

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS NELSON
DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES**

ITAIR REGINA CARVALHO DIOGO

ITAIR REGINA CARVALHO DIOGO

**A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias; Eixo Temático: Processos Educativos e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Anápolis-GO
2022

**A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG/IELT/UEG, em 13 de Maio de 2022.

Banca examinadora:



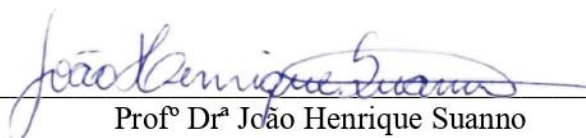
Profª Drª Marlene Barbosa de Freitas Reis
Universidade Estadual de Goiás / UEG - **Orientadora/Presidente**



Profª Drª Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Universidade Estadual de Goiás / UEG - **Membro Interno**



Profª Drª Maria Cristina Dutra Mesquita
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ PUC-GO - **Membro Externo**



Profº Drª João Henrique Suanno
Universidade Estadual de Goiás / UEG - **Membro Interno/Suplente**

Anápolis-GO, 13 de Maio de 2022

Ficha catalográfica

D591p

Diogo, Itair Regina Carvalho.

A Pós-Graduação stricto sensu como um espaço de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores [manuscrito] / Itair Regina Carvalho Diogo – 2022.

127 f. : il.

Orientadora: Prof. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis.
Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Anápolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação básica – Desenvolvimento profissional. 2. Pós-graduação stricto sensu. 3. Educação - Formação continuada. 4. Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH.
I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Título.

CDU:371.13(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH
CRB1/2385

Dedico este trabalho a todos aqueles colegas, amigos e pessoas muito queridas que ao longo do conflituoso processo em que a pesquisa foi realizada, me incentivaram a seguir em frente e não desistir.

AGRADECIMENTOS

Preciso agradecer a Deus por chegar até aqui.

Foram dias terríveis e de muita tristeza, medos, dores, angústias e de perdas de pessoas muito queridas.

Hoje mesmo, durante a escrita deste agradecimento, soube do falecimento do pai de uma amiga. Quanta dor, quanta tristeza!

A cada amanhecer uma notícia triste, morte de pessoas conhecidas, colegas e amigos.

Muito difícil seguir em frente.

Ter a experiência de cursar um mestrado em meio a uma pandemia causada pela COVID19 e ainda conviver com a doença bem de pertinho, não foi nada fácil, mas o Senhor Deus esteve sempre ao meu lado, protegendo a mim e aos meus familiares.

Obrigada Deus!

AGRADECIMENTOS TAMBÉM DE MODO MUITO ESPECIAL

Aos integrantes da minha família, principalmente àqueles que me incentivaram a seguir em frente e não desistir e também pela paciência em ouvir meus lamentos. Carinhosamente obrigada!

À minha orientadora de pesquisa, Professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis por todas as suas orientações na produção deste trabalho, pela paciência e por acreditar que eu seria capaz. Obrigada por tudo!

À professora Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, pelos seus apontamentos que muito contribuíram para a continuidade da pesquisa e enriquecimento do trabalho.

À professora Dra. Maria Cristina Dutra Mesquita que muito gentilmente aceitou o convite para compor a banca na qualificação, realizando importantes considerações acerca de melhoria no texto. Obrigada pelas valiosíssimas contribuições.

Aos professores que compõem o PPGE/IELT que ministraram as disciplinas das quais participei, por todos os conhecimentos e experiências compartilhadas. Aos meus colegas de turma, foram muitos os momentos de valiosa importância que compartilhamos juntos. Às irmãs de pesquisa, carinhosamente Jú e Fran, muito obrigada pelo carinho, encorajamento e ajuda de toda natureza. Vocês foram de grande importância nesse processo!

Aos professores participantes da pesquisa, que aceitaram participar, sem essa colaboração este estudo não teria sido possível.

Aos meus companheiros e companheiras de trabalho no CEFOPE, pela torcida, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis, pelas contribuições, por todo apoio e compreensão que tiveram durante o mestrado. Em especial obrigada Prof^a Keyla Maria, Prof^a Tânia Torres, Prof^a Bárbara Gratão, Prof^a Ilda França, pelo apoio que me deram e ao Prof^o Talliton e Prof^o Márcio Leite de Bessa que não mediram esforços em ajudar no levantamento dos dados que precisei. Vocês além de se alegrarem com a minha aprovação, me incentivaram a não desistir. Vocês foram maravilhosos comigo!

Obrigada a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta conquista fosse possível, minha mais sincera gratidão.

O ESPELHO

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuição. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda, ignoram[...]

(TRECHO DO CONTO – O ESPELHO DE GUIMARÃES ROSA)

DIOGO, Itair Regina Carvalho. **A pós-graduação *stricto sensu* como um espaço de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores.** 2022. 123f. (Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma análise das contribuições da pós-graduação *Stricto Sensu* como espaço de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores e tem como finalidade responder à seguinte problemática: em quais aspectos a pós-graduação *Stricto Sensu*, como uma via de formação continuada, contribui com o desenvolvimento profissional de professores? A partir do problema levantado, aponta-se como objetivo geral da pesquisa: analisar em quais aspectos a formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu* contribui para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação básica (Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Anápolis-GO. Nesse sentido, tornou-se relevante conhecer a percepção dos professores com pós-graduação em mestrado/doutorado, com relação às contribuições dessa formação para sua atuação profissional, bem como, para o seu desenvolvimento e valorização profissional. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa buscou identificar o surgimento, as atribuições e a consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil; identificar os principais motivos que levaram estes professores a buscar a pós-graduação *Stricto Sensu*; identificar a partir da percepção dos professores as relações estabelecidas entre as aprendizagens elaboradas no mestrado/doutorado e a prática pedagógica; evidenciar a percepção dos professores sobre as contribuições da formação na pós-graduação *Stricto Sensu* para o seu desenvolvimento profissional; apreender dos professores o alcance do processo de valorização profissional a partir da realização da formação na pós-graduação *Stricto Sensu*. A base dos conceitos como fundamentação teórica para o estudo foi pautada nas contribuições de Charlot (2000), Garcia (1999; 2002) e Nóvoa (1988; 1992; 1995; 1997; 2007; 2009). A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa tendo como referência os estudos de Flick (2013), Gatti (2007), Gil (2002; 2008), Ludke e André (1986). A pesquisa de campo foi realizada com 23 professores da rede municipal de ensino de Anápolis-GO com formação na pós-graduação *Stricto Sensu*, enquadrados nos níveis de progressão da carreira: professor PV (mestres) e professor PVI (doutores). Os instrumentos utilizados na coleta de dados se deram por meio de questionário e entrevista semiestruturada, aplicados de forma on-line em decorrência da pandemia da Covid-19, apresentando a análise de dados a partir das contribuições de Minayo (2008). Os resultados da pesquisa indicam comprometimento dos professores com a formação continuada, considerando a pós-graduação (mestrado e doutorado) como via de desenvolvimento e valorização profissional, além de enxergarem como uma oportunidade nova de conhecimento, dando base para avançar de forma significativa nos seus níveis de qualificação e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Assim, a partir da percepção dos participantes da pesquisa, fica evidente a contribuição de forma significativa da formação na pós-graduação *Stricto Sensu* para o seu desenvolvimento e valorização profissional, o que consequentemente contribui com a melhoria da qualidade da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Anápolis.

Palavras-chave: Pós-graduação *Stricto Sensu*; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional; Educação Básica.

DIOGO, Itair Regina Carvalho. **The *Stricto Sensu* postgraduate course as a space for continuing education and professional development of teachers**. 2022. 123f. (Master's Dissertation in Education, Language and Technologies) - Interdisciplinary *Stricto Sensu* Graduate Program in Education, Language and Technologies, UEG - State University of Goiás, 2022.

ABSTRACT

This research presents an analysis regarding the contributions of the *Stricto Sensu* post-graduation programme as a learning space in continuing education and professional development of teachers and aims to answer the following question: in what aspects does the *Stricto Sensu* post-graduation programme, as a way of continuing education, contribute to the professional development for teachers? When the problem raised, it is pointed out as a general research objective: to analyze in which aspects the continuing education in the *Stricto Sensu* post-graduation programme contributes to the professional development of teachers who work in basic education (Primary Education) in the Municipal Education Network of Anápolis-GO. In this sense, it became relevant to know the perception of teachers with Master's/PhD post-graduation, regarding the contributions of this training for their professional performance, as well as for their professional development and enhancement. As for the specific objectives, the research aimed to identify the emergence, the assignments and the consolidation of *Stricto Sensu* post-graduation courses in Brazil; to identify the main reasons that led these teachers to seek *Stricto Sensu* post-graduation courses; to identify, based on the teachers' perception, the relationships established between the learning processes developed in the master's/doctorate course and the pedagogical practice; to highlight the teachers' perception on the contributions of the *Stricto Sensu* post-graduation training for their professional development; to apprehend from the teachers the extent of the professional enhancement process from the *Stricto Sensu* post-graduation training. The concepts' basis as theoretical foundation for the study was based on the contributions of Charlot (2000), Garcia (1999; 2002) e Nóvoa (1988; 1992; 1995; 1997; 2007; 2009). The methodology favoured the qualitative approach having as reference the studies of Flick (2013), Gatti (2007), Gil (2002; 2008), Ludke e André (1986). The field research was conducted with 23 teachers of the municipal education network of Anápolis-GO with *Stricto Sensu* post-graduation training, based on a career growth: teacher PV (masters) and teacher PVI (doctors). The instruments used in data collection were through a questionnaire and semi-structured interview, applied online as a result of the Covid-19 pandemic, presenting the data analysis from the contributions of Minayo (2008). The research results indicated teachers' commitment to continuing education, considering the post-graduation (master's and doctorate programs) as a way of professional development and enhancement, in addition to seeing it as a new opportunity for knowledge, providing a basis for significant progress in their levels of qualification and development of their teaching practices. Thus, from the perception of the research participants, it is evident the significant contribution of training in *Stricto Sensu* post-graduation for their development and professional enhancement, which consequently contributes to improving the quality of Basic Education in the Municipal Education Network of Anápolis.

Keywords: *Stricto Sensu* Graduate Studies; Continuing Education; Professional Development; Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSEH -	Campus de Ciências Socioeconômicas Humanas
CEI -	Centro de Educação Infantil
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos
CFE -	Conselho Federal de Educação
CMEI -	Centros Municipal de Educação Infantil
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19 -	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EUA -	Estados Unidos da América
FAP -	Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa
FINEP -	Financiadora de Estudos e Projetos
GO -	Goiás
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
Pibid -	Programa de Bolsa de Iniciação Científica à Docência
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNPG -	Planos Nacionais de Pós- graduação
PPD -	Professora Participante Doutor
PPG/IELT-	Programa de Pós-Graduação, Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
PPM -	Professora Participante Mestre
PV -	Professores mestres
PVI -	Professores doutores
QPM -	Quadro Permanente do Magistério
RME-	Rede Municipal de Ensino
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação de Anápolis
SINPMA -	Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis.
SNPG -	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG -	Universidade Estadual de Goiás
UFRJ-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unb -	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brasil: Alunos matriculados e titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, 1998-2020.	40
Figura 2 - Programas de Pós-Graduação, por Modalidade, Segundo Dependência Administrativa (2011,2013, 2015 e 2018).	41
Figura 3 - Distribuição regional dos Programas de pós-graduação (2006-2017).....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa CAPES: Mestrado e Doutorado (2013 a 2019), selecionados a partir do descritor: “desenvolvimento profissional de professores”.....	25
Quadro 2 - Pesquisa CAPES: Mestrado e Doutorado (2013 a 2019), selecionados a partir do descritor: “formação <i>Stricto Sensu</i> ”.....	26
Quadro 3 - Distribuição conforme lotação dos professores com pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	31
Quadro 4 - Cursos Avaliados e Reconhecidos por região no Brasil.....	42
Quadro 5 - Planos e as diretrizes que têm norteados as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado desde sua criação.	43
Quadro 6 - Quantitativo do cargo de professor no quadro permanente por níveis.....	75
Quadro 7 - Função dos professores mestres e doutores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis 2021.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução no Número de Matrículas na Pós-graduação Brasileira, 1987 a 2018...	38
Gráfico 2 - Evolução no Número de Titulados da Pós-Graduação Brasileira, 1987 a 2018. ...	39
Gráfico 3 - Número de mestres titulados.....	54
Gráfico 4 - Número de doutores titulados	55
Gráfico 5 - Idade dos Participantes:	79
Gráfico 6 - Curso de Graduação	80
Gráfico 7 - Realização do Mestrado <i>Stricto Sensu</i> :	81
Gráfico 8 - Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional:	82
Gráfico 9 - Doutorado Acadêmico e Doutorado Profissional:	83

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Distribuição dos pesquisadores por titulação máxima segundo a região geográfica onde o grupo se localiza 2016. ^{1/} 56
- Tabela 2 - Distribuição percentual dos pesquisadores por titulação máxima segundo a região geográfica onde o grupo se localiza. 2016. ^{1/} 56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Revelando o Objeto de Estudo, Objetivos da Pesquisa, Problematização e Justificativa	16
1.2	O Estado do Conhecimento da Produção Científica	23
1.3	A Trajetória Metodológica da Pesquisa	27
1.4	Uma compreensão da estrutura da dissertação	34
2	A PÓS - GRADUAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A <i>STRICTO SENSU</i>	35
2.1	Considerações sobre o surgimento e atribuições da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil.....	36
2.2	A Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> como possibilidade de melhoria da qualidade social da Educação Básica.....	47
2.3	Reflexões sobre a Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).....	51
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	60
3.1	Uma compreensão acerca da formação continuada de professores.....	61
3.2	O papel da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> na Formação Continuada de professores da Educação Básica	64
3.3	Das necessidades pessoais às necessidades sociais: a busca pelo desenvolvimento e valorização profissional.....	68
4	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ANÁPOLIS EM BUSCA DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	72
4.1	Conhecendo o lócus de trabalho e os participantes da pesquisa	73
4.2	Um olhar sobre o perfil dos professores participantes.....	78
4.3	Análise e Discussão dos Dados.....	83
4.4	A Percepção dos professores sobre formação continuada	84
4.5	O processo de desenvolvimento profissional	88
4.6	Mudanças na prática profissional docente	91
4.7	Um entendimento da valorização profissional docente.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102

APÊNDICES	108
APÊNDICE A	108
APÊNDICE B	109
APÊNDICE C	110
APÊNDICE D	114
APÊNDICE E	118
APÊNDICE F	121

1 INTRODUÇÃO

[...] É a alta cultura, especialmente de índole científica, que produz a prosperidade material, que pode enriquecer o país, torná-lo saudável e feliz. Para que a tenhamos, é preciso difundir as "luzes" por todas as classes sociais [...] (BARROS, 1959).

A escolha da epígrafe para introduzir esta dissertação foi por considerar que a mesma nos traz reflexões que permeiam os propósitos desse estudo. É por crer que é por meio da cultura, que o povo das classes sociais menos favorecidas, pode sair do lugar sombrio e com pouca luz em que foram deixados, e que, os impedem de ver o horizonte de possibilidades adiante.

1.1 Revelando o Objeto de Estudo, Objetivos da Pesquisa, Problematização e Justificativa

Acredita-se que uma das razões de realizar esta pesquisa está relacionada com a nossa crença no que está dito na epígrafe acima: “É a alta cultura, especialmente de índole científica, que produz a prosperidade material, que pode enriquecer o país, torná-lo saudável e feliz” Barros (1959).

Nessa compreensão da importância da busca pelo conhecimento, delimita-se analisar a pós-graduação *Stricto Sensu* como lugar de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores, como objeto da nossa pesquisa por compreender que esta proposição representa contributos e oportunas reflexões sobre esse nível de ensino, inclusive também no campo das questões relacionadas à valorização profissional dos professores.

Acredita-se que uma das razões dos professores buscarem por um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, pode também estar relacionada ao fato de eles perceberem a pós-graduação como uma via de desenvolvimento dentro da profissão, de melhoria de sua prática pedagógica, como também, uma possibilidade de valorização profissional. É preciso destacar que a prática que referimos aqui, está ligada diretamente a ação orientada e dotada de sentido, que conforme Sacristán (1999):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999, p.28).

Desta forma, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo dentre outros é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade.

A literatura no campo educacional discute sobre a incompletude da formação de professores. O que se confirma em Nóvoa (1992) quando contribui dizendo que a formação desse profissional se dá de forma contínua, incorporando aspectos pessoais, profissionais e institucionais. Conforme o autor, se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Assim, formação e prática pedagógica, embora guardem especificidades, uma não existe sem a outra e instaura a formação permanente, o que contribui para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, sobre o ensino, iluminando-o por meio dos conhecimentos científicos, produzindo o movimento constante e dialético entre a teoria e a prática, fazendo-se práxis.

Por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

O processo de formação pelo qual passa o professor é fundamental para a melhoria da “qualidade” das práticas pedagógicas desempenhadas durante a condução do seu trabalho. Após análise, refuta-se a ideia de que a qualidade no campo da educação que prioriza desempenho satisfatório em exames nacionais, no domínio de conhecimentos, habilidades e competências estabelecidas, supervalorização da competitividade e da produtividade.

Pontua-se a favor de outra ótica de qualidade, com base na qual entende-se como uma perspectiva de formulação de alternativas desenvolvidas por sujeitos que interagem articulando dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas, corroborando com, a abordagem da autora Bondioli (2004) correspondendo ao entendimento na direção por qualidade. “Fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, a renovação do trabalho pedagógico e as estratégias de mudanças precisam ser construídas no campo da autonomia profissional, fato que pode ser consumado por meio das contribuições advindas de um distinto e conceituado processo de formação de professores permanente, constante. Segundo Freire (1996), a condição de inacabamento do sujeito e consciência desse inacabamento sustenta a concepção de necessidade de formação permanente de professores. Freire (1996) ainda afirma que formar vai além do movimento apenas de treinamento, rejeita a ideia de treino, pois se pressupõe um sujeito em constante transformação, num movimento permanente de procura e de curiosidade. Nesse sentido, a formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais.

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa. Neste sentido, de acordo com Nóvoa (1992), o processo de formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de experiências, de projetos de vida, de uma conquista feita com auxílio dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas que também depende sempre de um esforço pessoal.

Nestas circunstâncias, a luz da teoria, a formação continuada é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, gerando de certa forma, mudanças e transformações, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

A formação continuada se faz necessária uma vez que, segundo Nóvoa (1995), os professores enfrentam situações com características únicas e, para isso, exigem respostas únicas, e a formação inicial não dá conta de discutir especificidades da realidade de cada escola do sistema educacional brasileiro. Neste cenário, a formação continuada de professores se configura como uma necessidade premente, devendo estimular a perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo para que o docente possa enfrentar os problemas não somente da sua sala de aula, mas também refletir sobre questões mais amplas da educação brasileira.

