preparado para buscar novas estratégias de ensino, a partir da reflexão-ação.

Considero que este novo cenário contribuiu para abrir perspectivas para a formação continuada de professores, as novas tendências e abordagens provocam olhares diferentes, possibilitam a abertura de diferentes caminhos para a reflexão e o processo de formação continuada.

Em relação à formação continuada de professores nestes últimos anos, Nóvoa (1992 a) traz a adaptação de um epílogo de Mary-Louise e Caven McLoughlin (1989), em que resume o desenvolvimento da reflexão sobre a formação continuada:

¹⁰ Neste trabalho, não temos como objetivo discutir as questões atinentes aos planos de cargos e salários dos professores pesquisados.

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por realizar ações pontuais de formação continuada, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional.

Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.

Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica. (NÓVOA, 1992 a, p. 31)

Este epílogo descreve o processo de formação continuada em que acreditamos, um processo contínuo, dinâmico, motivador e instigante. Nesse processo, certamente jamais concluído, acredito que tenha um potencial para oferecer propostas cada vez mais enriquecedoras para o cenário educacional atual.

Assim, considero a formação continuada como uma alternativa que se apresenta diante dos desafios da educação atual, onde estamos vivenciando uma precariedade nas práticas docentes do dia a dia nas escolas, que não correspondem às necessidades dos alunos atuais. Enfatizo que a formação continuada de professores é de tamanha importância pois é um processo contínuo em perspectiva de reflexão-ação.

Atualmente, estamos vivenciando uma transformação de época. Diante do volume de informação, que traz com ela transformações nas metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas anteriormente. Isso exige da educação contemporânea uma transição, transformação e inovação, cabendo ao professor adaptar-se, buscar estratégias compatíveis de ensino e aprendizagem. Com isso, surge um novo perfil de profissional da educação, com uma nova maneira de ensinar e também de aprender.

Portanto, a formação de um professor reflexivo é uma alternativa para se pensar em transformação nas práticas docentes, por que permite a este profissional através da reflexão a inovação nas aulas, evitando a rotina. Não se

aprende apenas com a experiência, mas por meio da reflexão sobre ela, podendo-se, assim, avaliar a prática, adequando-a sempre que necessário.

É fundamental neste processo que a teoria e prática estejam aliadas, para que seja possível a reflexão sobre a prática de modo que para o ensino de qualidade é preciso que o fazer pedagógico aconteça através da teoria- prática-reflexão, prática-reflexão-teoria.

Corroborando Alarcão, “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (ALARCÃO, 2005, p. 99).

É prevista, no PNE (2014-2024) e na Resolução nº 02/2015, a formação continuada de professores e, como vimos na meta 16 e suas estratégias articuladas às diretrizes do PNE, que incluía a pós-graduação. Também está presente na definição das novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, visando garantir maior organicidade à formação dos profissionais de educação, incluindo o magistério. Ainda o V PNPG (2010-2021) traz entre suas diretrizes a expansão do sistema, a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores de educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de pesquisadores para as empresas públicas e privadas.

Sendo estes os referenciais legais sobre o objeto desta pesquisa, nada melhor que os professores-mestres para contribuir respondendo às questões que conduziram o estudo e que subsidiaram seus debates sobre o seu próprio processo de formação continuada através do curso de mestrado: Por que a busca destes professores pelo mestrado? Qual o sentido tem este para o professor de Educação Básica? O tema da pesquisa do professor mestrando era voltado para a sua prática docente? Houve reflexão sobre a sua própria ação pedagógica? Ocorreu mudança na prática pedagógica a partir do mestrado? Quais as contribuições do mestrado na ação docente do professor de Educação Básica?