Essa posição estimula estudos sobre a formação de professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências. Trata-se de uma trajetória marcada por fases e momentos nos quais fatores sociais, políticos, pessoais, familiares, atuam não como influências absolutas, mas como facilitadores do processo de aprendizagem da profissão.

Por isso torna-se fundamental, em diferentes situações formativas, incluir distintos movimentos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado também do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Charlot (2008) contribui dizendo que só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender no lugar do outro.

Em concordância com a concepção de Nóvoa (1992), quando afirma que a formação continuada, percebida como parte do desenvolvimento profissional de professores e que acontece ao longo da atuação docente pode possibilitar um novo sentido ao trabalho docente, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Ou seja, o docente busca por constante atualização de conhecimentos, uma vez que, se depara com contextos complexos e variados, que exigem reflexão e resolução de problemas, a fim de enfrentar os desafios que se apresentam.

Motivos pelos quais, os programas de formação, capacitação e de aperfeiçoamento profissional são buscados pelos próprios professores, como forma de garantir a atualização de seus conhecimentos. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional se concretiza como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções.

Isso, entretanto, há que se terem condições objetivas para esta formação continuada como também é preciso dar mais realce às reflexões acerca da formação de professores, no caso aqui em questão da continuada, em particular, do desenvolvimento profissional materializado em sua maioria por meio de políticas emergenciais de preparo para atender aos interesses determinados pelos governantes que atribui aos professores a responsabilização pelo fracasso da educação, em face do seu despreparo e de sua imobilidade pessoal no que concerne ao seu desenvolvimento profissional.

Uma lógica de formulação de políticas de formação continuada de professores que emerge de uma determinação imposta preconizando a hegemonia. Um projeto de formação instituído para atender as necessidades requeridas pelos gestores públicos em defesa da Educação Básica de qualidade, com o fortalecimento da ideia de metas.

O que se pode observar com muita frequência é um modelo de formação continuada que tem como finalidade regular os projetos políticos pedagógicos, as matrizes curriculares de modo a evidenciar por meio do desenvolvimento profissional na formação continuada os resultados de aprendizagem dos alunos de forma padronizada.

Acerca desta discussão Garcia (2010) contribui com a reflexão dos modelos de formação continuada que pretendem transformar o docente em consumidor de *fast food*. O

autor aponta sobre esse formato de formação dizendo que “[...] quando se tenta embarcá-lo em atividades que promovam sua aprendizagem contínua, mas as modalidades que lhes são oferecidas não vão além de cursos curtos, descontextualizados, afastados dos problemas concretos e sem aplicação prática” (GARCIA, 2010, p. 24-25).

Numa análise acerca das imposições da sociedade contemporânea ao modelo de formação continuada e conseqüentemente ao trabalho docente, Charlot (2008) contribui dizendo que o professor trabalha, portanto, num emaranhado de tensões enraizadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

É importante trazer a concepção de desenvolvimento profissional de professores apresentada por Garcia (1999), no qual o autor expõe em seus estudos que o desenvolvimento profissional de professores se traduz em qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais.

E é nessa perspectiva apresentada pelo autor que se compreende que o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas. Também quando explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas.

Esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual constroem saberes, competências, na busca de um aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Nesse sentido, o pensar sobre a prática pedagógica intensifica o processo de profissionalização do professor. E esse pensar, significa reconhecer que as certezas não são eternas, que podem ser questionadas, refletidas e repensadas continuamente, para serem recriadas. O que leva a compreensão que a formação continuada de professores se configura como uma necessidade premente, devendo estimular a perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo para que o docente possa enfrentar os problemas não somente da sua sala de aula, mas também refletir sobre questões mais amplas da educação brasileira.

Ao refletir sobre a possibilidade de dar continuidade aos estudos acadêmicos, realizar uma formação na pós-graduação *Stricto Sensu* propõe ao professor, a aquisição de novos conhecimentos que tanto o auxiliarão na sua área específica, como oportunizarão a ampliação do seu olhar acerca de outras questões ligadas ao campo educacional. Como também, pode estar relacionada ao fato de eles perceberem a pós-graduação como uma via não somente de desenvolvimento profissional, mas como também de valorização profissional, principalmente os professores da etapa do ensino fundamental da escolarização básica em nosso país.

Nesse sentido, a pós-graduação *Stricto Sensu* pode ser um momento de (re) descoberta do profissional que tem possibilidade de repensar a sua prática a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas ou possibilidade de um novo caminho profissional, o qual, pode se tornar melhor valorizado dentro da carreira docente.

Entretanto, há de se considerar também que o acesso a esse modelo de formação é bastante limitado, que em se tratando de realizar uma formação continuada via pós-graduação, as vias de entrada não são tão acessíveis, principalmente, quando se trata de realizar uma pós-graduação *Stricto Sensu* em uma universidade pública ou até mesmo inviável seu acesso via universidade privada, uma vez que não se conta com incentivo financeiro para realização. O que faz com que o acesso à pós-graduação no caso a *Stricto Sensu* não seja para todos.

Para uma melhor compreensão destas questões, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a constituição do processo histórico da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, que tem como uma das suas características a natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivo essencialmente científico, o que se constata no Parecer nº 977/65, quando coloca que, “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visam desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzir à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, p. 4). O documento traz que, o objetivo desses cursos é a formação de professores e pesquisadores e que os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* se configuram como uma etapa de formação do professor para educação superior.

Assim, é muito oportuno trazer algumas reflexões sobre as contribuições desse nível de formação no que diz respeito aos professores que atuam na Educação Básica, nas questões relacionadas ao desenvolvimento e valorização profissional. Conclui-se que os propósitos em que tem sido realizado, como também, compreender como se dá este movimento e qual destino profissional destes professores que atuam na Educação Básica que atuam no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Anápolis, depois de concluída esta formação.

Tendo em vista as contribuições de Velloso (2004) acerca do destino profissional dos professores, o autor pontua que após a formação nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, a maioria dos mestres se deslocam para a docência no ensino superior, enquanto que, um considerável quantitativo de doutores também em sua maioria se concentra em atividades de pesquisa, produção e difusão do conhecimento.

Esse contexto apontado pelo autor instiga a reflexão sobre os objetivos da formação na pós-graduação *Stricto Sensu* para os professores da Educação Básica, no caso os professores do Ensino Fundamental, uma vez que boa parte dos mestres e doutores ao concluir a *Stricto Sensu*

não se identifica mais com lócus desta etapa da educação, migrando para educação superior ou atuando em outras funções até mesmo em cargos administrativos.

No intento de dar continuidade nesta discussão, baseia-se nos estudos sobre a constituição da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil tomando por base o Parecer nº 977/65, os Planos Nacionais de Pós-graduação desde (1975), entre outras fontes de Leis e documentos oficiais como também no referencial teórico a partir dos trabalhos já produzidos sobre a pós-graduação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento profissional de professores. Acreditamos que revisitar esse processo histórico e conhecer pesquisas já realizadas, pode nos ajudar a compreender mais sobre os questionamentos que nos instigaram a realizar a pesquisa.

Embora a discussão acerca da formação de professores seja um tema recorrente no debate nacional, há de se considerar que pouco se tem pesquisado sobre a relação entre formação na pós-graduação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento profissional de professores que atua no Ensino Fundamental da Educação Básica, fato que se coloca na condição de principal justificativa de realizar a pesquisa.

Tendo a compreensão, que a pesquisa apresenta relevância social e científica dada sua importância para os estudos em educação e no entendimento que esta pesquisa, pode ampliar conhecimentos científicos na medida em que se propôs a analisar a partir da percepção dos professores com mestrado e doutorado em que aspectos um curso pós-graduação *Stricto Sensu* se traduz em um espaço de formação continuada que tem impacto para o desenvolvimento profissional dos professores, e conseqüentemente na melhoria de sua prática pedagógica.

Pontua-se também elementos de estímulos e de inquietações para essa investigação que compreende ser de relevância pessoal, pelo fato de uma das pesquisadoras vir ao longo dos últimos dez anos contribuindo com a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Anápolis e nesse processo, se deparar com bastante frequência com avaliação pouco positiva acerca dos modelos de formação continuada oferecida, e que, cotidianamente sofre críticas de ser um processo fragmentado e aligeirado de formação. Fato que contribuiu com o interesse em estender o olhar para outro tipo de formação continuada, ampliando assim, o olhar para sua contribuição com o desenvolvimento profissional.

A partir das inquietações, foram levantadas algumas questões norteadoras que nos auxiliaram na elaboração da questão principal da pesquisa: quais motivações dos professores que atua no ensino fundamental da Educação Básica para realizarem uma pós-graduação *Stricto Sensu*? Que percepção tem os professores desses estudos na sua formação, na sua prática pedagógica, no seu desenvolvimento e valorização profissional?

O estudo aponta que estes elementos auxiliam na compreensão de dados referentes ao processo decisório e motivacional que levam professores a ingressar na pós-graduação *Stricto Sensu* e assim compreender melhor a relação dos professores do ensino fundamental da educação básica com essa formação. Essas questões geraram uma problemática que incidiu na delimitação da seguinte questão de pesquisa: em quais aspectos a pós-graduação *Stricto Sensu* como uma via de formação continuada contribui com o desenvolvimento profissional de professores?

A partir do problema levantado, tem-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar em quais aspectos a pós-graduação *Stricto Sensu* enquanto espaço de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Básica (Ensino Fundamental) da rede municipal de ensino de Anápolis-GO.

Definido o objetivo geral, pontuam-se os seguintes objetivos específicos: identificar o surgimento, as atribuições e a consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil; identificar os principais motivos que levaram estes professores a buscar a pós-graduação *Stricto Sensu*; identificar a partir da percepção dos professores, as relações estabelecidas entre as aprendizagens elaboradas no mestrado/doutorado e a prática pedagógica; evidenciar a percepção dos professores sobre as contribuições da formação na pós-graduação *Stricto Sensu* para o seu desenvolvimento profissional; apreender dos professores o alcance do processo de valorização profissional a partir da realização da formação na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Para uma compreensão da problemática posta a partir dos objetivos dessa pesquisa, realizar-se-á buscas de estudos publicados que orientam na elaboração da base teórica inicial, dando suporte à construção desse objeto de pesquisa bem como subsidiando a análise e interpretação dos dados.

1.2 O Estado do Conhecimento da Produção Científica

A partir da organização da temática e definição do objeto de estudo desta pesquisa, emerge a necessidade de, inicialmente, apresentar alguns dados de pesquisas anteriores que se aproximam do objeto de estudo. Entende-se que essas investigações trariam um panorama não somente das discussões que vêm sendo realizadas no campo da Educação como também das prováveis lacunas relativas à ausência de estudos sobre essa temática. Assim, apresenta-se um estudo do tipo *estado do conhecimento* para ilustrar e embasar este trabalho.

Na busca por elementos que auxiliassem no entendimento do problema da pesquisa e da maneira como o objeto desse trabalho vem sendo abordado nos estudos relacionados à temática:

Desenvolvimento Profissional de Professores a partir da Formação na Pós-graduação *Stricto Sensu*, após uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹ (BRASIL, 2020). Um trabalho que exigiu atenção para garantir uma aproximação o mais fidedigna possível com as pesquisas já realizadas e que apresentasse relação com o nosso objeto de estudo. E nesse processo de busca, houve uma extensão no conhecimento acerca de referencial teórico para enriquecer ainda mais a pesquisa.

No processo inicial de realizar as buscas, houve o entendimento da importância que teria iniciando essa pesquisa em primeiro plano, buscando por dissertações e teses que abordassem sobre a formação continuada de professores e que de forma incontestável contribuiriam com a reflexão proposta por este estudo. Ocorre que, ao iniciar o processo de busca, surgiu um quantitativo extremamente extenso de trabalhos que versavam sobre a formação continuada de professores.

Diante da inviabilidade de analisar este quantitativo de trabalhos, fora limitada as buscas por trabalhos que versassem sobre a formação *stricto Sensu* com ênfase na formação continuada e no desenvolvimento profissional, o que se justifica pelo fato da intenção de pesquisa se voltar para uma análise da formação na pós-graduação *Stricto Sensu* como espaço de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional de Professores.

Neste sentido, a busca foi dividida em duas etapas utilizando o descritor “*desenvolvimento profissional de professores*” e posteriormente o descritor “*formação Stricto Sensu*”. Para as buscas dos dois descritores fora utilizado como critério o intervalo dos anos de 2013 a 2019, com pesquisa refinada para os trabalhos de mestrado (dissertações) e doutorado (teses) em educação.

Visando a aproximação com o trabalho proposto, a busca pelas produções foi refinada, utilizando como grande área as *Ciências humanas*, como área do conhecimento, área de concentração e programa, o campo da *educação*.

Por meio desta investigação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, surgiu a seguinte questão: o que está sendo investigado em pesquisas que abordam sobre a relação da formação na pós-graduação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento profissional dos professores?

A partir dos trabalhos encontrados, fora norteadaa busca entre dissertações e teses, selecionando um total de 54 (cinquenta e quatro) produções com o primeiro descritor

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. A opção feita por esse diretório de busca de teses e dissertações deve-se ao fato de possuir grande relevância no desenvolvimento, na expansão e na consolidação em pesquisas da pós-graduação *Stricto Sensu* em nosso país.

“*desenvolvimento profissional de professores*” e um total de 06 (seis) trabalhos utilizando o segundo descritor “*formação Stricto Sensu*”.

No que tange ao primeiro descritor “*desenvolvimento profissional de professores*” foi possível perceber ao ler todos os resumos e palavras-chave dos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos encontrados que basicamente todos permeiam a discussão do desenvolvimento profissional do professor, embora, cada qual com um recorte diferenciado.

Vale ressaltar que dentre os 54 (cinquenta e quatro) trabalhos encontrados, um quantitativo relevante tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente, sendo analisado na perspectiva formativa do Programa de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (Pibid) e o processo de desenvolvimento profissional para professores iniciantes na docência. Após esta análise, destaca-se 06 trabalhos que estão relacionados no quadro 01 e que mais se aproximam do objeto de pesquisa e do referencial teórico ainda que, de forma parcial por não contemplar todos os aspectos a serem evidenciados nesta.

Para uma análise mais sucinta do que foi encontrado, segue o quadro abaixo com os trabalhos mencionados:

Quadro 1 - Pesquisa CAPES: Mestrado e Doutorado (2013 a 2019), selecionados a partir do descritor: “desenvolvimento profissional de professores”.

N.	Programa / Universidade	Título	Autor	Tipo	Data da defesa
01	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de Uberlândia	Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores	Naiara Sousa Vilela	Dissertação	01/02/2016
02	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso	Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência	Marcela de Souza Santana	Dissertação	29/03/2017
03	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade de São Paulo	Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso estudo do meio na educação de jovens e adultos	Tiago Rufino Fernandes	Dissertação	21/05/2018
04	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Regional de Blumenau	Experiências do desenvolvimento profissional de professores que escrevem sobre suas práticas pedagógicas e as reverberações na comunicação de uma escola pública.	Katiuscia Raika Brandt Bihringer	Dissertação	10/05/2019

N.	Programa / Universidade	Título	Autor	Tipo	Data da defesa
05	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de Santa Maria	Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações	Lorena Ines Peterini Marquezan	Tese	18/08/2015
06	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal do Paraná	Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de educação física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas	Lorea de Fatima Nadolny	Tese	11/03/2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados levantados na CAPES em novembro de 2020.

A partir da leitura dos trabalhos selecionados, foi possível verificar que embora basicamente todos discutam questões relacionadas à formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores, nenhum deles aborda de forma específica sobre o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica a partir das contribuições da formação na pós-graduação *Stricto Sensu*. Nesse sentido, reforça a justificativa e relevância de desenvolver esta pesquisa.

Na busca de produções utilizando o segundo descritor “*formação Stricto Sensu*” e após uma leitura cuidadosa dos resumos e palavras-chaves dos 06 (seis) trabalhos encontrados, apenas 02 (dois) se aproximam do objeto de pesquisa, e que seguem representados no quadro 02:

Quadro 2 - Pesquisa CAPES: Mestrado e Doutorado (2013 a 2019), selecionados a partir do descritor: “*formação Stricto Sensu*”.

N.	Programa/Universidade	Título	Autor	Tipo	Data da defesa
01	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília/UnB	Os sentidos e significados da formação <i>Stricto Sensu</i> no trabalho docente da educação básica	Dayse Kelly Barreiros de Oliveira	Dissertação	28/02/2013
02	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília/UnB	A formação <i>Stricto Sensu</i> como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades	Dayse Kelly Barreiros de Oliveira	Tese	12/12/2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados levantados na CAPES em novembro de 2020.

Os resultados desse levantamento revelam que os dois trabalhos selecionados, inclusive da mesma autora, apresentam proximidade à nossa pesquisa embora que de forma parcial. Há de considerar que a pesquisa de número 01 (um), dissertação de mestrado em educação, se aproxima do objeto de pesquisa uma vez que a mesma possui dois eixos de análise: a formação

na pós-graduação *Stricto Sensu* e o trabalho docente na Educação Básica, embora dando ênfase nos sentidos e significados atribuídos a formação *Stricto Sensu* pelos professores.

A mesma autora, dando continuidade na sua pesquisa no doutorado, aprofunda a produção do conhecimento na compreensão da relação entre a pós-graduação *Stricto Sensu* e a Educação Básica cujo objetivo geral da autora foi compreender como o processo de formação *Stricto Sensu* se constitui como possibilidade de formação continuada no Brasil - identificando as correlações de forças presentes na premissa da formação no mestrado/doutorado de quem atua na rede básica; analisando as concepções e elementos presentes nos documentos que tratam da formação *Stricto Sensu* na Educação Básica e mapeando como está articulada a pós-graduação *Stricto Sensu* e a Educação Básica.

Embora os estudos destacados apresentem proximidade com a pesquisa, nota-se ser relevante expandir os estudos em busca de mais produção de conhecimento acerca da pós-graduação *Stricto Sensu* como lugar de formação continuada e dedesenvolvimento profissional de professores, nesse sentido, buscou ter a compreensão a partir da percepção dos professores mestres e doutores da rede municipal de ensino de Anápolis, sobre as contribuições dessa formação.

1.3 A Trajetória Metodológica da Pesquisa

Ao tratar da relação da formação na pós-graduação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento profissional de professores, problema pelo qual a presente pesquisa se pauta, foi preciso uma imersão nas reflexões acerca da formação de professores, no caso aqui em questão da formação continuada, como também do desenvolvimento profissional.

No intento de elaborar uma base teórica inicial para dar suporte à construção desse objeto de pesquisa, como também para análise e interpretação dos dados, foram consultados diversos autores que se alinham a essas reflexões. Em um primeiro momento, fora feita a contextualização histórica da pós-graduação no Brasil por meio de revisão bibliográfica, nos baseando no Parecer Sucupira 977/65, de 03 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação (CFE), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996- LDB, como também as contribuições postas a partir do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), além de dissertações, teses e documentos produzidos que tratam do nosso objeto de estudo, foram consultados.

Segundo Mazzotti, Judith e Gewandsznajder (2002) a revisão bibliográfica é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. A revisão bibliográfica teria então dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Portanto, nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.

Em que pesem a importância dos estudos elaborados pelos autores sobre a formação de professores sem desmerecer os demais, haverá fundamentação teórica as contribuições de Charlot (2000), Garcia (1999; 2002) e Nóvoa (1988; 1992; 1995; 1997; 2007; 2009). A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa, tendo como base os estudos de Flick (2013), Gil (2002; 2008), Ludke e André (1986) e Minayo (2001; 2008; 2010), que teve como referência 23 professores da rede municipal de ensino de Anápolis-GO com formação na pós-graduação *Stricto Sensu*, e enquadramento dentro do nível de progressão da carreira de professor: PV (mestrado) e professor PVI (doutorado).

O caminho metodológico por adotado para alcançar o objetivo geral desta pesquisa em educação, compreende uma diversidade de questões, distintas conotações, ainda que todas pautadas no desenvolvimento das pessoas, assim como da sociedade. “Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12).

Sendo assim, compreende-se a pesquisa em educação como uma construção rigorosa de um corpo de conhecimentos implicados na existência humana que, segundo (GATTI, 2007 p. 14), “[...] é o foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques que nos situamos”.

Desvelar as contribuições, os limites e os alcances da pesquisa representa buscar construir um conhecimento em torno do objeto em estudo, pois, de acordo com (GATTI, 2007, p. 9) “[...] pesquisar é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto”.

Na busca por construir esse corpo de conhecimento apontado por Gatti (2007), fora aplicada a perspectiva da abordagem qualitativa por proporcionar maior imersão do pesquisador com o contexto investigado e uma relação de proximidade com os sujeitos envolvidos,

permitindo a construção de dados significativos e pelo entendimento de ser esse o tipo de investigação mais adequado, em se tratando da natureza do estudo realizado.

Continuando na defesa da abordagem qualitativa, e de acordo com as autoras Ludke e André (1986), “o estudo qualitativo [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Com efeito, a pesquisa qualitativa pressupõe que um fenômeno pode ser mais bem assimilado no contexto em que ocorreu e do qual é parte, necessitando, pois, ser estudado numa dinâmica integradora.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa, conforme (FLICK, 2013, p. 23), “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Desta forma, o pesquisador preocupa-se em descrever e interpretar a complexidade das situações e dos fenômenos. “[...] como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (FLICK, 2013, p. 24).

Na perspectiva adotada por Flick (2013), nesse tipo de pesquisa o objetivo é menos testar o que é conhecido, como por exemplo, uma teoria ou hipótese já existente do que descobrir novos aspectos.

Com relação aos seus fins, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, pelo fato de proporcionar ao pesquisador condições de obter maiores informações sobre determinado assunto, facilitando a delimitação do tema de trabalho e a definição dos objetivos.

Para Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”. “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Ainda segundo o autor a pesquisa exploratória, objetiva gerar uma visão panorâmica, de tipo aproximativo com o fenômeno estudado, e “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p.27).

Os instrumentos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa foram abordados de forma sistemática e empírica, combinando questionário para perceber o perfil dos participantes com o recurso de questões pré-estabelecidas e entrevista semiestruturada com o propósito de estabelecer uma relação dialógica com os participantes da pesquisa. As autoras Ludke e André (1986), destacam que:

Um dos instrumentos básicos para a coleta de dados é a entrevista, mas, no entanto, é preciso conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências. (...) Na entrevista, a relação que deve se criar é de interação, especialmente nas entrevistas que faremos uso de questionários semiestruturados, onde, havendo um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33 e 34).

Utilizando do recurso da entrevista semiestruturada que se desenrolou a partir de um roteiro básico, porém não aplicados rigidamente, permitindo que fizéssemos as adaptações necessárias. Este tipo de entrevista tem sido amplamente utilizado pelos pesquisadores.

Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009, p.143).

A partir do entendimento de que o campo de pesquisa se configura como o local da investigação, ou seja, “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 2010, p.54), delimitamos a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-Goiás, enquanto o campo desta pesquisa e para compor o grupo de participantes foram selecionados 23 professores efetivos com pós-graduação *Stricto Sensu* (mestres e doutores) desta secretaria. A seleção dos sujeitos participantes da coleta de dados foi feita considerando a estreita relação de cada um deles com o problema da pesquisa.

Os professores convidados a participarem da pesquisa atuam na Educação Básica da rede municipal de ensino (educação infantil e ensino fundamental – Anos Iniciais, Anos Finais e Departamentos), e que aqui, denominamos como “Professores Participantes” da pesquisa com formação na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Segundo os dados estatísticos apresentados pela SEMED² em setembro de 2021, a rede de ensino conta com um total de 2.106 professores efetivos. De acordo com o Anexo II do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal³, o quantitativo de vagas para o cargo de professore distribuído por níveis é de 2.953 vagas.

Ao analisar o Quadro 06 e consultar a Presidente do Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis- SINPMA há uma insuficiência de vagas para o cargo de professor nos níveis PIV (professores especialistas) e PV (professores mestres). O que leva um

² Secretaria Municipal de Educação de Anápolis.

³ Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009.

grande quantitativo de professores ficarem no aguardo de vagas para o acesso ao nível PIV e o mesmo ocorrem com os professores com mestrado não terem vaga para o acesso ao nível PV.

Segundo a presidente do Sindicato, há necessidade urgente de ampliação do número de vagas por parte do município, para que os professores possam ter ascensão na carreira, algo muito almejado uma vez que essa mudança de nível favorece melhoria salarial.

Desse total de vagas apresentado no Quadro 06, 21 delas são destinadas aos professores com títulos de mestres e 10 vagas destinadas aos professores com doutorado. Ocorre que, no momento da coleta das informações para andamento na pesquisa no departamento de Recursos Humanos, recebemos uma listagem com os nomes de somente 19 professores enquadrados como mestres e 04 professores enquadrados como doutores, as demais vagas ociosas dentro deste nível seriam ocupadas pelos professores com Processos de Solicitação em andamento para o acesso ao nível. Ficando então esses 23 professores definidos como possíveis participantes desta pesquisa.

No quadro abaixo, segue a relação dos professores com mestrado e doutorado, conforme lotação nas etapas e departamentos da rede de Ensino:

Quadro 3 - Distribuição conforme lotação dos professores com pós-graduação *Stricto Sensu*.

UNIDADE / LOTAÇÃO	QUANTIDADE DE MESTRES	QUANTIDADE DE DOUTORES
Escolas	13	03
CEI/CMEIS	04	00
Departamentos da SEMED	02	02
Total	19	04 ⁴

Fonte: Diogo, pesquisa de mestrado, 2021⁵.

Segundo informação dada pelo departamento de Recursos Humanos da SEMED, dentro do universo total de professores efetivos da rede municipal de ensino de Anápolis, o quantitativo de mestres e doutores é bem maior do que o apresentado no quadro 03. Ocorre que, diante do insuficiente número de vagas estabelecido para o enquadramento nesse nível de progressão, os demais não são contabilizados. Ficando somente este quantitativo reconhecido nesse nível dentro da rede de ensino.

Esclarecido este contexto, elegemos esse grupo de participantes por se configurar em um grupo propício para uma análise dessa natureza, uma vez que estão em consonância com o que se pretende alcançar nesta pesquisa.

⁴ Um dos professores com doutorado divide a carga horária entre escola e departamento.

⁵ Autoria própria a partir dos dados disponibilizados pela SEMED/Estatística/Recursos Humanos, 2021.

Após adequação do projeto de pesquisa e de todos os termos e instrumentos de coleta do material empírico, houve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos – CEP, por meio do Parecer de nº 4.348.764, no mês de outubro/2020, com a coleta dos dados prevista para os meses de Abril/Agosto de 2021 de forma *on-line*. Incide que, em decorrência da pandemia da COVID-19⁶, a coleta dos dados teve considerável atraso, iniciando em Maio finalizando em novembro de 2021.

Iniciada a pesquisa empírica, houve com os 23 possíveis participantes, sendo este feito via celular por meio de mensagens no aplicativo *WhatsApp*⁷. As mensagens de textos apresentavam a pesquisa e os convidavam a participar da mesma. Esse processo foi um tanto delongado, muitos não sinalizaram interesse em participar, acredita-se que o principal motivo foi o fato de a pesquisa ocorrer em meio à pandemia causada pela COVID19. Momento esse que tem sido até nos dias atuais bastante difíceis em função do isolamento social, ansiedade pela vacinação tão esperada e por inúmeros fatores que causaram desequilíbrio emocional, dentre outros de diferentes naturezas em toda sociedade.

Após um considerável período de espera pela devolutiva de confirmação em participar da pesquisa, foram enviados pelo aplicativo *WhatsApp* o primeiro bloco do questionário⁸ que tratava do perfil dos participantes. De um total de 23 professores convidados, somente 12 sinalizou aceite em participar da pesquisa nos devolvendo o questionário respondido.

Dando sequência à coleta de dados, fora enviada a segunda parte do questionário para todos os 23 professores e reforçando para aqueles que não haviam respondido a primeira parte para participarem. Nesse momento, dos 23 professores apenas 11 deram devolutivas dos questionários respondidos.

Posterior a esta fase, dando continuidade, fora feito novamente contato com os professores participantes para dar os encaminhamentos na entrevista⁹ a ser realizada, uma vez que consideramos conforme Gil (2008), que a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes para se coletar dados nas pesquisas realizadas em Ciências Sociais. Por esse motivo que a escolhemos para a coleta de informações desta pesquisa.

⁶ Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 23/08/2021.

⁷ *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. Disponível em : <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/> Acesso em: 15/08/2021.

⁸ O questionário utilizado encontra-se no apêndice deste trabalho.

⁹ O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice deste trabalho.

O tipo de entrevista selecionada, a semiestruturada, se deu em razão de haver um direcionamento de perguntas pré-estabelecidas que tanto sirva de roteiro para o entrevistador, quanto orientam a coleta de informações relacionadas aos objetivos pré-definidos.

Após o envio da mensagem pelo *WhatsApp*, muitos professores visualizaram, mas não sinalizaram interesse em participar da entrevista. Foram enviadas mensagens de convite para participação havendo devolutiva de aceite por parte de 04 professores mestres e três professores doutores. Obtivemos no total a participação de 07 professores nas entrevistas. As entrevistas se deram de modo *on-line*, com agendamento prévio por meio do *google meet*, sendo realizada posteriormente a transcrição das entrevistas para análise das mesmas.

O roteiro da entrevista teve a intenção de guiar a pesquisa, servindo como orientação sobre temas pertinentes ao objeto de estudo. A entrevista se constituiu em questões elaboradas a fim de complementar os dados coletados pelo questionário, de forma a aprofundar a temática aproximando-se cada vez mais do objeto com questões que constituem o norte dessa pesquisa e que envolvem os seguintes eixos: formação continuada, desenvolvimento profissional, prática profissional e valorização pessoal e profissional.

Considerando que as contribuições dos participantes a partir das questões postas, favorecem o desenvolvimento de formulações teóricas que podem oferecer elementos de maior credibilidade para esta análise. Nesse sentido, foi feita uma análise conjunta das respostas obtidas na segunda parte do questionário e das respostas que foram transcritas a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

No capítulo três serão apresentados os resultados encontrados a partir da análise dos questionários e das entrevistas semiestruturadas. As questões utilizadas no questionário (bloco II) como também nas entrevistas deram oportunidade para que os entrevistados pudessem resgatar e refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional, prática profissional e valorização pessoal e profissional, analisado a partir da formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu*.

O resultado da pesquisa se deu por meio da análise das questões previamente definidas nos eixos elencados. Pautando em Ludke e André (1986), houve uma análise dos dados coletados, procurando acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto estudado, estabelecendo relação com o referencial teórico, o que possibilitou interpretações, sem perder de vista os objetivos e as questões de pesquisa.

Apoiando também nas contribuições de Minayo (2001), quando afirma que é possível compreender “o 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” (MINAYO, 2001, p. 22). Com base nesses aspectos, a análise de dados buscou avaliar as diferentes contribuições e nesse intento, apreender o contributo de maior relevância para a pesquisa.

1.4 Uma compreensão da estrutura da dissertação

A pesquisa aborda, em seu **primeiro capítulo**, considerações sobre o surgimento e atribuições da pós- graduação brasileira, com um olhar específico sobre a Pós- graduação *Stricto Sensu*, em seguida traz as contribuições da pós-graduação *Stricto Sensu* com a educação básica e reflexões acerca das proposições dos Planos Nacionais de Pós- graduação (PNPG) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), analisando a materialização do documento na Educação Básica.

O **segundo capítulo** apresenta os pressupostos teóricos que sustenta o objeto da pesquisa. Discute a formação continuada de professores dialogando com o conceito de desenvolvimento profissional, na sequência realiza uma reflexão acerca do papel da pós-graduação na formação continuada de professores da educação básica, considerando sua importância como lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento e um caminho de possibilidade de desenvolvimento e valorização profissional de professores.

O **terceiro capítulo** apresenta o dialogo com os participantes, trazendo os resultados alcançados pela investigação, analisados e sistematizados conforme as contribuições de Minayo (2008), com o intuito de alcançar os objetivos que foram traçados inicialmente na pesquisa.

Ao término da análise feita no terceiro capítulo, traz nas considerações finais, o que revelam os resultados da pesquisa, considerando-os não como verdades absolutas, mas como novos pontos para discussão e reflexão.

2 A PÓS - GRADUAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A *STRICTO SENSU*

O passado não se muda, mas é tarefa dos intelectuais preservar, com a maior isenção, o histórico das contribuições de todas as correntes que conformam essa história para que as gerações futuras possam finalmente compor o relato em que, abrandadas pelo tempo as arestas, vencidos e vencedores tenham explícitas suas contribuições na construção do patrimônio cultural comum (BOMENY, 2001).

Esta epígrafe vem reforçar que a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da manutenção e/ou mudança que por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa.

Fazendo uma relação com o que está apresentado nesta epígrafe, buscando aqui neste texto contribuir com o entendimento da relevância da produção do conhecimento científico e do fazer ciência a partir da experiência com a pesquisa.

Para apreender o objeto de estudo desta pesquisa, a pós-graduação *Stricto Sensu* como lugar de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores, é necessário primeiro compreender as características deste nível de ensino enquanto espaço de construção e elevação do conhecimento dos professores que dela participam, e também como lugar de formação continuada de professores, destacando o papel relevante deste nível de ensino, particularmente para os professores *a priori* da Educação Básica, analisando suas projeções no sentido do alcance do desenvolvimento profissional e também de valorização dentro da carreira docente.

Na busca de uma contextualização histórica, fora feita uma análise da criação e a consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* desde sua criação no Brasil com mais de meio século de existência, o que a tornou ao longo desse período uma referência de desenvolvimento da pesquisa científica no país e com grande reconhecimento pela comunidade científica.

Ante da importância da pós-graduação *Stricto Sensu*, este capítulo contextualizar o surgimento e atribuições que a mesma se propôs a realizar em nosso país ao longo de um processo histórico e permeado por desafios.

2.1 Considerações sobre o surgimento e atribuições da Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil

O propósito é de apresentar por meio de revisão de literatura já realizada, alguns momentos históricos da estruturação dos programas de pós-graduação no Brasil e reportaremos ao longo do texto em específico aos programas de *Stricto Sensu*: mestrados e doutorados sem nos ater em classificá-los em cursos de natureza acadêmica ou profissional.

Será abordado também sobre os impactos das mudanças, avanços e retrocessos, as quais foram evidenciadas em determinados momentos desse processo histórico pela qual passou a pós-graduação brasileira.

Para tomar notas desse processo, fora feita referência de contribuições de pesquisas realizadas, leis e outros documentos, a saber: Barreiros (2013); Hostins (2006); Velloso (2004); Velloso (2014); Parecer de Sucupira 977/65; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG).

Conforme os estudos dos autores e documentos mencionados, há o registro de que um longo período foi necessário para que a pós-graduação brasileira se estabelecesse e trouxesse resultados mais positivos para estudantes, pesquisadores e professores por todo o país.

Esse período compreendido por mais de cinquenta anos foi importantíssimo para reconhecimento da pesquisa no Brasil e para uma sistematização dos objetivos e necessidades da pós-graduação no país, que teve início em meados de 1965.

No Brasil no período antes da década de 1930, não era possível realizar um curso de pós-graduação. Aqueles que almejavam por uma qualificação precisavam buscá-la na Europa ou na América do Norte. No movimento da chegada da pós-graduação no Brasil, São Paulo e Rio de Janeiro foram às primeiras cidades a sediarem um curso de pós-graduação, cujos cursos adotavam o modelo europeu/americano, iniciando pelo curso de Direito da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Faculdade Nacional de Filosofia e à Universidade de São Paulo.

A partir de 1950 tem início os primeiros convênios instituídos entre EUA (Estados Unidos da América) e Brasil, dando início ao processo de intercâmbio de alunos, professores e pesquisadores em ambos os países. Essa influência dos convênios firmados não necessariamente foi positiva, já que as universidades e cursos brasileiros possuíam especificidades bem diferenciadas daquelas dos países europeus e dos EUA, porém, foi um dos

motivos para impulsionar o crescimento de uma pós-graduação mais próxima das necessidades do país.

Nessa ocasião, a pós-graduação ainda não possuía objetivos muito definidos e muito menos uma organização mais elaborada. Foi a partir de 1965 por meio das proposições realizadas por Newton Sucupira¹⁰, é que essa situação tomaria um novo rumo, recebendo um maior embasamento teórico-científico.

A partir desse momento a pós-graduação é devidamente descrita e organizada de maneira conceitual por Newton Sucupira por meio do Conselho de Ensino Superior. No Parecer de Sucupira 977/65¹¹, de 03 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação (CFE), constava também uma distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a *Stricto Sensu*: a primeira, segundo o parecer, enfoca mais o trabalho prático/técnico e sua aplicação mais direta; já a segunda é mais acadêmica, científica e não necessariamente, em sua essência, deve possuir ligação direta com o trabalho realizado em determinada profissão.