Diante das considerações realizadas, constatei através de análise do conteúdo, e manifesto as percepções dos professores-mestres em relação ao impacto do mestrado na formação e atuação pedagógica do professor de educação básica, visto que:

- I. O curso de mestrado configura-se como um processo de formação continuada que perpassa a universidade e a escola, que lhes permite assim estar diante da teoria e da prática. Constatam que a teoria por si só não transforma a realidade, se esta não vier da e para a prática.
- II. O mestrado profissional atende às inquietações dos professores em exercício e incentiva a busca de inovação no ensino, por estarem inseridos em um movimento entre estar na sala de aula e na academia.
- III. Com os mestrados, abrem-se novos caminhos, modifica-se a prática através da reflexão e a crítica sobre a prática na sala de aula.
- IV. A formação é um processo contínuo, uma ação constante de desenvolvimento e troca. Sendo assim, o mestrado não se configura como algo acabado, pelo contrário, motiva a dar continuidade no processo de formação profissional.
- V. Os professores-mestres reconhecem que o mestrado modifica a sua formação atuação pedagógica, por que ocorre a reflexão acerca da reflexão-ação.
- VI. A reflexão, que enseja novas práticas possibilita a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.
- VII. É importante políticas públicas de fomento para o processo de formação continuada, possibilitando novos investimentos e programas acessíveis aos docentes em exercício.
- VIII. Houve surgimento de novas políticas com o intuito de promover a valorização do professor de educação básica.
- IX. O fortalecimento das políticas públicas para a expansão da pós-graduação atende a um número maior de profissionais da educação básica.
- X. Forma-se um professor reflexivo através da ação-reflexão-ação, capaz de atender às demandas atuais da educação

Para os professores-mestres, as palavras que resumem a contribuição do mestrado na formação e atuação pedagógica dos profissionais da educação básica que são: Amadurecimento, Confiança, Reflexão, Crescimento, Inovação, Evolução, Estudo, Realização, Aprendizado, Dedicção, Mudança, Segurança, Movimento, Prática, Dinamismo, Experiência e Conhecimento. (FIGURA 7)

Ao concluir esta dissertação saliento que este estudo pela metodologia praticada, também promoveu a formação continuada através do Mestrado em Ensino da Unipampa. Os participantes o identificam como um processo importante e enriquecedor para transformar e inovar a formação do professor e a aprendizagem, assim causando a melhoria da educação básica brasileira.

Cabe, neste momento, destacar que a pesquisa foi enriquecedora igualmente para a pesquisadora sendo para mim o mestrado um processo na formação continuada que me proporcionou contribuições significativas para a minha atuação pedagógica como profissional da educação básica.

No entanto, penso que é necessário alçar novos voos neste processo de formação continuada. Assim como observei nas falas dos professores-mestres, que o mestrado lhes trouxe novos horizontes, busco um novo olhar para a aprendizagem diante do cenário atual. Esta motivação não pode ficar estagnada, e sim avançar mais e mais através do estudo e de novas pesquisas que possam contribuir para a formação e conseqüentemente para a qualidade do ensino na educação básica. Enfim, tomo a importante contribuição de Freire (1991) de que um bom professor deve ter a capacidade de começar sempre, sendo uma qualidade indispensável para ele a vontade “de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como um processo”, pois “o professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente” (FREIRE, 1991, p. 103).

Todavia, neste estudo não tive a intenção de esgotar o assunto, a conclusão desta dissertação trago ainda o pensamento de Ludke e André em relação ao conhecimento:

[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho (LÜDKE ; ANDRÉ, 2012, p. 18)

Espero que a partir desta dissertação tenha aberto novas possibilidades de estudos sobre a formação continuada de professores, as políticas de formação de profissionais da educação, com novas indagações para futuros estudos, quero alçar novos voos como pesquisadora e professora-mestre.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I . **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.** *In:* VEIGA, I. P. (org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 99-122.

ALARCÃO, I . **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, I . **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ANDRADE, D. F, ENS, Romilda T, ANDRÉ, M. **A Pesquisa sobre Formação de Professores na Região Centro-Oeste - 2002.** *In:* ENCONTRO DE PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE, 7, 2004, Goiânia.