Há época, o Parecer nº 977/65 foi uma encomenda do Ministério da Educação ao Conselho Federal de Educação e Cultura, que considerou a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no Ensino Superior.

O parecer foi importantíssimo para a organização dos cursos de pós-graduação no Brasil e se tornou, de certa maneira, um guia, pois trouxe os objetivos e características de forma clara e didática. Ainda consta no Parecer que, ao término de uma especialização (*lato sensu*), o aluno receberá um certificado, enquanto que, na conclusão de um mestrado ou doutorado (*Stricto Sensu*), o aluno recebe um título, isto é, lhe é conferido um grau acadêmico.

Nos estudos de Barreiros (2013), a autora contribui dizendo que a expansão da pós-graduação no país se fortaleceu consideravelmente durante o regime militar, o que a elegeu como estratégia na formação de recursos humanos com qualificação necessária ao desenvolvimento do país.

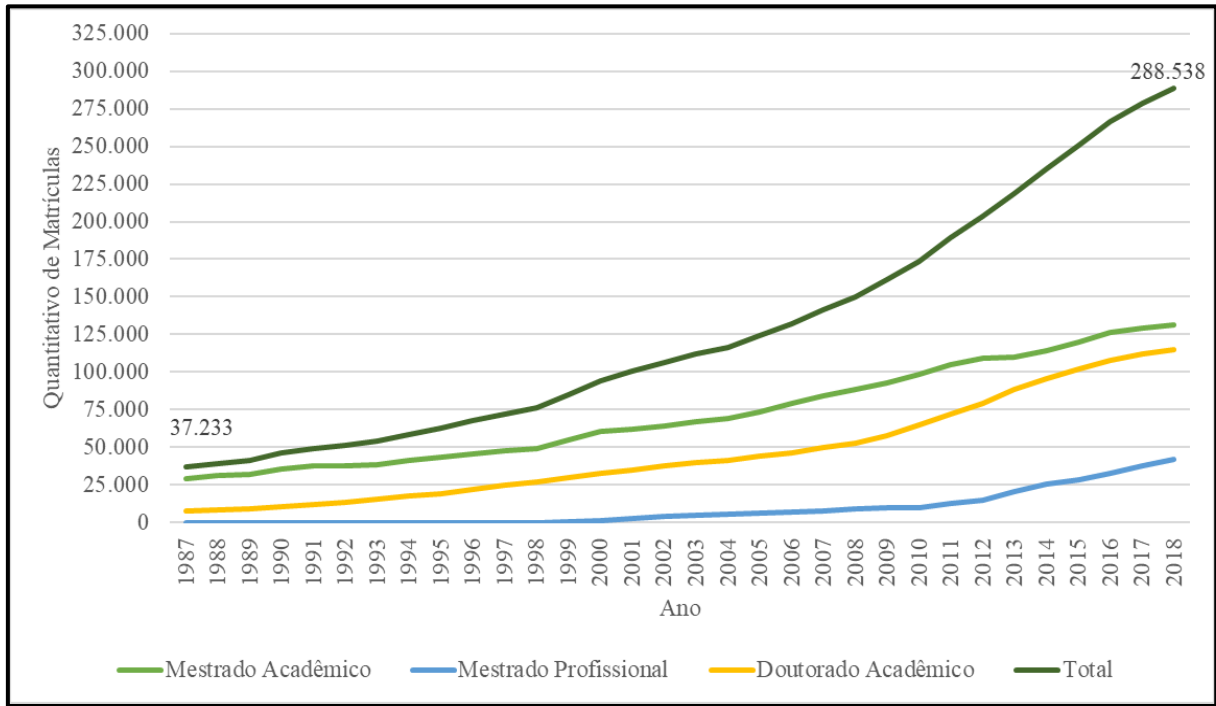
Segundo Hostins (2006), por mais paradoxal que pareça, o padrão qualitativo da pós-graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo regime militar, se expandiu e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país. Ou seja, independentemente do

¹⁰ Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007), professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e considerado o patrono da pós-graduação no país. Organizou o sistema de pós-graduação dividindo-o em duas categorias — *stricto sensu*, que visa prioritariamente à formação do pesquisador, e *lato sensu*, dirigido à especialização profissional — e estabelecendo as categorias de mestrado e de doutorado, sem que a primeira seja obrigatoriamente um requisito para a segunda. O marco legal, que propiciou o crescimento ordenado da pós-graduação brasileira, ficou conhecido como Parecer Sucupira (Parecer nº 977 de 1965), alusão a seu relator. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/morre-newton-sucupira/> Acessado em: 18/02/2021.

¹¹ Parecer nº 977 de 1965. O documento que conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira.

governo, a pós-graduação vem apresentando crescimento. O gráfico a seguir mostra a evolução do número de matrículas e titulados na pós-graduação brasileira em cursos *Stricto Sensu*:

Gráfico 1 - Evolução no Número de Matrículas na Pós-graduação Brasileira, 1987 a 2018.



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados a partir de Capes (2002).

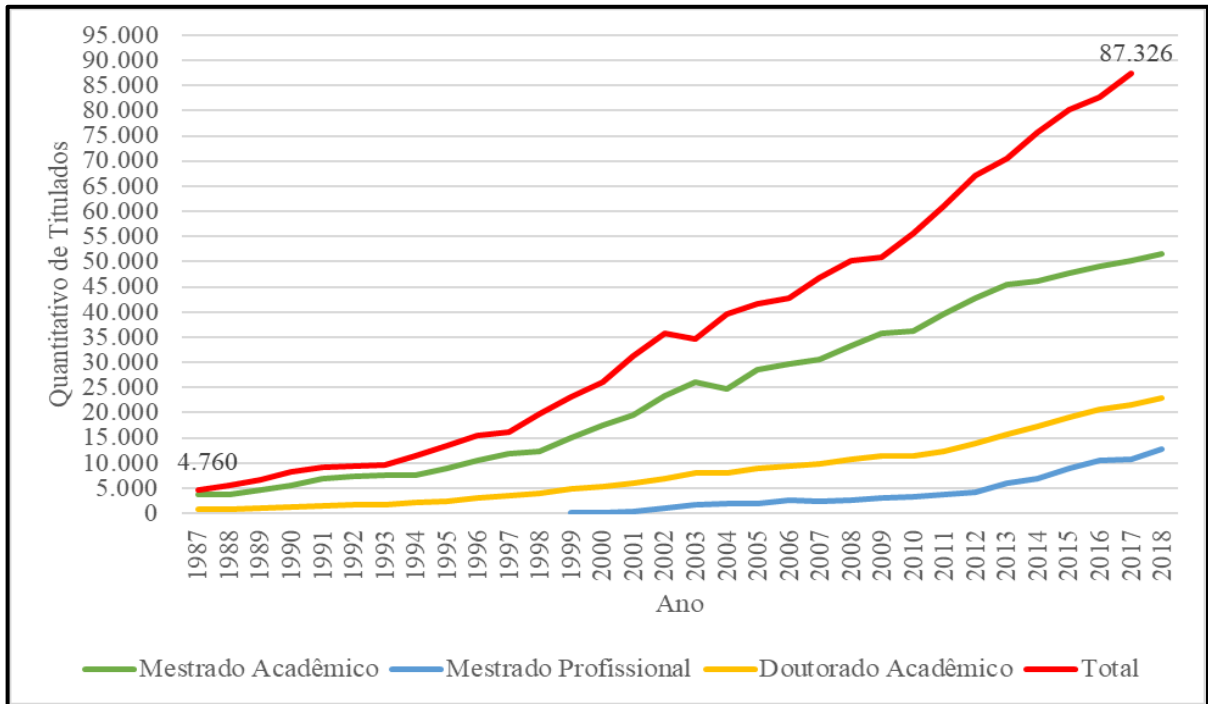
As matrículas e o número de titulados na pós-graduação *Stricto Sensu* apresenta um crescimento ano a ano. Em 1987, foi registrado um total de 37.233 matrículas, enquanto em 2018, três décadas mais tarde, foram identificadas 288.538 matrículas, o que demonstra um crescimento de aproximadamente 675%, analisando o referido período.

A partir dos dados apresentados no gráfico, observa-se que nesse período, o número de matrículas nos cursos de mestrado sempre teve um quantitativo mais elevado quando comparados ao número de matrículas em cursos de doutorado. Cabe ainda ressaltar que, para cursos de mestrado profissional, as primeiras matrículas efetivamente registradas foram a partir do ano de 1999, enquanto para os cursos de doutorado profissional, cujos dados não está apresentado no gráfico, foi a partir do ano de em 2018, com um total de 52 matrículas.

Esse crescimento no quantitativo de matrículas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil está relacionado não apenas ao aumento da oferta de vagas, mas também à criação de novos cursos. Enquanto em 1987 o Brasil possuía 1.246 cursos no total incluindo os cursos de mestrado e doutorado, em 2018 alcançou-se o patamar de oferta de 6.477 cursos distribuídos entre: mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional, representando um aumento de 419%.

O crescimento do número de matrículas e cursos ofertados impactou também no aumento do quantitativo de pessoas tituladas no mesmo período analisado. O quantitativo de titulados, que era de 4.760 no ano de 1987 alcançou 87.326 em 2018. O Gráfico 02, a seguir, detalha a evolução no número de titulados no país, por nível e por tipo de formação.

Gráfico 2 - Evolução no Número de Titulados da Pós-Graduação Brasileira, 1987 a 2018.



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados da Capes (2002) e Capes (2020).

Destaca-se que o número de pessoas tituladas é inferior ao quantitativo apresentado, uma vez que existem pessoas que possuem mais de um título, sendo comum doutor possuir também título de mestre. É possível notar que a parcela de mestres e de doutores cresceu consideravelmente ao longo dos anos. Esse cenário pode ser também observado na figura abaixo referente a outro período:

Figura 1 - Brasil: Alunos matriculados e titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, 1998-2020.

Ano	Doutorado matriculados	Doutorado titulados	Mestrado acadêmico matriculados	Mestrado acadêmico titulados	Mestrado profissional matriculados	Mestrado profissional titulados
1998	26.697	3.915	49.387	12.351	-	
1999	29.895	4.831	54.792	14.938	589	43
2000	32.900	5.318	60.425	17.611	1.131	210
2001	35.134	6.040	62.353	19.651	2.956	362
2002	37.728	6.894	63.990	23.457	4.350	987
2003	40.213	8.094	66.951	25.997	5.065	1.652
2004	41.261	8.093	69.190	24.755	5.809	1.903
2005	43.942	8.989	73.805	28.605	6.301	2.029
2006	46.572	9.366	79.050	29.742	6.798	2.519
2007	49.667	9.915	84.356	30.559	7.638	2.331
2008	52.750	10.711	88.295	33.360	9.073	2.654
2009	57.917	11.638	93.016	35.686	10.135	3.102
2010	64.588	11.314	98.611	36.247	10.213	3.343
2011	71.890	12.321	105.240	39.544	12.505	3.689
2012	79.478	13.912	109.515	42.878	14.724	4.260
2013	88.337	15.650	109.720	45.490	20.810	6.045
2014	95.383	17.286	114.341	46.245	25.326	6.998
2015	102.207	18.996	120.050	47.644	28.384	9.023
2016	107.640	20.603	126.436	49.002	32.742	10.612
2017	111.383	22.051	126.503	51.873	37.411	11.381
2018	114.390	23.462	128.866	53.319	42.033	13.674
2019	118.122	24.422	130.471	54.131	43.825	15.940
2020	124.530	20.066	136.194	46.060	44.168	13.979

Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em GEOCAPES (2021).

Nesse movimento histórico a partir dos números apresentados percebe-se que, embora em períodos com limitações, a expansão da pós-graduação pelo país afora em número de programas, cursos, matrículas e titulações, em sua maioria conforme os dados da Figura 02 nas universidades públicas.




Figura 2 - Programas de Pós-Graduação, por Modalidade, Segundo Dependência Administrativa (2011,2013, 2015 e 2018).

	2011	2013	2015	2018
<i>Doutorado Profissional*</i>				
<i>Estadual</i>	0	0	0	0
<i>Federal</i>	0	0	0	1
<i>Municipal</i>	0	0	0	0
<i>Particular</i>	0	0	0	0
<i>Mestrado Profissional</i>				
<i>Estadual</i>	42	76	116	152
<i>Federal</i>	172	253	335	410
<i>Municipal</i>	4	6	8	14
<i>Particular</i>	126	168	215	252
<i>Total</i>	344	503	674	828
<i>Mestrado</i>				
<i>Estadual</i>	276	304	304	301
<i>Federal</i>	771	824	841	921
<i>Municipal</i>	18	15	18	16
<i>Particular</i>	285	266	229	229
<i>Total</i>	1350	1409	1392	1467
<i>Mestrado/Doutorado</i>				
<i>Estadual</i>	499	542	618	653
<i>Federal</i>	1028	1158	1333	1441
<i>Municipal</i>	3	4	5	6
<i>Particular</i>	254	252	378	414
<i>Total</i>	1784	1956	2334	2514
<i>Doutorado</i>				
<i>Estadual</i>	18	19	22	25
<i>Federal</i>	32	33	36	38
<i>Municipal</i>	0	0	0	0
<i>Particular</i>	5	4	8	21
<i>Total</i>	55	56	66	84

Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados DAV/CAPES, 2019.

Após análise da distribuição dos Programas no país (Figura 03), observa-se que a região Sudeste concentra o maior número, embora no período analisado (2006-2017), a região Norte apresenta dentro do período um crescimento considerável na ampliação dos Programas, fato que merece ser analisado.

Figura 3 - Distribuição regional dos Programas de pós-graduação (2006-2017)

	<i>Número de Programas (2006-2017)</i>	 <i>Programas (2006-2017)</i>	 <i>Matriculados (2006-2017)</i>	 <i>Titulados (2006-2017)</i>
<i>Norte</i>	93-236	154%	158%	111%
<i>Nordeste</i>	386-868	125%	203%	193%
<i>Centro-Oeste</i>	156-351	125%	177%	144%
<i>Sudeste</i>	1181-1916	62%	70%	63%
<i>Sul</i>	449-925	106%	137%	122%

Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados DAV/CAPES, 2019.

O Brasil conta, atualmente, com mais de 4.500 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2020), distribuídos entre instituições públicas e privadas.

Vale direcionar o olhar para o aumento dos Programas das Universidades Federais que se justifica em função dos interesses do que vem sendo desenvolvido nesses espaços, uma vez que podem ser vistas como instituições representantes do Estado e, de certa forma, mais próximas do Ministério da Educação e suas instâncias normativas.

Conforme os dados apresentados no quadro abaixo existem mais de sete mil cursos distribuídos entre mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) em instituições federais, estaduais ou municipais – o que equivale a 80% dos Programas de pós-graduação no país. Os dados são da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quadro 4 - Cursos Avaliados e Reconhecidos por região no Brasil

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	398	147	7	65	1	176	2	577	323	184	67	3
NORDESTE	960	384	16	162	1	387	10	1358	771	404	172	11
NORTE	282	127	7	53	0	89	6	378	216	96	60	6
SUDESTE	1983	372	36	376	1	1175	23	3181	1547	1211	399	24
SUL	984	279	11	147	0	533	14	1532	812	544	162	14
Totais	4607	1309	77	803	3	2360	55	7026	3669	2439	860	58

Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022.

Segundo dados do Ministério da Educação- MEC por meio da Capes, o Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado.

Conforme pesquisa realizada pela Agência de *Fact-Checking* do Brasil – LUPA (2022), os programas de pós-graduação brasileiros são avaliados pela Capes recebendo notas que vão de 1 a 7, sendo que cursos com notas 1 ou 2 perdem seu credenciamento pela instituição. De acordo com a agência dos mais de 4.500 programas existentes, apenas 185 atingem o conceito 7, ou seja, são de excelência internacional. Destes, 98 (53%) estão em federais e 73 (39,4%) em estaduais – 71 na rede paulista. Ou seja, mais de 90% dos programas melhores avaliados são de IES públicas.

Apesar dos avanços observados com aumento no número de PPGs, principalmente em regiões menos consolidadas, cabe observar que permanecem assimetrias entre as regiões do país. De fato, o Sistema não está adequadamente atendido, deixando amplos espaços sócios geográficos sem oferta de capacitação em nível de pós-graduação o que se apresenta ainda um desafio para a pós-graduação *Stricto Sensu* brasileira.

Em 2014, em reconhecimento ao trabalho iniciado por Newton Sucupira, inaugurou-se no país uma plataforma com seu nome, a Plataforma Sucupira. A Plataforma surge como ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser à base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG¹²), que vêm definindo as coordenadas materiais da produção do conhecimento e da formação do pesquisador no Brasil, tomando como referência os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), instituídos conforme representados no quadro a seguir, a partir dos anos 70 evidenciando as determinações objetivas, os sujeitos e as agências intervenientes na implantação e no desenvolvimento deste nível de ensino no país.

Quadro 5 - Planos e as diretrizes que têm norteado as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado desde sua criação.

I PNPG – 1975-1979	<p>O 1º Plano teve como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, então recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial (BRASIL, 2010, p. 15).</p> <p>Prioridade era capacitar os docentes para atuarem no ensino superior e integração da pós-graduação ao sistema universitário (BARREIROS, 2013).</p> <p>As instituições de ensino superior devem, a partir de agora, concentrar esforços e iniciativas para a melhoria de qualificação de seus recursos humanos, para poder cumprir, a médio prazo, os objetivos de formação autônoma de grupos e núcleos capacitados a preencher áreas deficientes e abrir áreas novas em seus programas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1975, p. 24)</p>
--------------------	--

¹² Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG): O SNPG foi fortalecido com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de avaliar a pós-graduação stricto sensu (mestrados e doutorados). Os objetivos do SNPG são: formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico e o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação. Disponível em: <https://seavin.ufes.br/avaliacao-dos-cursos-de-pos-graduacao> Acesso em: 28de outubro de 2021.

II PNPG - 1982-1985	O 2º Plano mantém as ênfases do Plano anterior, e acrescenta-lhes o crivo da qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que será então aperfeiçoada e institucionalizada. Em contraste, ao sofrer os influxos da época e do ambiente político (Nova República), tendo como valor axial a conquista da autonomia nacional (BRASIL, 2010, p. 15).
III PNPG- 1986-1989	O 3º Plano subordina as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia (BRASIL, 2010, p. 15). Nesse período o interesse da CAPES e da comunidade acadêmica era melhorar o desenvolvimento das pesquisas e ampliar a área tecnológica no país, buscando assim certa independência científica, econômica e tecnológica. Controle de qualidade através do sistema de avaliação dos cursos.
IV PNPG	Já o 4º Plano, aquele que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela CAPES, se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG (BRASIL, 2010, p. 15). Embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990 um 4º PNPG, houve um conjunto de medidas que constituem uma política para a pós-graduação. Na década de 90 o quarto PNPG (1994-2002) não chegou a ser promulgado, o que por sua vez não impediu que no âmbito da CAPES fossem adotadas novas diretrizes. Nesse sentido, destacam-se no período o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação e a inserção internacional do SNPG. Sua implementação sofreu atrasos em razão de crises econômicas ocorridas no país na década de 1990, o que impediram o seu andamento. Devido a essa e outras dificuldades, a CAPES buscou ampliar, em 2001, os cursos de mestrado e doutorado, acrescentando as vertentes profissionais.
V PNPG- 2005-2010	O 5º Plano caracteriza-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do PROEX), a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010, p. 15-16). Os mestrados profissionalizantes cresceram bastante nesse período a ponto de se consolidarem com investimentos advindos do Estado. O foco da CAPES ainda era semelhante aos anteriores: buscar fortalecer as bases científicas, tecnológicas e avaliativas, além de formar profissionais capacitados para atuar nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, houve investimentos na área de ensino a distância e em “ofertas inovadoras na educação” (HOSTINS, 2006).
VI PNPG- 2011-2020 Atual Plano	O VI Plano Nacional de Pós-Graduação, traz uma série de informações contextuais, ligadas à economia, à política de governos, à ciência e à tecnologia e ao sistema de educação em escala nacional e mundial. Para Barreto e Domingues (2012), o documento trouxe desafios e perspectivas tanto para o sistema da pós-graduação brasileira quanto para o mundo globalizado. O VI PNPG (2011-2020) apresenta um horizonte temporal mais amplo que os anteriores, com diretrizes a serem seguidas pela pós-graduação por um prazo de 10 anos. O Plano se apoia nos seguintes eixos: “1. a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino.” (BRASIL, 2010, p. 293). Este documento em seu preâmbulo declara que “[...] pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE.” (BRASIL, 2010, p. 13).

Fonte: Diogo, pesquisa de mestrado, 2021.

As ações para alcançar os objetivos da pós-graduação, foram sendo ampliadas com o tempo, e buscaram principalmente a capacitação de professores, a pesquisa e a tecnologia, como afirma Hostins (2006).

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, visou-se à capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil (HOSTINS, 2006, p.141).

Vale destacar que o impulso e a expansão da pós-graduação surgem a partir de políticas para o avanço da ciência e tecnologia, considerados importantes pilares para o desenvolvimento econômico no contexto do regime militar. Outro fator importante se deu com a elevação do quadro dos titulados na universidade brasileira que também se beneficiaria.

Constata-se que o atual Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, dá continuidade aos cinco Planos anteriores que foram protagonistas importantes na história da pós-graduação brasileira:

- 1 - a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;
- 2- a preocupação com o desempenho e a qualidade;
- 3- a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional;
- 4 - a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;
- 5 - a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p.16).

Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica.

A pós-graduação brasileira tem alcançado uma inegável qualidade, que teve avanços com a criação do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira em 1976. Essa avaliação, regulada pelo MEC por meio da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), foi concebida com o objetivo de atender, [...] à necessidade de agências governamentais de fomento à pesquisa de dispor de instrumentos de aferição da qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país. Os resultados deveriam subsidiá-las nas decisões sobre concessões ou investimentos (VELLOSO, 2014, p.11).

A partir dessa medida de avaliação, as universidades não só passaram a buscar alcançar os parâmetros de qualidade mínimos exigidos pela CAPES como também tentar superá-los, visando alcançar um lugar de excelência no ensino, pesquisa e extensão. A CAPES, com o apoio do MEC, realiza avaliação a partir de elementos e critérios respeitados pela comunidade acadêmica e científica, o que a tornou-se um órgão norteador da pós-graduação no Brasil.

A política de expansão da educação superior implementada pelos governos com o direcionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem colocado em destaque o processo de avaliação como forma de garantir a qualidade dos cursos e programas de pós-graduação.

No cenário das reformas educacionais, houve o crescimento do consenso de que os processos de avaliação dos sistemas educacionais e das ações das instituições educativas possuem uma significativa relevância para garantir a qualidade das políticas educacionais.

Autores como Amaral (2011) contribuíram com uma análise questionando os parâmetros de qualidade adotados a partir das ideias apresentadas na proposta da CAPES de avaliação da pós-graduação intitulada: “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021/2024- Modelo Multidimensional”.

A proposta apresentada pela Capes (2020) é de um modelo multidimensional com cinco dimensões que ao final do ciclo avaliativo, cada PPG terá um resultado para cada dimensão da avaliação, permitindo assim avaliar os respectivos e diferentes desempenhos em cada uma delas e, deste modo, reconhecer a diversidade e a qualidade dos PPGs nas 5 dimensões que compõem o sistema de avaliação: - Formação de Pessoal; - Pesquisa; - Inovação e Transferência de Conhecimento; - Impacto na Sociedade; - Internacionalização.

A partir das ideias apresentadas na proposta da CAPES de avaliação da pós-graduação, o autor argumenta que o novo formato de avaliação da CAPES, propõe avaliação dos Programas inspirado no modelo de ranqueamento europeu, o que conforme o autor, a proposta de avaliação até poderia se estender às instituições de ensino superior, mas não aos Programas de pós-graduação.

Amaral (2011) manifesta preocupação ao avaliar o documento no quesito das cinco dimensões que são postas para todos os Programas de pós-graduação, com propostas de indicadores que não se apresentam como presumível de realizar e ainda considerando os recursos financeiros reduzidos que se materializa no projeto de governo atual, que não prioriza a educação no país.

O autor pontua que não faz sentido os Programas continuarem conduzidos por uma instituição como a CAPES, uma vez que não há recursos para investimentos na pesquisa no

país. Desse modo é melhor que sigam sozinhos sem esse credenciamento, já que os Programas estão sendo conduzidos a buscarem por si próprios recursos empresariais, uma tendência neoliberal.

Sobre a trajetória da pós-graduação *Stricto Sensu* brasileira, percebe-se que essa etapa de ensino encontrou na necessidade da qualificação de profissionais alinhados ao modelo de desenvolvimento do país, encontrando um terreno fértil para o seu desenvolvimento e sua institucionalização, o que implica o alinhamento da pós-graduação aos objetivos econômicos, políticos e sociais do Brasil, como se pôde constatar a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

A pós-graduação se constitui em um espaço fundamental para que o desenvolvimento do país ocorra de maneira mais equitativa entre as suas diferentes regiões, ou menos assimétrica, bem como propulsora para a expansão da ciência e da tecnologia no Brasil. E também se coloca na condição de agente imprescindível para compor as melhorias para a educação básica brasileira e tornar o sistema educacional brasileiro mais homogêneo.

Até o presente momento, foram evidenciadas as condições históricas que vêm definindo as coordenadas materiais da produção do conhecimento e da formação do pesquisador no Brasil, evidenciando as determinações objetivas e os sujeitos na implantação e no desenvolvimento deste nível de ensino, julgamos a partir desta contextualização, ser de fundamental importância compreender quais são as atribuições que este nível de ensino se propõe a realizar para melhoria da qualidade social da Educação Básica, conforme apontadas no próximo tópico deste texto.

2.2 A Pós-graduação *Stricto Sensu* como possibilidade de melhoria da qualidade social da Educação Básica

Trazendo a luz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB - Lei nº 9.394, ao tratar dos níveis e modalidades de educação e ensino, estabelece em seu artigo 21 que a educação escolar é composta por “Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “ensino superior”. O artigo 44 especifica que a educação superior abrangerá também os cursos e programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Isso significa que “a pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis de ensino” (BRASIL, 2010, p. 155).

Considerando o que diz a LDB acerca dessa relação de interdependência e no entendimento da necessidade contínua e histórica da melhoria da educação nacional, o Sistema Nacional de Pós- Graduação (SNPG), coordenado pela CAPES tem incentivado a crescente formação de mestres e doutores pelo país afora. O que significa uma ampliação do quadro de pesquisadores intelectuais a frente da produção da ciência e tecnologia no país.

Embora considerando o tamanho da população brasileira, em termos comparativos com os países de maior desenvolvimento em educação, ciência, tecnologia e inovação, nota-se que é longe atingir o número compatível de pessoal pós-graduado com as necessidades e aspirações do país no cenário global.

Essa realidade instiga-se a pensar sobre as contribuições que este nível de ensino se propõe a realizar para a melhoria da qualidade social da Educação Básica, uma vez que a esse respeito de qualidade social da educação, Silva (2009) colabora ao dizer que “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”. “A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos [...]” (SILVA, 2009, p. 223 - 225).

Diante dos aspectos apresentados pela autora, é imprescindível direcionar-se a um olhar crítico para os rumos com que a sociedade brasileira tem sido conduzida no que diz respeito ao tratamento diferenciado entre as classes sociais em decorrência das ações políticas e medidas econômicas, onde os privilégios são para poucos, ampliando o processo de contínuo de exclusão social.

É necessário ampliar o engajamento na defesa de uma concepção de qualidade diferente destas advindas das bases econômicas em consonância com o projeto neoliberal vigente, assentada na racionalidade técnica, na condução de resultados avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar e nos critérios econômicos que constantemente tem sido referência para a formulação de políticas públicas para a Educação Básica.

Fortalecendo então, a necessidade e urgência de dar lugar para um projeto de educação com qualidade social que contribua para minimizar a exclusão, a segregação e a marginalização social das populações pobres. O que se difere, como observa Gatti *et al.* (2019, p. 38), da prevalência da importância atribuída à destinação da educação para funções apenas econômicas ou reprodutivas, com a desconsideração de seu objetivo vinculado a um processo de caráter ético, de formação do humano-social.

Com a compreensão da educação como uma prática social e de um ato político, acreditando na necessidade de busca constante de melhoria do ensino, destaca-se a atenção para

o desafio de analisar se a pós-graduação *Stricto Sensu*, tem se constituído nesse espaço de contribuição para a melhoria da qualidade social da Educação Básica, o que se fez necessário neste texto revisitar os dois últimos PNPGs.

Sob o olhar de que a pós-graduação é concebida como lugar de produção de conhecimento e que este é um espaço em que as pessoas podem ter uma real experiência com a pesquisa, o nosso papel se coloca na condição de acompanhar e refletir se os objetivos do Sistema Nacional de Pós-graduação- SNPG tem alcançado o nível de ensino da Educação Básica.

Nesse sentido faz-se necessário, inicialmente, destacar os desígnios e objetivos dos dois últimos Planos (V PNPG e VI PNPG), para assim compreender as configurações e rumos tomados pela pós- graduação e assim poder perceber o seu empenho na luta pela universalização e pela qualidade da educação, como mecanismo político de fortalecimento das bases populares, de modo especial conforme nos propusemos a refletir aqui neste texto, que é a contribuição da pós-graduação *Stricto Sensu* como possibilidade de melhoria da qualidade social da Educação Básica.

Pode-se assegurar que a pós-graduação no Brasil, particularmente na área da educação, é sem dúvida uma experiência consolidada, tendo atingido significativo êxito, com bons resultados, seja na preparação de recursos humanos de elevado nível, como também na produção científica.

Ainda que sua expansão acompanhada de êxito tenha recebido o reconhecimento merecido, há de se considerar em sentido de uma análise crítica que a pós-graduação em educação é carregada de desafios que precisam ser superados do ponto de vista da concepção do conhecimento, de sua construção, de sua disseminação e aplicação, típicos de uma área que procura avançar para a consolidação de seu perfil epistemológico. Um perfil que tem relação com a produção do conhecimento e com o ensino.

Muito embora o sistema de pós-graduação tenha atingido bons resultados, ainda falta muito para chegar a cumprir seu objetivo principal: “o crescimento equânime, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (BRASIL, 2004, p. 54).

Acerca da relevância da pós-graduação *Stricto Sensu*, dirigimos nosso olhar sobre a política de formação de professores na pós-graduação, nesse caso em especial na *Stricto Sensu* a partir dos Planos Nacionais de Pós-graduação já implementados, mostrando que somente nos últimos PNGs (2005-2010 e 2011- 2020), houve preocupação com a formação de docentes que não somente atuariam no ensino superior, mas também na Educação Básica.

Com a finalidade de destacar as intenções e objetivos propostos nos dois últimos planos de pós-graduação e assim compreender as configurações e rumos tomados pela pós-graduação no país, pontuar-se-ão as contribuições de Barreiros (2013), para nos auxiliar nesse entendimento do processo da Política Nacional de Pós- Graduação:

O 5º PNPG incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país. A educação nesse Plano é vista como uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao potencial científico-tecnológico nacional. Tem-se a compreensão do mais expressivo objetivo do Plano que era formular e implementar políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. Porém, é nesse Plano que localizamos indícios de maior compromisso institucional da pós-graduação com a graduação, visando renovar esse nível de ensino e atribuindo aos programas *Stricto Sensu* a responsabilidade de qualificar os professores de ensino fundamental, médio e técnico, para a qual o Plano prevê a necessidade de propor diretriz e programas especiais que atendam a formação de professor da Educação Básica (BARREIROS, 2013, p. 54).

Esta proposição com diretrizes que atendam a formação do professor da Educação Básica pode ser confirmada também no VI e atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que apresenta dentre suas metas, a Educação Básica como um novo desafio para o Sistema de Educação brasileiro.

O VI PNPG – Atual Plano- (2011-2020) tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, dedica um de seus capítulos à Educação Básica propondo a integração desse nível de ensino como novo desafio para sistema nacional de pós-graduação, defendendo a ideia de que para aumentar a qualidade da formação *Stricto Sensu* é preciso melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa da Educação Básica (BARREIROS, 2013, p. 54).

Com o intuito de avançar nas propostas para política de pós-graduação no Brasil, paralelamente ao VI PNPG, foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)¹³, instituído pela Lei 13.005/2014, que traz como um de seus objetivos formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e Stricto Sensu* e garantir a todos, formação continuada em sua área de atuação, o que se traduz em um Plano Nacional de Educação com a intenção de contemplar as metas da pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE (BRASIL, 2010).

¹³ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei em vigência desde 2014, em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao País a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. No PNE foram estabelecidas 20 metas para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024. Os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/plano/> Acesso em: 14de Agosto/2021.

Embora reconhecendo os indicadores de excelência da pós-graduação no Brasil, há a necessidade de se atentar para o que Ramalho e Madeira (2005, p.75) apontam em seus estudos colocando que, ainda falta muito para alcançar o objetivo do SNPG que é: “o crescimento equânime, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país”.

O que se constata é que a pós-graduação *Stricto Sensu* tem ampliado as ações e perspectivas para a Educação Básica, assumindo assim outros campos profissionais, além da Educação Superior passando a desenvolver outras formas de trabalho, ou seja, formação de pesquisadores para resolução de múltiplas questões e intervenção social.

Constatação que coincide com os planos de políticas públicas internacionais de interferência à gestão educacional nacional. Que conforme contribuições de Silva (2009), esse processo é reflexo da expansão cultural e mudanças nas organizações sociais, com ênfase no atendimento de mercado e praticidade defendida pelas correntes neoliberais. A autora aponta como exemplo, os mestrados profissionais, com foco no fazer, no instrumentalizar professores e que são reconhecidos também como formação continuada.

Sem deixar de reconhecer a sua ampliação e a forma como tem se configurado a pós-graduação *Stricto Sensu* no país, entende-se aqui como importante refletir sobre a relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento, melhoria da prática pedagógica e valorização profissional para os professores que atuam no Ensino Fundamental da Educação Básica e assim pensar em que medida esse nível de ensino tem contribuído com a melhoria da qualidade social da educação?

Acredita-se que mediante as contribuições dos participantes desta pesquisa o questionamento será respondido, mas antes faremos aqui outra reflexão acerca da relação da pós-graduação *Stricto Sensu* com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

2.3 Reflexões sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de julho de 2014, e com vigência para o decênio 2014-2024, tornou-se o documento orientador de grande parte dos debates educacionais e das lutas por políticas públicas educacionais. Além disso, apesar das diversas contradições existentes em seu texto, no interior de suas metas e estratégias, o PNE é tido como um paradigma mínimo daquilo em que se precisa avançar em educação e daquilo em que não se pode retroceder.

Diante da relevância do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e das metas nele propostas, discutir esse documento se constitui em um grande desafio, haja vista que são muitas as possibilidades de análise e discussão o que torna necessário uma delimitação.

Nesse sentido, este tópico do texto traz um olhar acerca de algumas questões suscitadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no que diz respeito à articulação da pós-graduação com a Educação Básica e, em particular, questões relacionadas às Metas 14 e 16 do referido Plano:

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil doutores).

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 os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, *online*).

O campo da formação de professores vem predominando nas pesquisas em educação, no nosso país, fato que é percebido quando analisamos às diferentes linhas de pesquisa dos programas de Pós-Graduação em Educação, na maioria deles, existe uma linha relacionada à formação docente ou que têm o professor como foco de investigação.

Os professores têm ocupado considerável espaço nas discussões nas pesquisas mais recentes, o que nos leva ao entendimento do empenho intelectual que vem sendo dispensado em estudos relacionados à formação docente. O que evidencia o quanto a área educacional já dispõe de um amplo repertório, não apenas de diagnósticos da formação docente, mas de propostas e alternativas para as políticas públicas no campo da formação de professores.

Ainda assim, conforme as contribuições de Nacarato (2016) as políticas públicas voltadas à formação e à qualificação dos professores que atua na Educação Básica, apresenta distanciamento das expectativas desses profissionais, não atendendo os resultados apontados pelas pesquisas. Fato que nos permite concordar com Gatti *et al* (2019):

Necessário é lembrar a diversidade institucional em que cursos destinados à formação de professores são desenvolvidos sob a determinação de algumas condições – instituições públicas, privadas, confessionais, faculdades ou universidades, com tradição na educação ou sem tradição ou história educacional, com objetivos institucionais diversificados [...] Também, não se pode deixar de lembrar as questões mercadológicas associadas à oferta desses cursos, questões que vêm se avolumando ante o movimento crescente de conglomerados educacionais privados com ações em bolsa de valores, cuja motivação básica é o lucro, a consideração do custo sobrepujando a da qualidade (GATTI, *et al* 2019, p 44).

A esse respeito Nóvoa (2007) em comunicação apresentada na "*Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*", 27/09/2007 - 29/09/2007 acrescenta que,

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o “mercado da formação” [...]. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores (NÓVOA, 2007, p.11).

Em um processo já histórico, desde 1980 tem havido um movimento mundial de valorização do professor, no entanto, as necessidades dos professores precisam ser descortinadas pelas políticas que são a eles destinadas. Que como bem pontua Nacarato (2016), “Eles não são ouvidos nas discussões relativas ao currículo para a Educação Básica; programas e projetos de formação implantados pelos diferentes sistemas de ensino; formas de avaliação dos seus alunos; materiais encaminhados às escolas [...]” (NACARATO, 2016 p.271).