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, jan./jun., 2007, p. 43-59.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey.** Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 519 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo. Edições 70. 2011.

BRASIL. MEC.SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 06 de abr.2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (2014-2024). Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

BRASIL . CNE/CP.MEC. **Resolução nº2, de 1º de julho de 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-3072015-pdf/file>. Acesso em: 05 abr.2019.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que **dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 06 de abr.2019.

BRZEZINSKI, Í. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun.1992.

BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 19-42.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol.29, n.105, p.1139-1166, set/dez.2008. 1139 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>. Acesso em: 7 de abr.2019.

BRYMAN, Alan. **Research Methods and Organization Studies**. Great Britain: Routledge, 1989, 283 p.

CANDAU, V. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V. F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**: Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CAPES, **Documento da Capes Portaria nº36, de 5 de fevereiro de 2010**. Instituir a Comissão Nacional responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPGE, relativo ao período 2011-2020.

COLÉGIO FRANCISCANO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico da Rede SCALIFRA-ZN - 2017-2020**.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. ao direito à educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FORZA, C. **Survey research in operations management: a process-based perspective international**. International Journal of Operations & Production Management, v.22, n. 2, p.152- 194. 2002.

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

FREIRE, P.. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

GARRIDO PIMENTA, S, GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A, SIQUEIRA, E. de S. B., ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da Arte**, BRASÍLIA: UNESCO, 2011, 300 p.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, jul., 2003; 119:191-204.

GATTI, B. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, jan./abr. 2008; 13 (37):57-69.

GATTI, B **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002.

GATTI, B. **Grupo focal em ciências e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LUCE. M. B. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. **Em aberto**, Brasília. v. 30, n. 98, p.185-200, jan./abr. 2017. ISSN 0104-1037 versão *online*. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0-849d13ce7b8e?version=1.0> Acesso em: 20 de maio. 2019.

LÜDKE, Menga. **Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil**. (Depoimentos). *Revista Brasileira de Educação*. Set. /Out. /Nov. /Dez. 2005. nº. 30. p. 117-181.

LÜDKE, M; CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio./ago.. 2005.

MARQUES, M.A. **Uma obra de amor 1905-1999**. [s.l. : s.n], 2000.

MIZUKAMI, M. N. Docência, Trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, A., M de M. R., MIZUKAMI, M. N. (org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). **Formação de Professores e Profissão Docente**. *In*: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1992.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Mello, 2011.

PORTO, Y.S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *In*: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. M.. **A formação reflexiva do professor**: Idéias e Práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

Apêndices

Apêndice A - Questionário

APÊNDICE A – Questionário para o professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)



QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Prezado (a) professor(a).

O presente questionário destina-se exclusivamente para uma pesquisa sobre a Importância da Formação Continuada de Professores desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGMAE da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA.

Este questionário tem como objetivo compreender o Impacto da Formação Continuada (Pós-Graduação: *Lato e Stricto Sensu*) no ensino da Educação Básica.