Estas questões se tornam ainda mais relevantes quando analisamos o PNE e as metas 14 e 16 traçadas por ele, visto que remetem à relação da pós-graduação com os professores da Educação Básica:

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil doutores).

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 os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, *online*).

Analisando as proposições apresentadas pelas metas 14 e 16 e, considerando que as metas em particular também se traduzem em grandes desafios, surgem indagações com relação à formação na pós-graduação *Stricto Sensu* na qual serão respondidas a partir da percepção dos professores do Ensino Fundamental da Educação Básica: Os professores tem o anseio de realmente cursar uma pós-graduação *Stricto Sensu*? Qual concepção os professores tem de formação continuada? A pós-graduação se constitui em um espaço de formação continuada? A pós-graduação *Stricto Sensu* se constitui em um lócus de ampliação do desenvolvimento e valorização? A pós-graduação *Stricto Sensu* pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a prática pedagógica?

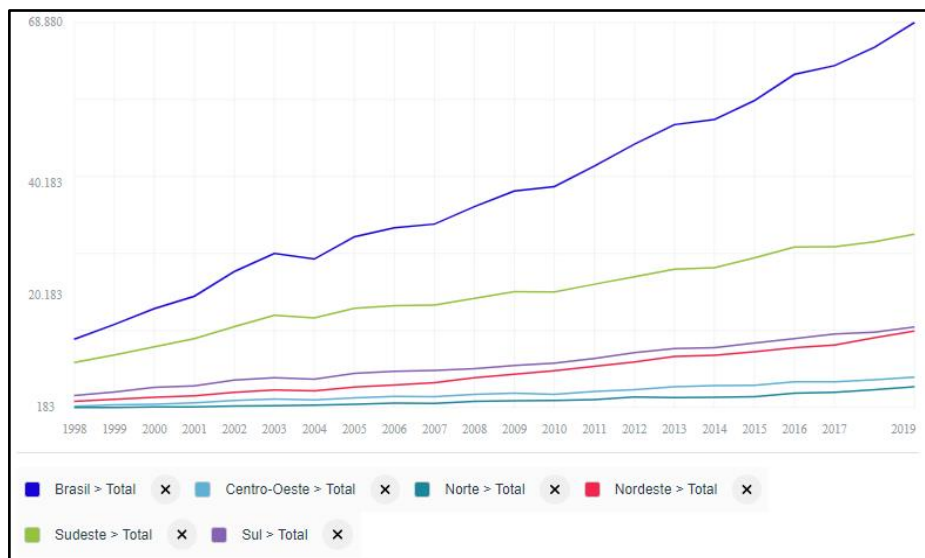
A pesquisa do professor é uma prática formativa, uma vez que conhecimentos produzidos a partir da prática do professor trazem grandes contribuições. Esse movimento de investigação e reflexão mediado por aportes teóricos possibilitam a constituição e o desenvolvimento profissional dos professores.

É inegável e necessário que se ampliem as matrículas na pós-graduação e que sejam dadas oportunidades aos professores da Educação Básica, o que não se pode perder de vista é que essa ampliação precisa ser feita com critérios e avaliação da qualidade da oferta.

E outra questão de grande importância é que a pós-graduação precisa ser ato de vontade própria do professor e não uma imposição de políticas públicas com vistas a atender o setor empresarial na educação.

Além das questões colocadas acima, há de se considerar a forma como se dará esta ampliação pelo país. No caso da meta 14- Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Verificamos na apresentação realizada pelo Observatório do PNE¹⁴ acerca dos indicadores parciais, temos no mestrado um percentual já ultrapassado da Meta para até 2024, que são de 68.877 novos mestres titulados ainda no ano de 2019. Já no doutorado, os indicadores apontam que até o ano de 2019 o quantitativo era de 24.293 doutores. Considerando que estamos em 2021 esse quantitativo já superou a Meta.

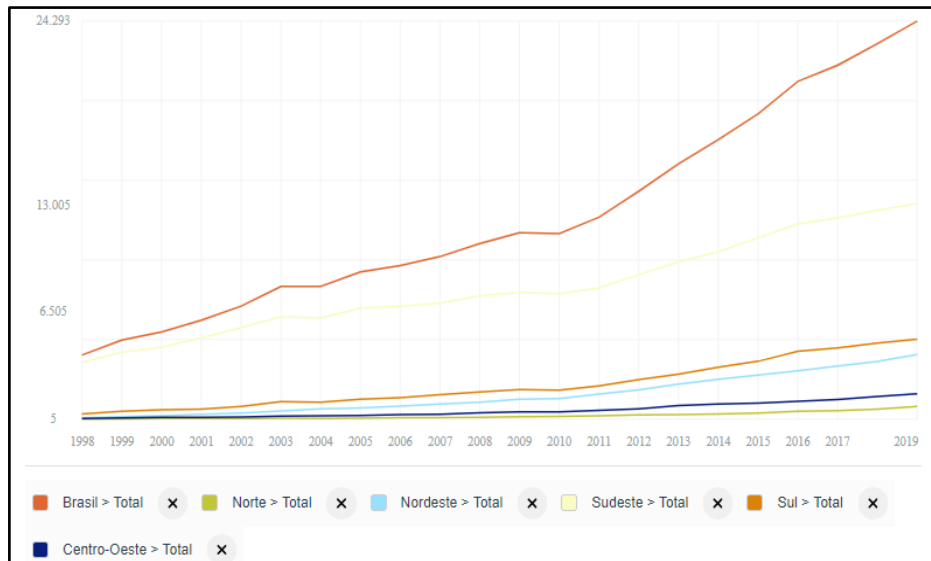
Gráfico 3 - Número de mestres titulados



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados do Geocapes - Observatório do PNE, 2022.

¹⁴ Uma plataforma que busca monitorar o Plano Nacional de Educação, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais.

Gráfico 4 - Número de doutores titulados



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados do Geocapes - Observatório do PNE, 2022.

A maior parte dos títulos de mestrado e de doutorado foi concedida por instituições localizadas nas regiões Sudeste e Sul. A maior parte dos estados das regiões Norte e Nordeste apresentou uma concentração de títulos por cem mil habitantes inferiores à média nacional, enquanto nas regiões Sul e Sudeste a maior parte dos estados se encontrava acima dessa média.

Percebe-se no Gráfico 03 que embora o número de mestres titulados no país tenha crescido a ponto de ultrapassar ainda em 2019 a Meta 14 para 2024, verifica-se a necessidade de realizar uma análise mais aprofundada das discrepâncias que ocorre nas diferentes regiões do país, observando que porcentagem de crescimento ocorreu de fato em cada uma das regiões e quais fatores foram determinantes para avançar ou impedir o crescimento.

Conforme o levantamento periódico de titulações nacionais e quantitativo por região realizado pelo CNPq¹⁵, o último levantamento divulgado foi em 2016 e que ainda assim, possibilita perceber as diferenças conforme as regiões do país conforme podemos visualizar nas tabelas 01 e 02 a seguir:

15 O CNPq foi criado em 1951 e é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e incentivo a pesquisadores nacionais. Formula e conduz políticas desses setores, com o intuito de desenvolvimento da pesquisa brasileira e reconhecimento internacional desta e de seus pesquisadores conforme a apresentação institucional no site da agência.

Tabela 1 - Distribuição dos pesquisadores por titulação máxima segundo a região geográfica onde o grupo se localiza 2016. ^{1/}

Região	Total de Pesquisadores (P)	Titulação Máxima					% (D)/(P)
		Doutorado (D)	Mestrado	Especialização	Graduação	Não Informada	
Centro-Oeste	18943	12690	4516	831	600	221	67,0
Nordeste	45321	27524	12671	2676	1559	706	60,7
Norte	15826	7713	5431	1571	716	317	48,7
Sudeste	90742	67514	16107	2921	2783	1106	74,4
Sul	46457	31318	11608	1832	1080	472	67,4
Total	217289	146759	50333	9831	6738	2822	67,5

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na plataforma lattes, em consulta em fevereiro de 2022.

Nota: ^{1/} Não há dupla contagem no âmbito de cada região, mas há nos totais do Brasil, tendo em vista que o pesquisador que participa de grupos localizados em diferentes regiões foi computado uma vez em cada uma delas.

Tabela 2 - Distribuição percentual dos pesquisadores por titulação máxima segundo a região geográfica onde o grupo se localiza. 2016. ^{1/}

Região	Total de Pesquisadores	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	Não Informada
Centro-Oeste	100,0	67,0	23,8	4,4	3,2	1,2
Nordeste	100,0	60,7	28,0	5,9	3,4	1,6
Norte	100,0	48,7	34,3	9,9	4,5	2,0
Sudeste	100,0	74,4	17,8	3,2	3,1	1,2
Sul	100,0	67,4	25,0	3,9	2,3	1,0
Total	100,0	67,5	23,2	4,5	3,1	1,3

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na plataforma lattes, em consulta em fevereiro de 2022.

Nota: ^{1/} Percentual calculado sobre o total informado.

Possibilita-se perceber que o Sudeste do Brasil, está à frente na quantidade de pesquisadores (mestres e doutores), vindo em segundo lugar à região Sul. Há de ressaltar que a diferença entre ambas é de quase 50% e um dos motivos de a região Sudeste liderar é o fato de ter fatores socioeconômicos mais favoráveis e maior quantidade populacional do que as outras regiões.

Nos relatórios apresentados pelo Observatório do PNE (2022), fica claro que as metas têm sido alcançadas, fato que nos coloca na posição de confrontar esses indicativos que se apresentam de forma crescente e que aponta avanço dos professores da Educação Básica na pós-graduação *Stricto Sensu* com os impactos na aprendizagem dos estudantes, o que não tem sido como o esperado e que merece em outra oportunidade ampliar a discussão.

Não podemos deixar de apresentar aqui a Lei nº 3.775, de 24 de junho de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação de Anápolis, documento elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação PNE- 2014-2024 e com o Plano Estadual de Educação (PEE, Lei estadual Nº 18.969, de 22 de julho de 2015), o que o torna uma referência fundamental para as políticas educacionais para o município, necessitando do nosso acompanhamento, uma vez que o monitoramento de suas metas e estratégias deve ocorrer anualmente, no intuito de mensurar o seu cumprimento.

O Plano Municipal de Educação de Anápolis - 2015/2025, prevê avaliação de suas metas quadrienalmente (2019-2023). Esse acompanhamento é feito pela Comissão Coordenadora/Técnica de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Anápolis¹⁶. A Comissão instituída realiza o monitoramento do Plano de acordo com o Caderno de Orientações do PNE em Movimento (2016, p.6):

Monitorar e avaliar são etapas que se articulam continuamente em um único processo, contribuem para o alcance das metas propostas, apontam as lacunas e eventuais mudanças necessárias no percurso e incorporam ao plano o caráter de flexibilidade necessário para absorver as demandas da sociedade (BRASIL, 2016, p. 6)

No 1º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis-2016, consta nos registros em suas ações: organização do trabalho através de portarias, nomeando, substituindo ou incluindo representantes, capacitação para comissão de monitoramento, criação de uma equipe técnica para o levantamento dos dados necessários, seleção dos instrumentos para coleta de dados e produção das informações, levantamento dos prazos das metas e estratégias do Plano.

Conforme o relatório esse mapeamento das Metas e Estratégias, foi realizado até a Meta 15, sem os dados orçamentário/financeiro das mesmas, com a justificativa de deficiência na composição da equipe técnica.

O 2º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis-2017 apresenta o levantamento de todos os indicadores e o monitoramento das Metas: 1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7. O trabalho da Comissão não alcançou neste período o monitoramento das demais Metas. Ainda de acordo com os relatos, a efetivação desse trabalho ficou comprometida devido à falta de participação da maioria dos membros dessa comissão, bem como a

¹⁶ Em 18 de maio de 2016 foi instituída a Comissão Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento do Plano, composta por representantes da SEMED, Fórum Municipal de Educação, Câmara Municipal e Conselho Municipal de Educação, por meio da Portaria nº 151 de 18 de maio de 2016.

desatualização dos dados das fontes oficiais para o cálculo dos indicadores e monitoramento das Metas.

O 3º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis-2018 apresenta no documento elaborado além do texto da meta/estratégia, os indicadores alcançados, bem como um comentário sintético que elucida o que aconteceu em relação à meta/estratégia no período avaliado.

Com relação às Metas 14 e 16 selecionadas para nossa reflexão, constam nas observações que foram monitoradas em 2018 embora sem maiores informações. A respeito da Meta 16 é importante destacar que no indicador 16 A- *Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou Stricto Sensu*, há no registro no indicador para o ano de 2025 que o alcance do percentual deve ser de 50% embora no texto do indicador não separe a pós-graduação *Lato Sensu* da *Stricto Sensu*, algo que se torna essencial uma vez que ambas têm sua importância, mas é preciso que seja considerado que cada qual tem sua especificidade.

Além de acompanhar o monitoramento das Metas, percebe-se também a importância de dispensar um olhar crítico e atento a essa expansão proposta nos Planos em relação às Metas 14 e 16, principalmente no quesito a qualidade dessa formação ampliada, uma vez que temos visto de forma recorrente instituições educacionais ligadas aos reformadores empresariais inserindo no cenário educacional, negociando formação, assumindo a difusão de métodos tecnicistas introduzindo nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014).

Retomando a Meta 16 do PNE que prevê que 50% dos professores da Educação Básica tenham formação em pós-graduação, devemos estar atentos acerca do entendimento que se tem dessa pós-graduação, *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*? Qual entendimento se tem de pós-graduação? Seria a pós-graduação *Lato Sensu*? A Meta não foi muito clara, mas o importante, a saber, e também questionar é a qualidade dos cursos que têm sido ofertados aos professores, principalmente alguns na modalidade à distância, que se limita a certificar os professores, sem uma formação efetiva.

Ainda cabem nessa ampliação os mestrados profissionais que apresenta um perfil voltado para conhecimentos específicos dos conteúdos, desconsiderando as pesquisas já realizadas no campo da educação que evidenciam não ser suficiente apenas o domínio conceitual para a formação do professor.

Apresenta-se como pouco provável esgotar essa discussão aqui, mas reafirmamos que a implantação do PNE, sem dúvida, é um grande desafio, sendo necessário que essa implantação seja profundamente considerada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação.

No entendimento que a pós-graduação *Stricto Sensu* se constitui em um espaço formativo, uma possibilidade de formação continuada que se constitui em um caminho para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, daremos continuidade nesta discussão no próximo capítulo deste texto.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender. Paracelso (1493 – 1541)
(PARACELSO, apud MÉSZÁROS, 2008, p. 23).

Ao ler esta epígrafe conclui-se que, por meio das contribuições de Paracelso trazidas por Mészáros (2008), a formação de um indivíduo não está vinculada apenas a uma fase da vida ou a uma instituição, mas, sim, é um percurso que se estende ao longo de sua vida, e por isso necessita de vontade própria, de estímulos e de um sistema de apoio e oportunidades contínuas.

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que apoiaram na construção e apresentação do objeto da pesquisa. Para isso, discutiu-se a formação continuada de professores, colocando em questão a formação na pós-graduação *Stricto Sensu*, considerando sua importância como lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento, bem como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores.

Deste modo, apresenta-se a formação continuada de professores como um caminho de possibilidade de desenvolvimento e valorização profissional. Essa compreensão pode contribuir com o delineamento de possíveis reformulações e intervenções até mesmo possibilitar o enfrentamento coletivo das condições que obstaculizam a formação de professores.

Há, naturalmente, muito a ser discutido em relação ao processo de formação de professores. Entretanto, o que nos propomos a refletir neste texto é a formação continuada de professores, especificamente os estudos que analisam essa categoria e que discutem a tese do desenvolvimento e valorização de professores da Educação Básica à luz da pós-graduação *Stricto Sensu*.

Essas discussões não são novas. Conceituados autores já se debruçaram sobre o debate acerca deste assunto: Garcia, 1999, 2002; Nóvoa, 1988, 1992, 1995, 1997, 2007, 2009; Charlot, 1997, 2000. Em que pesem a importância dos estudos elaborados pelos autores sobre a formação de professores, corroborando com essa proposição aqui apresentada, firmando a análise na formação continuada de professores assim como também nas questões a respeito do papel da pós-graduação *Stricto Sensu* na formação continuada de professores, e em seguida, ter a compreensão das necessidades pessoais e sociais que levam os professores da Educação Básica na busca por este processo de formação.

3.1 Uma compreensão acerca da formação continuada de professores

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência.

A atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade ou o motivo pelo qual o indivíduo age, não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado: “A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Em se tratando dos professores, o significado de participar de um processo de formação é constituído pela finalidade da ação, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações de ampliar os conhecimentos. Ações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento.

Duarte (1993) aponta que o processo de formação de um indivíduo se dá pela apropriação dos resultados da história social e sua objetivação no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se concretiza sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

Nesse entendimento do autor, quando o professor realiza uma formação continuada, o motivo não é subjetivo, e sim relacionado à necessidade real instigadora da ação e atribuições do trabalho do professor, captado por sua consciência e ligado às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se à gestão do processo pedagógico, autonomia das suas ações, possibilidade de trocas de experiências, o que leva também, a ampliação do desenvolvimento e possibilidade de valorização profissional.

Diante das contribuições, acerca desta discussão, é fundamental começar explorando pelos esclarecimentos de formação e formação continuada e ainda na mesma concepção, o desenvolvimento profissional de professores dados por Garcia (1999; 2002) e Nóvoa (1988; 1992; 1995; 1997; 2007; 2009). Diante da vasta discussão que se apresenta, a proposta básica nesse texto é fundamentar as reflexões que nos propusemos a realizar.

Inicialmente, é importante retomar aqui algumas considerações sobre o conceito de formação em um estudo que se propôs analisar a pós-graduação *Stricto Sensu* como um lugar de formação continuada de professores da Educação Básica.

Expondo, inicialmente, a reflexão proposta por Garcia (1999), para o autor, a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem poucas conceituações e “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (GARCIA, 1999, p.21). No entanto, pontua-se que a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos tais como ensino e treino, inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano que é preciso ter em conta em face de outras concepções eminentemente técnicas.

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação e estendendo-o para a formação de professores, percebe-se que esse termo se insere no contexto do desenvolvimento de valorização profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em demais funções como docentes. Constrói-se um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como sujeito autônomo, reflexivo e crítico.

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de experiências, de projetos, é uma conquista feita por meio dos livros, dos mestres, das tecnologias, mas depende muito de um esforço pessoal. Ninguém forma ninguém, cada indivíduo forma a si próprio (NÓVOA, 1992).

Expondo também que o conceito de formação parte da ideia do professor como pessoa adulta. Nessa direção, Nóvoa (1997) têm posto ênfase em estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As reflexões enfatizam a ideia que aglutinam também as expressões de desenvolvimento, aprendizagem e motivação docente.

Refletindo sobre a formação de adultos, Nóvoa (1997) explica que a formação carrega uma história de vida e de uma experiência profissional. O autor enfatiza a importância de refletir sobre o modo como o próprio adulto se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio cultural.

Continua o autor dizendo que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo, o autor supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação”. Afirma que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber” (NÓVOA, 1988, p. 128).

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa. Neste sentido, o processo de formação é permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano que está sujeito, desde que nasce, à obrigação de aprender, e em que a educação é entendida como uma produção de si, por si, ou seja, conforme Bernard Charlot:

[...] aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem) de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender para viver com outros, homens com os quais se partilha o mundo (CHARLOT, 1997, p. 60).

Este posicionamento estimula estudos sobre a formação continuada de professores de uma forma muito mais ampla, percebendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como um percurso linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências.

Trata-se de uma trajetória marcada por fases e ocasiões nos quais diferentes fatores tais como: sociais, políticos, pessoais, familiares atuam como facilitadores do processo de aprendizagem da profissão. Entretanto, é necessário entender que muitas experiências vividas no contexto dos processos de formação continuada, não costumam redundar, geralmente de maneira direta, em uma melhor prática pedagógica.

A formação continuada precisa abarcar de forma significativa o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é promover e contribuir com a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva, que se reporta a importância, aos fins e ao entendimento de seu trabalho. A partir dessa perspectiva, a formação continuada permite a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências das mudanças.

Um processo que deve ser entendido como aquele que pode promover mudanças nas práticas dos docentes, no ambiente da escola e que possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem no espaço da escola, orientando um processo constante de alteração e intervenção na realidade.

Por fim, é interessante continuarmos esta discussão no intento de termos a compreensão da amplitude ou não do processo de formação na pós-graduação *Stricto Sensu* como possibilidade de uma efetiva formação continuada de professores, onde as aprendizagens compreendidas nessas situações sejam importantes referências de reflexividade crítica e de (re) construção permanente das práticas pedagógicas de todos os professores.

3.2 O papel da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Formação Continuada de professores da Educação Básica

Existe um grande reconhecimento a respeito do fato dos cursos de formação continuada de professores não conseguirem conforme o desejado, formar um docente profissionalizado e mais competente para que possa dar as respostas aos atuais desafios que requer uma sociedade em constante mudança.

Há estudos que apontam o que vem acontecendo com a formação continuada dos professores de modo geral, discorre constantemente de uma necessária renovação didática pedagógica e da importância de se explicitar uma base sólida de conhecimentos para o trabalho como o ato do ensino, o que nós podemos chamar aqui de um saber da ação pedagógica a ser desenvolvida.

Entretanto, mesmo concebendo a formação continuada como reflexão do trabalho pedagógico, alguns processos de formação se baseiam no aporte de que a reflexão é algo externo aos professores e que ela acontece mediante a um treinamento oferecido por outro, não obstante a essa forma de conceber a reflexão, cria-se a ideia de que os professores não são parte integrante do processo de formação e acabam por separar a sua prática da perspectiva reflexiva a que esta se manifesta (IMBERNÓN, 2010).

Desse modo, é percebido, que processos de formação continuada que não têm no professor o aporte daquilo que lhe dará sentido, se colocam na condição de aligeirados e com possibilidade de fracassarem, pois a reflexão que se pretende suscitar com a formação continuada, se origina a partir do professor e da sua realidade.

Tendo em vista que os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* se apresentam como um lugar para a formação de professores, voltamos nosso olhar para este lócus de formação, uma vez que nesse espaço de interlocução, acredita-se que os professores têm oportunidades de

refletir, pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas. E nesse processo formativo percebe-se um movimento cada vez mais expressivo dos professores da Educação Básica, na busca por esta formação.

Entende-se também que a velocidade do desenvolvimento econômico nos últimos anos, por meio de uma constante ação de globalização, vem exigindo cada vez mais dos profissionais da educação alcançar bons resultados e contribuir na melhoria da qualidade da educação em todas as redes de ensino de modo geral.

O desenvolvimento social provoca a necessidade de busca por recursos humanos qualificados gerando novas exigências de ensino para a sociedade, exigindo a renovação contínua dos objetivos instituídos para a formação de professores. Portanto, muitas mudanças são necessárias para melhoria dos resultados de aprendizagem na Educação Básica pilar da educação brasileira, e a atuação do professor destaca-se como fundamental nessas mudanças.

É importante retomar aqui que a partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - passou a atuar na formação de professores da Educação Básica, aumentando a abrangência de suas ações no desenvolvimento de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Vale destacar, em escala nacional, a atuação da CAPES que, fundada em 1951, desempenha papel fundamental no apoio ao campo científico, aí incluída a pós-graduação (mestrados e doutorados). A CAPES credencia, avalia, supervisiona, financia e regula o Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil, estabelecendo políticas, programas e ações de manutenção e expansão da ciência e da Educação Superior.

Oliveira (2015) contribui ao pontuar que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), integrado por cursos e programas de pós-graduação, avaliados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem sido responsável, em grande medida, pela produção do conhecimento científico. As agências de Fomento como CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e as Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (FAPs), são atores fundamentais no crescimento da oferta de matrículas na pós-graduação e no aumento da participação brasileira na produção científica.

Contudo, há de se considerar que a atual situação de crise econômica brasileira tem afetado também a produção de pesquisas e investimento na pós-graduação, uma vez que a mesma está atrelada às políticas econômicas do país. O que levado a uma redução dos recursos da CAPES, na qual a pós-graduação sofre um contingenciamento. Fato que tem deixado à comunidade acadêmica apreensiva em relação à manutenção dos programas, já que, em médio

e longo prazo, poderá tornar inviável a proposta de uma maior expansão e das metas do atual PNPG.

É importante ressaltar que nos últimos anos, cortes orçamentários da Capes apontam para uma crise do sistema de pós-graduação brasileiro. Bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado são cortadas ou não renovadas, levando a interrupção de programas de fomento e ações voltadas à internacionalização, Roitman (2022). O que na opinião de muitos, a crise na Capes é um alerta do desmonte da educação brasileira.

O que fica evidenciado que esse colapso não diz respeito somente ao sistema de pós-graduação brasileiro. Há de se considerar, conforme Mesquita, Carneiro e Afonso (2017), que o afastamento do Estado da responsabilidade social para com a educação é fruto de políticas de base neoliberal, que tem reforçado um claro desmantelamento das instituições públicas de ensino. Vemos-nos diante de poucos recursos, com investimentos aquém da necessidade para a oferta de uma educação que se espera para todos.

A adoção de uma política com menos recursos para manter os programas de pós-graduação, trará consequências drásticas para a qualidade da educação brasileira e para o trabalho do professor, ainda mais intensificado, tendo cada vez mais que captar recursos, inclusive privados, para a produção de conhecimento.

As atividades de pós-graduação exigem fluxo contínuo de recursos e possuem caráter prioritário com implicações na soberania nacional. A recomposição orçamentária, com o incremento de investimentos e não cortes é uma prioridade emergencial. O descaso com a Capes certamente comprometerá a continuidade de projetos e incentivará a perda de cérebros, principalmente de jovens pesquisadores talentosos que emigram para países onde a importância da Ciência e Tecnologia é reconhecida e valorizada.

Com o propósito ou até mesmo somente no campo do “discurso” na busca de ampliação da capacidade crítica, da cultura e da ciência, o governo brasileiro vem criando diversas políticas de incentivo no que concerne à capacitação docente. A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, trata sobre o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014- 2024. Nele, constam metas que visam à maior democratização da pós-graduação e que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2014/2024.

Diante dos mais diversos desafios, que não nos cabe tratar aqui neste texto, um novo desafio para o SNPG está colocado nas propostas do VI PNPG 2011- 2020, quando se reporta o olhar para a Educação Básica com a pretensão de ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, o que está evidenciado no PNE - 2014/2024.

Nesse sentido, é preciso ter a compreensão de que em primeiro plano se quisermos ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, temos que melhorar a eficiência do sistema de ensino como um todo no país, sobretudo a etapa da Educação Básica. Embora este desafio não seja da competência da CAPES e nem possa integrar as metas do PNPG, esta deveria ser a prioridade das prioridades do nosso sistema de educação no país, pois se trata de uma ação urgente, conforme pontua Barreto e Domingues (2012).

Percebe-se que as urgências de capacitação profissional docente, e em tantos outros níveis de ensino, não são por acaso. Sobre a capacitação de professores, ainda em 2008, Gatti (2008) coloca que essa necessidade de formação.

[...] tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (GATTI, 2008, p. 58).

Levando-se em consideração a complexidade e os desafios que marcam o campo da formação de professores, é necessário compreendermos as amarras sociais marcadas por imposições emergentes da sociedade capitalista, para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação que se apresentam na tentativa de assegurar, minimamente, o direito à formação continuada. Mas também, que não sejamos vencidos diante da constante necessidade de problematizar os saberes da formação continuada.

Na percepção de Ludke, Rodrigues e Portella (2012) é percebido que se tem avançado na formação continuada de professores da Educação Básica na pós-graduação *Stricto Sensu*, mas a ligação entre pesquisa e professor ainda precisa progredir. As autoras apontam que:

A questão da pesquisa do professor da educação básica, ou do professor pesquisador, além das dificuldades de natureza material, organizacional e de formação, ainda sofre as de cunho epistemológico e até ideológico. Mas alguns argumentos poderosos se levantam para neutralizar esses obstáculos, que na nossa percepção, aponta a atividade de pesquisa e a formação para ela, como importantes aliados do desenvolvimento profissional do professor (LUDKE; RODRIGUES; PORTELLA, 2012, p. 66).

É preciso considerar que a pesquisa ocupa um lugar de *status* acadêmico ao docente que dela participa, se constitui como possibilidade de elevação do nível intelectual, ampliação da capacidade para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que transitam nos campos científicos.

O professor da Educação Básica, ao optar pela pós-graduação *Stricto Sensu* principalmente em educação, pode representar uma alternativa para compreender o ensino que

desenvolve ao mesmo tempo em que pode possibilitar-lhe condições de desenvolvimento profissional e que atende ao processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e doutor.

Entretanto, precisamos não perder de vista, que muitas experiências vividas no contexto do exercício da pesquisa, não costumam redundar, geralmente de maneira direta, em uma melhor qualidade da prática pedagógica. O grande desafio segundo Gatti (2019) é conceber a pesquisa como uma prática de formação e as práticas de formação, como instrumentos de investigação.

É interessante que os professores no caso em questão que atuam Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental, tragam para os contextos de suas salas de aulas o que estão estudando e o que têm aprofundado, e assim, possam encontrar possibilidades de atender suas necessidades de conhecimentos ligados à condição docente.

O que torna necessário que a formação promova nos docentes a análise e construção de uma práxis específica, marcada por um progresso contínuo de fundamentação crítico-científico, que na definição trazida por Barreiros (2013), a práxis nessa perspectiva, é a centralidade do processo de conhecimento profissional, é o caminho para transformação da sua própria prática.

No entendimento de que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apreendidos, apropriados e compreendidos em suas relações, compreender como a pós-graduação *Stricto Sensu* tem se constituído em um lugar que possibilita aos professores da Educação Básica do Ensino Fundamental se apropriar desse conhecimento, se desenvolver profissionalmente e ter valorização dentro da carreira, tem sido nossa intenção nesta pesquisa, a qual faz uma reflexão no texto a seguir.

3.3 Das necessidades pessoais às necessidades sociais: a busca pelo desenvolvimento e valorização profissional

O desenvolvimento profissional, assim como outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo se considerarmos que, uma das características da sociedade atual relaciona-se com a importância do conhecimento e que este, é um dos principais valores de seus cidadãos.

A valorização das sociedades atuais relaciona-se com o nível de formação dos seus cidadãos, bem como das capacidades de atualização, mudança e alteração. Mas, esses mesmos conhecimentos atualmente têm datas limitadas, como um período de validade, deixando alertas

para que cidadãos e profissionais possam estar sempre se atualizando. É uma sociedade que exige dos profissionais permanentes atividades de formação e aprendizagem, Garcia (2002).

No Brasil, a partir de 1990, passamos a vivenciar um processo de reformas educativas, que são amplas e tem resultado em diferentes normatizações educativas. São mudanças na gestão escolar, nas condições de trabalho dos professores, na valorização dentro da carreira e consequentemente tem trazido reestruturações no trabalho docente e na configuração do profissional e sua identidade.

Normatizações que atuam na composição, na estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Regulações que levam em conta critérios como a produtividade, a eficácia e a excelência. São procedimentos que interferem nas relações de trabalho na escola, nas normas da carreira e da remuneração dos professores, e que também tem interferências na construção da identidade deste profissional.

É preciso ainda considerar que o desenvolvimento profissional de um professor não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais o indivíduo passa e sim pela construção que os sujeitos fazem desses fatores.

Garcia (1999) contribui dizendo que o desenvolvimento profissional dos professores está conectado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e inovações curriculares, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Portanto, essa necessidade de desenvolvimento profissional, por parte dos professores, implica admitir que o conhecimento e quem participa dele se transformam em uma velocidade muito grande, frente as mudanças da sociedade.

Essa discussão nos leva a compreensão que o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um sistema complexo em andamento, sistema que integra o individual, o coletivo, assim como todos os processos que promovem um maior *status* social, político e ético da categoria profissional.

Nesse sentido, temos a compreensão de desenvolvimento profissional como algo em evolução e continuidade e que se concretiza como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções, e que no caso em se tratando dos professores é favorecido quando os mesmos têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares. Também quando explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas pedagógicas. Um processo que possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual constroem saberes Garcia (1999).

Em outras palavras, isto quer dizer que, de maneira inevitável, a cada entrada do sujeito em um universo novo de conhecimentos e de saberes, como o da pesquisa, por exemplo, ele é impelido a construir uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000), ou seja, é levado a apreender e a construir novas maneiras de ser e de estar nesse novo processo.

Nessa direção, os professores que realizam uma formação na pós-graduação *Stricto Sensu* vão gradativamente construindo suas ideias e representações acerca da atividade científica, a partir do contato com os sujeitos mais experientes e, especialmente, os desafios que lhes são lançados no decorrer da e a partir da formação.

Representações que na adoção do referencial em Moscovici (1978), implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, direciona a produção do conhecimento científico.

Nesse entendimento do autor, a representação guia a ação dos sujeitos, sendo assim um elemento fundamental para se compreender determinantes dos comportamentos e das práticas sociais, que nas contribuições de Pereira (2017), essa ação reflexiva é um trabalho de investigação com o conhecimento.

É preciso compreender que os seres humanos conhecem diferentes maneiras, ou seja, conhecem por meio das teorias, por meio do conhecimento elaborado e por meio da experiência, mas conhecem também, por meio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição e do afeto, sendo que conhecer mobiliza os seres humanos de forma integral (PEREIRA, 2017, p. 59).

Nesse processo em busca de realizar uma pós-graduação *Stricto Sensu*, formação essa, que ocupa um espaço já constituído como representação de grande importância no processo de formação, os professores são conduzidos a experienciar novas relações humanas, diferentes linguagens, participando de uma série de práticas que são próprias da comunidade científica.

Não obstante essa constatação, temos aqui nessa reflexão a intenção de compreender em que medida a apropriação da atividade científica pela qual um professor da Educação Básica participou, reverbera no seu desenvolvimento profissional e assim como em suas práticas pedagógicas e como essa nova posição social com titulação de mestre ou doutor reflete em sua valorização profissional.

Para que se possa compreender, ou ao menos revelar dados que fazem uso em um aprofundamento da pesquisa, o próximo capítulo dará continuidade na reflexão a partir das percepções dos professores com formação na pós-graduação *Stricto Sensu*, analisando os

elementos obtidos por meio dos questionários e entrevista realizada com os professores participantes desta pesquisa.

4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ANÁPOLIS EM BUSCA DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica [...]. [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações. (DOMINICÉ, 1990, apud NÓVOA, 1995, p. 24)

Na perspectiva apresentada pela epígrafe, a formação dos sujeitos perpassa por toda sua história de vida, cujo desenvolvimento pessoal e cultural relaciona-se com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Os seres humanos têm buscado diversas possibilidades de produção de conhecimentos com intuito de ampliar seu desenvolvimento individual, profissional e sociocultural, valorizando sua singularidade, suas reflexões e sua formação. O mundo contemporâneo a cada dia se coloca diante de todos nós de forma cada vez mais exigente, sendo necessário que o sujeito passe por um processo constante de formação.

Este capítulo será dedicado à apresentação da pesquisa empírica. No decorrer do texto, apresentam-se os participantes da pesquisa e seu lócus de trabalho, no caso a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis - SEMED. Logo em seguida, o perfil dos participantes bem como, a análise dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas que foram realizadas na tentativa de extrair dos participantes impressões acerca da formação realizada na pós-graduação *Stricto Sensu*.

A fim de coletar informações que contribuíssem com a análise dos dados e maior compreensão do objeto de estudo, baseia-se nas contribuições dos professores participantes da pesquisa que atuam na Educação Básica da rede municipal de Anápolis com formação na pós-graduação *Stricto Sensu*. A saber, a rede de ensino compreende o ensino da Educação Básica nas etapas da Educação Infantil ao 9º ano.

Nesse sentido, é importante a elaboração do questionário e roteiro da entrevista com questões organizadas a partir dos seguintes eixos: formação continuada, desenvolvimento profissional, prática profissional e valorização pessoal e profissional.

4.1 Conhecendo o lócus de trabalho e os participantes da pesquisa

Buscando aproximação e registro do contexto onde foi realizada a pesquisa no caso, a cidade de Anápolis, GO, mais especificamente a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e sua rede municipal de ensino (RME), que se ocupam da etapa da Educação Básica, oferecendo escolarização às crianças e adolescentes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e ainda atende algumas escassas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também do Ensino Fundamental.

A SEMED traz seu *site*¹⁷, os elementos de sua competência com o ensino oferecido para a rede:

Elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que garantam o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos como seres únicos e plenos. Priorizar a garantia ao acesso, à permanência e à aprendizagem com qualidade a toda a população de seu município, principalmente àqueles que se encontram fora da escola. Conhecendo os acordos internacionais, as normas legais, as políticas, os programas educacionais públicos nas esferas municipal, estadual e federal, buscar permanentemente a redução das desigualdades sociais e no alcance da equidade. Promover o desenvolvimento humano e a superar os desafios da rede de ensino que dirige (ANÁPOLIS, 2022a, *online*).