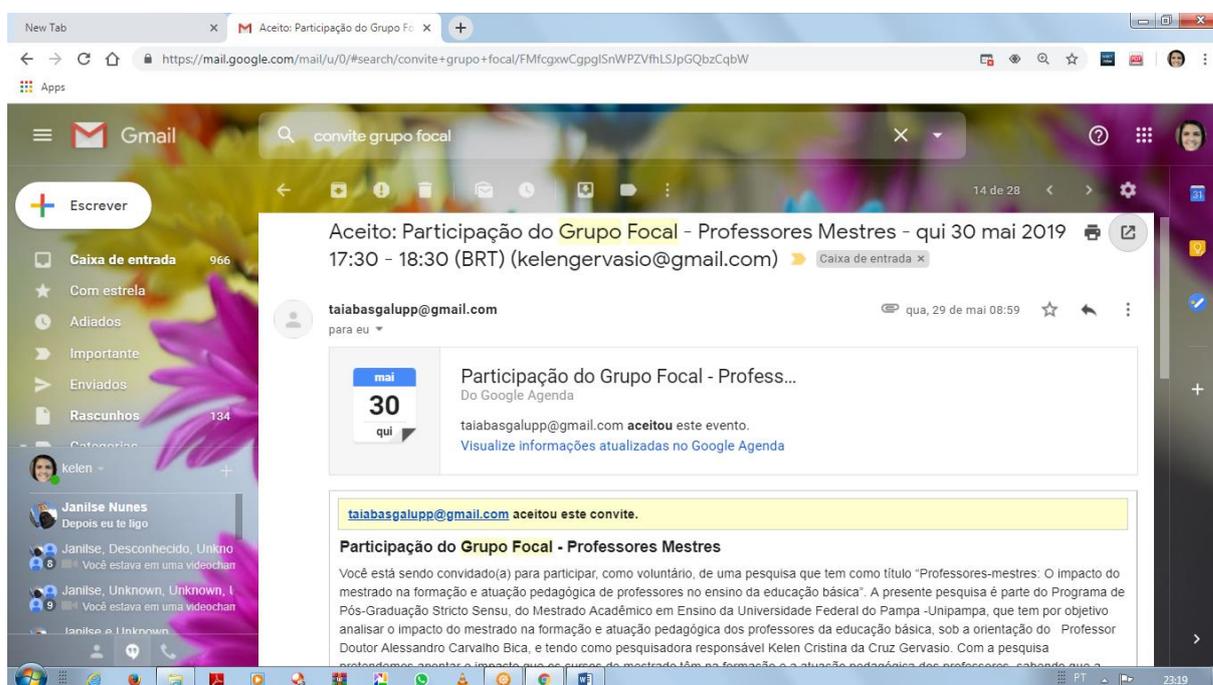
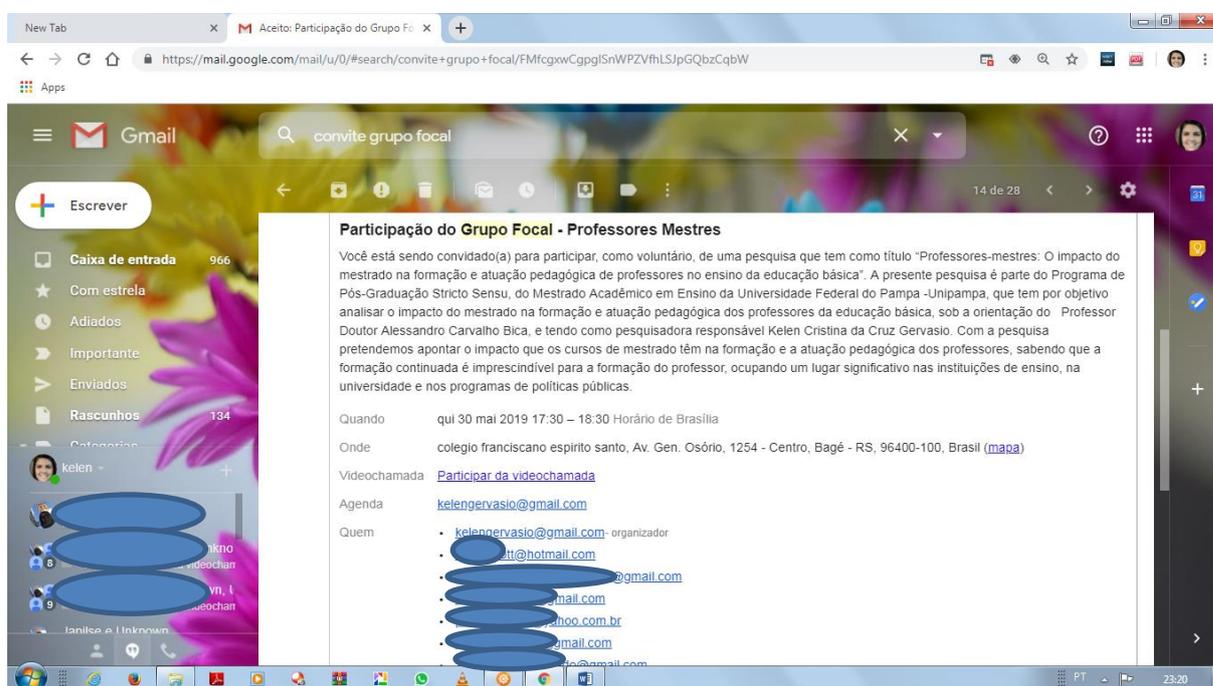
I. Informações gerais				
NOME:				
IDADE:				
GÊNERO: () Masculino () Feminino () Outro: _____				
II. Caracterização profissional				
F O R M A Ç Ã O A C A D Ê M I C A	Graduação			
	CURSO (Licenciatura/Bacharelado)	INSTITUIÇÃO (Nome Completo)	CONCLUSÃO (Ano)	MODALIDADE (Pres./EAD)
	Pós-Graduação			
	CURSO (Especialização/ Mestrado/Doutorado)	INSTITUIÇÃO (Nome Completo)	CONCLUSÃO (Ano)	MODALIDADE (Pres./EAD)
	Observações:			

--

Pesquisadora Responsável: Kelen Cristina da Cruz Gervasio

Apêndice B – Convite para participar do Grupo Focal

APÊNDICE B – Convite para participar do Grupo Focal



Apêndice C- Roteiro dos encontros do Grupo focal

APÊNDICE C – Roteiro dos encontros do Grupo focal



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)



ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES MESTRES

1º ENCONTRO

Apresentação da pesquisadora/pesquisa

Objetivo da pesquisa: Analisar o impacto do mestrado na formação e atuação pedagógica dos professores da educação básica.

(Dialogar com vocês professores mestres para discutir a importância dos cursos de mestrado/ se de alguma forma o mestrado transforma/muda a sua atuação pedagógica).

Apresentação “Quem somos?”

- Nome, idade;
- Vida escolar; processo de alfabetização;
- Formação inicial Licenciatura, Graduação, instituição em que cursou, quando cursou, ano de conclusão;
- Mestrado: onde realizou, Ano de conclusão;
- Atuação profissional: tempo de magistério, nível de atuação, componente curricular, instituição, tempo de atuação na instituição.

2º ENCONTRO

1. Busca do mestrado/ Área de realização do curso

- Por que a busca pelo mestrado;
- Intenções com a realização do mestrado;
- Área de realização do mestrado, instituição, ano de ingresso e conclusão.

2. O curso do mestrado, tema da pesquisa e a pesquisa desenvolvida

- A pesquisa do mestrado: tema e problema.

- Linha de pesquisa; dialoga com a prática pedagógica/importância da pesquisa para a formação pedagógica

3. A escolha da Universidade

- Universidade/ Por que a escolha? Pública? E se não existisse?
- Qual a importância da Universidade pública para a Pós-Graduação? Por quê?

3º ENCONTRO

Hoje a proposta é pensar com vocês se durante/após o mestrado houve mudança na prática pedagógica?

1. Relação mestrado/atuação pedagógica

- Antes do mestrado havia reflexão sobre a ação pedagógica;
- A partir do mestrado houve mudança quanto a reflexão;
- Como pensar a própria prática;
- Importância do professor reflexivo no processo de formação continuada.

4º ENCONTRO

1. Contribuições do Mestrado

- Impacto político/pedagógico do mestrado na formação e atuação docente;
- Depois de pensar tudo isso, a importância do mestrado /faz parte de uma política pública;
- Importância do mestrado para os professores da educação básica;
- Importância das políticas públicas de expansão da pós-graduação.

Como definir em três palavras as mudanças que o mestrado traz na formação e atuação do professor de educação básica.

(DEIXAR CADA UM FALAR TRÊS PALAVRAS)

Encerramento

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa que tem como título “Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé”. A presente pesquisa é parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa -Unipampa, e tem por objetivo analisar as contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica dos professores da educação básica, sob a orientação do Professor Doutor Alessandro Carvalho Bica e tendo como pesquisadora responsável Kelen Cristina da Cruz Gervasio. Com a pesquisa pretendemos apontar as contribuições que os cursos de mestrado têm na formação e a atuação pedagógica dos professores, sabendo que a formação continuada é imprescindível para a formação do professor, ocupando um lugar significativo nas instituições de ensino, na universidade e nos programas de políticas públicas.

Por meio deste documento você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A pesquisa desenvolvida tem como procedimento o grupo focal, que consiste em uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas que possuam características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e

da coleta do material discursivo/expressivo. Os meios que serão utilizados para registro da trabalho do grupo focal serão: anotações de um relato, gravação em áudio e em vídeo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Kelen Cristina da Cruz Gervasio

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

Pesquisadora responsável: Kelen Cristina da Cruz Gervasio

kelengervasio@gmail.com

Contato: (53) 997079998

Anexo B – Carta de apresentação

ANEXO B - Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Bagé, 19 de fevereiro de 2018.

Para: Direção do Colégio Franciscano Espírito Santo

Assunto: Pesquisa

Prezada Senhora Diretora

Vimos por meio desta apresentar a Vossa Senhoria a mestranda Kelen Cristina da Cruz Gervasio, portadora do RG 3049452562, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) na Universidade Federal do Pampa.

Solicitamos autorização para que a mesma realize nessa instituição de ensino o trabalho de pesquisa de campo necessário ao desenvolvimento de sua dissertação de mestrado intitulada *“PROFESSORES-MESTRES: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ”*.

Certos da sua compreensão e valorização do trabalho a ser realizado, despedimo-nos com agradecimentos e considerações.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Contatos:

Prof. Dr. Orientador: Alessandro Carvalho Bica

(alessandrobica@gmail.com)

Mestranda: Kelen Cristina da Cruz Gervasio (kelengervasio@gmail.com)

Anexo C – Autorização para realização do grupo focal

ANEXO C – Autorização para realização do grupo focal



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Bagé, 25 de abril de 2019.

Para: Direção do Colégio Franciscano Espírito Santo

Assunto: Pesquisa

Prezada Senhora Diretora

Solicitamos vossa autorização para utilizar o espaço da biblioteca escolar para a realização dos encontros de Grupo Focal, o qual é uma das técnicas de coleta de dados da pesquisa necessária ao desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada **“PROFESSORES-MESTRES: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ”**, realizada pela mestranda-pesquisadora Kelen Cristina da Cruz Gervasio, portadora do RG 3049452562, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) na Universidade Federal do Pampa.

Os encontros do Grupo Focal serão quatro e realizar-se-ão os dias 23/05, 30/05, 06/06 e 13/06, às 17h40min. O objetivo do Grupo Focal é proporcionar aos professores-mestres um espaço de interação e reflexão sobre o processo de formação continuada, o Mestrado na sua formação e atuação pedagógica.

Participará dos encontros do Grupo Focal a professora-pesquisadora e dez professores desta instituição de ensino que aceitaram colaborar neste estudo, após terem sido identificados na primeira fase da pesquisa através da coleta de dados (questionário). Salientamos que por questões éticas, preservaremos a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Certos da sua compreensão, despedimo-nos com os devidos agradecimentos e considerações.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Contatos:

Prof. Dr. Orientador: Alessandro Carvalho Bica

(alessandrobica@gmail.com)

Mestranda: Kelen Cristina da Cruz Gervasio (kelengervasio@gmail.com)