Com o desígnio de atender o que é de sua competência, as ações educacionais ficam sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino, que também apresenta suas competências com a educação no âmbito da rede municipal de ensino:

Planejar, coordenar, supervisionar e orientar a condução do setor pedagógico e da Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação; Promovendo a atuação conjunta e articulada dos profissionais da SEMED nos diferentes departamentos no sentido de superação dos problemas e eficácia no desenvolvimento dos trabalhos (ANÁPOLIS, 2022b, *online*).

Conforme dados disponibilizados pelo departamento de Estatística/Inspeção Escolar (dados Estatística- Setembro/2021/Preliminar Censo Escolar) da SEMED, a Rede Municipal de Ensino de Anápolis possui 106 instituições educacionais. Sendo 62 escolas sendo 55 municipais e 07conveniadas, 44 instituições de educação infantil, sendo 33 municipais e 11 conveniados.

Segundo os dados obtidos, em 2021 essa rede de ensino possui 35.330 alunos, sendo 8.646 alunos da educação infantil e 26.684 alunos dos anos iniciais (1º ao 9º ano e EJA). A rede conta com mais de 2.000 professores efetivos que atuam da educação infantil ao 9º ano, EJA e

¹⁷ Endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis- GO.
<https://www.anapolis.go.gov.br/secretaria/secretaria-de-educacao/>

ainda em funções de direção, assessoria pedagógica, coordenação pedagógica, técnica e geral, atendimento educacional especializado, formação continuada e ainda outras funções em departamentos da SEMED. Muitos desses professores desempenham atividade em duplicidade realizando dobras, substituições e complemento de carga horária.

Diante desse universo de professores, foram escolhidos como participantes dessa pesquisa os professores com mestrado e doutorado. Que de acordo com Triviños (2008, p. 84) “[...] a escolha dos sujeitos na pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma ideia ou um conjunto de ideias, emanada dos objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa”.

A SEMED e sua rede de ensino se configuram como o campo de pesquisa deste estudo, ou seja, o lócus de investigação que segundo conceituação Minayo (2010), “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 2010, p.54).

Também de acordo com Medeiros (2007, p. 70), “[...] um campo pode ser definido como uma rede, ou como uma configuração de relações objetivas entre posições, posições essas definidas em sua existência e nas determinações que impõe a seus ocupantes”.

Com a finalidade de conhecer mais sobre os professores participantes desta pesquisa, optou-se em apresentar importantes informações nos apoiando na Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009, que se trata do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal.

Documento conceituado como fruto de anos de muita luta dos professores em parceria com o seu representante dentro da categoria, o SINPMA- Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis que apresenta a definição adotada para a rede municipal de ensino por meio do seu conjunto de instituições e órgãos que realiza atividades de educação sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (ANÁPOLIS, 2009).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN 9394/96, se reafirma ainda mais a necessidade de revisão do Estatuto e Plano de Carreira dos Professores da rede municipal de ensino de Anápolis, algo imprescindível, haja vista que o Estatuto em vigor há época datava de 1985, e se encontrava defasado, e em muitos aspectos em desacordo com as novas legislações educacionais (ANÁPOLIS, 2009).

Conforme estabelecido e aprovado no Estatuto (ANÁPOLIS, 2009), fica definido o novo quadro do magistério disposto em seu Título III- Do Magistério - Capítulo I - Do Quadro Permanente do Magistério – QPM, que traz:

Art. 11. O Quadro Permanente do Magistério - QPM é constituído pelo cargo de provimento efetivo de professor, título único atribuído a todos os seus integrantes responsáveis pelos trabalhos de docência distribuídos segundo suas habilitações, por níveis, designados cada nível por um símbolo peculiar, conforme o quadro disposto no art. 155, com a seguinte estrutura:

I – Professor Nível I – símbolo P-I - formação em nível médio, na modalidade normal, nos termos da legislação vigente;

II - Professor Nível II – símbolo P-II - formação em nível superior, Licenciatura Curta, cargos que serão extintos quando vagarem;

III - Professor Nível III – símbolo P-III - formação em nível superior, Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específico do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;

IV - Professor Nível IV - símbolo P-IV - graduação em Licenciatura Plena, mais especialização lato sensu, com mínimo de 360 horas, na área educacional;

V - Professor Nível V - símbolo P-V - professor com mestrado em curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* na área educacional;

VI - Professor Nível VI - símbolo P-VI - professor com doutorado em curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* na área educacional;

VII - Professor Especialista em Educação - símbolo PEE, cargos que serão extintos quando vagarem (ANÁPOLIS, 2009, p.13-14).

Na intenção de aproximar mais dos participantes desta pesquisa, apresenta-se o quadro referente ao ANEXO II da Lei Complementar de N° 211, de 22 de dezembro de 2009 e atualizado pela Lei Complementar de N° 319/2014, que dispõe sobre o quantitativo de vagas do cargo de professor no quadro permanente por níveis.

Quadro 6 - Quantitativo do cargo de professor no quadro permanente por níveis.

Cargo	Níveis	Quantitativo de vagas – Instituído em 2009	Quantitativo de vagas – Atualizado em 2014
Professor	I	260	40
Professor	II*	03	-
Professor	III	1290	1300
Professor	IV	1327	1582
Professor	V	21	21
Professor	VI	10	10
Professor	PEE*	02	-

Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado (2021) com base na pesquisa documental previamente realizada.

*Cargos em extinção

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidos professores efetivos que já tiveram acesso de cargo nos níveis PV e PVI (mestres e doutores) e que compõem o quadro acima. Há de se reconhecer que no quadro não está contemplado vagas para acesso de cargo para o nível de pós-doutorado, mesmo considerando já haver na rede professores com a titulação nesse nível de formação. Essa é uma discussão que passa pela questão da valorização profissional dentro da carreira do professor, considerando que não há progressão de acesso para este nível no Estatuto e Plano de Carreira dos Professores do município.

No ato da busca pela relação com os nomes dos professores já enquadrados nos níveis PV e PVI, que conforme o quadro apresentado acima seria de 21 mestres e 10 doutores constavam na relação providenciada pela Gerência de Recursos Humanos, uma listagem de apenas 19 professores mestres e 04 professores doutores.

Fato esse, que foi esclarecido na ocasião da busca pelos dados, por meio do professor e atual presidente da Comissão de Análise de Dissertação de Mestrado e de Tese de Doutorado para Concessão de Progressão Vertical, instituída pela Portaria nº 26, de 17 de Maio de 2017, que trata de analisar os processos com solicitação dos professores já titulados ao acesso de progressão para os níveis PV (mestre) e PVI (doutorado).

Segundo o presidente da Comissão, o número de vagas sendo insuficiente para enquadrar todos os professores com titulação no *Stricto Sensu* tem gerado grande disputa para assumir as vagas que surgem, considerando ainda que, os critérios de classificação para o acesso a vaga existente leva em conta não só a temporalidade (data de abertura do processo), mas a pertinência e relevância da pesquisa realizada em relação à rede de ensino.

Critérios que em muitos casos quando não aceitos pelos professores que disputam a vaga manifestam discordância, gerando ações administrativas que acabam por emperrar o processo, e com isso ampliando a morosidade na contuidade do acesso na progressão. Fato que explica no momento da pesquisa das 21 vagas de mestres existentes, apenas 19 vagas estavam ocupadas.

O presidente da Comissão continua em seu relato informando que temos os casos de professores já com o título de doutorado e que não tem o acesso para o nível PVI (doutor) onde há vagas ociosas porque primeiramente, ele precisa ter o acesso para PV (mestre) para posteriormente o acesso ao PVI. E ainda há aqueles que estão no nível PIII (graduação) aguardando também vaga para o nível PIV (especialização) e para posteriormente se enquadrarem no nível PV (mestrado). O acesso ao nível de PV que tem um número muito reduzido de vagas só realiza quando aposenta ou morre um professor para ter a liberação da vaga.

No momento em que a pesquisa foi realizada e de acordo com o presidente da Comissão, a rede municipal de ensino de Anápolis conta com mais de 30 professores sem o acesso ao nível PV, e desse quantitativo, há os já classificados aguardando vaga e aqueles em processo de classificação. Todos relacionados em lista de ordem de espera conforme avaliação da Comissão, considerando a temporalidade de entrada do processo e relevância para a rede.

Esses são fatores pelos quais nos deparamos com professores com mestrado e/ou doutorado da rede municipal de ensino, recebendo salário por vários anos dentro do nível de

PIII (graduação) e de PIV (Especialização), uma discussão que passa pela valorização do profissional professor uma vez que essa mudança de nível permite uma melhoria salarial.

Realizar uma revisão no Estatuto para ampliar o número de vagas, tem se configurado na pauta das reivindicações dos professores ao longo desses últimos anos. Uma luta que precisa de vontade política e de maior engajamento da categoria como um todo.

Acredita-se que todos os professores já enquadrados como mestres e também aqueles que travam uma luta pelo enquadramento, poderiam contribuir muito com a pesquisa. Mas pelo fato de não serem ainda reconhecidos legalmente dentro do nível da progressão, o acesso a todos estes professores de forma precisa e pontual se tornaria uma tarefa um tanto complexa, o que se tornou mais viável delimitar como participantes àqueles que já estão enquadrados nos níveis PV e PVI na expectativa de contribuírem para atender aos objetivos deste estudo.

A imersão no contexto da pesquisa teve início quando se estabeleceu o encontro presencial com a Secretária de Educação da Rede Municipal de Ensino de Anápolis em exercício na função há época, com a finalidade de apresentação e formalização da pesquisa trazendo como instituição coparticipante – a SEMED, (Apêndice A).

Após o aceite por parte da Secretária Municipal de Educação, buscou-se por meio de vários e-mails à Gerência de Recursos Humanos da pasta da educação, a relação nominal de todos os professores já enquadrados como mestres e doutores na RME de Anápolis e de suas respectivas instituições de lotação e/ou departamentos, como também os contatos de telefone e e-mail.

Considerando a situação que temos vivido em função do enfrentamento à pandemia da COVID-19, cabe ressaltar que houve uma considerável demora na devolutiva das informações solicitadas para iniciar a pesquisa. A partir desta relação com dados dos professores selecionados como participantes iniciou-se o primeiro contato com os mesmos por meio do aplicativo *Whatsapp* solicitando a participação como voluntários na pesquisa.

Cabe ressaltar que foi um processo um tanto desafiador, uma vez que houve bastante demora por parte dos participantes em sinalizar concordância em participar e mais ainda em responder o questionário enviado pelo *Google Forms*, fatores que influenciaram de forma negativa no desenvolvimento da pesquisa, comprometendo a realização da coleta de dados dentro do cronograma conforme o planejado.

Embora as dificuldades encontradas nas devolutivas dos questionários enviados como primeira parte da pesquisa, seguiu-se ainda a proposta de realizar as entrevistas com os participantes e, no intento de conhecer um pouco mais acerca dos professores participantes, o tópico seguinte apresentará uma síntese dos dados referente ao perfil desse grupo selecionado.

4.2 Um olhar sobre o perfil dos professores participantes

A fim de preservar o sigilo em relação à identidade de todos os participantes, foram aplicadas abreviações para designá-los: PPM inicial das palavras “Professor Participante Mestre” e PPD “Professor Participante Doutor” ambos seguidos de um numeral. Assim, sucessivamente, PPM1, PPM2, PPM3... e PPD1, PPD2, PPD3...referente a quantidade de participantes desta pesquisa. Esse recurso fora utilizado uma vez que nem todos mencionaram um pseudônimo conforme solicitado. Assim, facilitou a identificação de todos respondentes dos questionários.

Para melhor compreensão de quem são os participantes que compõem esta pesquisa, o quadro abaixo apresenta a distribuição destes professores destacando a função desempenhada por eles na rede municipal de ensino no ano de 2021:

Quadro 7 - Função dos professores mestres e doutores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis – 2021.

Professores Mestres - NÍVEL (P-V)	
Professor (a)/Participante	Função Desempenhada na Rede Municipal de Ensino
PPM: 01	Está em sala de aula- Professor de matemática
PPM: 02	Coordenação técnica/ auxiliar de Secretaria
PPM: 03	*Está em sala de aula- Professor de matemática e Coordenação Técnica
PPM 04	**Professora de Língua portuguesa- Em processo de aposentadoria
PPM: 05	Está em sala de aula- Professora de língua portuguesa
PPM: 06	Está em sala de aula- Professor de matemática
PPM: 07	**Professora da formação continuada – Departamento
PPM: 08	**Está em sala de aula- Alfabetizadora do 2º ano
PPM: 09	**Está em sala de aula- Professor do 4º ano
PPM: 10	*Gerência de merenda escolar
PPM: 11	*Professora do Atendimento Educacional Especializado
PPM: 12	Auxiliar de coordenação- Readaptada
PPM: 13	Gestora de Centro de Educação Infantil
PPM: 14	Está em Sala de aula- Professora de Geografia e História
PPM: 15	Coordenação pedagógica – Educação Infantil
PPM: 16	Está em sala de aula- Alfabetizadora do 2º ano
PPM: 17	*Auxiliar de coordenação- Readaptado
PPM: 18	Coordenação pedagógica – Educação Infantil
PPM: 19	Professor de Educação Física – Anos Finais

Professores Doutores - NÍVEL (P-VI)	
Professor(a)	Função Desempenhada na Rede Municipal de Ensino
PPD: 01	*Está em sala de aula- Educação Infantil
PPD: 02	**Professor de Educação Física- anos iniciais
PPD: 03	**Está em sala de aula - Professor de matemática e Professor da formação continuada
PPD: 04	**Coordenadora pedagógica – Centro de Educação à Distância- CEAD

Fonte: Autora (2021), com base na pesquisa de campo.

(*) Participou da pesquisa somente respondendo o questionário

(**) Participou da pesquisa respondendo o questionário e a entrevista

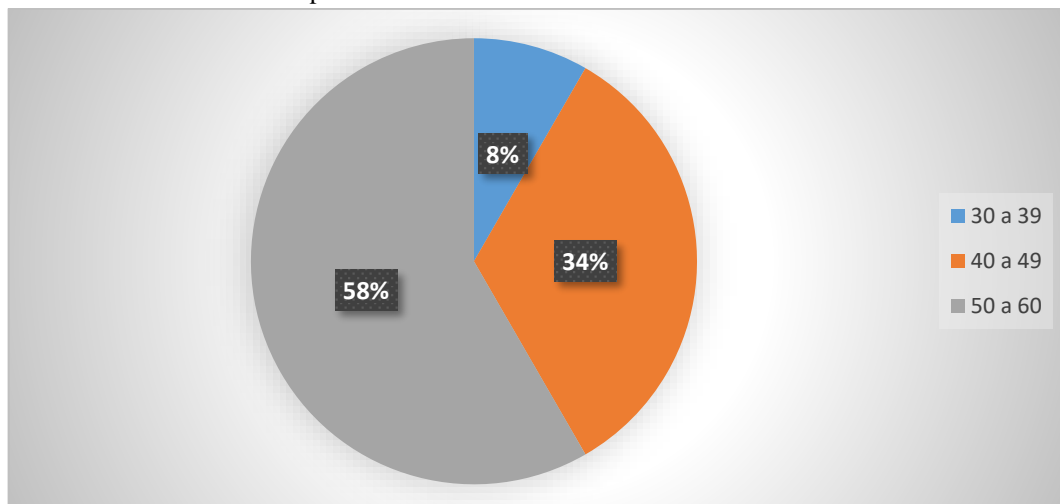
Os demais não manifestaram interesse em participar da pesquisa

Dos 19 professores mestres e 04 professores doutores que foram contactados para participação na pesquisa, somente 12 deles indicaram aceite em participar respondendo o questionário dividido em dois blocos pelo *Google Forms* (Apêndice D e Apêndice E).

Registra-se que nem todas as questões foram respondidas pelos 12 professores respondentes do primeiro questionário, algumas questões retornaram sem respostas. O que levou durante a análise dos dados a uma referência do quantitativo de respostas obtidas pelos participantes no questionário. O primeiro bloco do questionário foi elaborado com questões para conhecer o perfil- identificação e formação acadêmica dos professores participantes.

Quanto à idade dos doze participantes que devolveram respondida a primeira parte do questionário, fica constatado que a idade varia de trinta a sessenta anos, um participante está dentro da faixa etária de trinta a trinta e nove anos; quatro, de quarenta a quarenta e nove anos; e 07 possuem entre cinquenta a sessenta anos, destes seis são do sexo masculino e seis do sexo feminino.

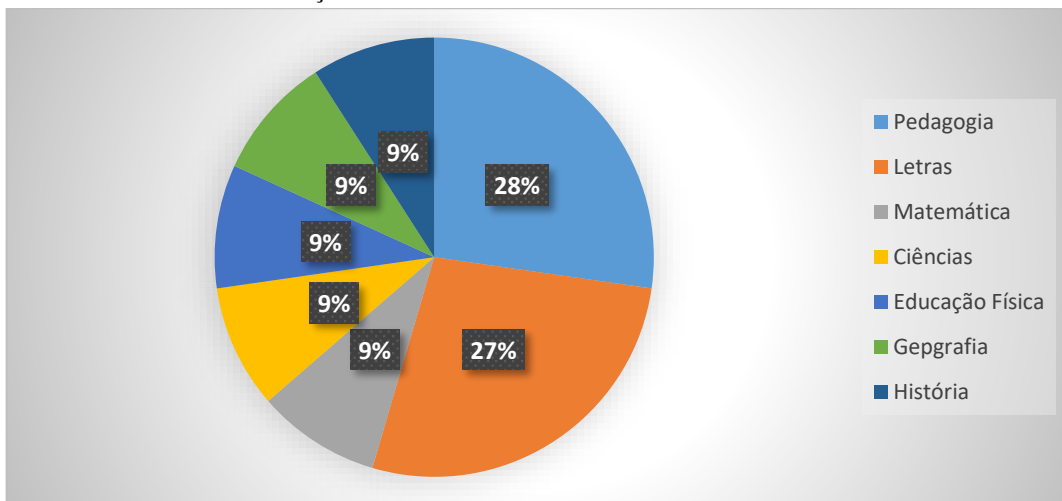
Gráfico 5 - Idade dos Participantes:



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados coletados mediante entrevistas

Em relação à formação acadêmica, dos doze questionários devolvidos, onze participantes responderam à pergunta indicando o curso realizado na graduação. Três professores possuem formação em Pedagogia, dois formação em Letras, um em Matemática, um Ciências Sociais, um Educação Física, um Geografia e um em História, sendo que um dos participantes possui três graduações: a primeira em Letras, a segunda em Matemática e a última em Pedagogia.

Gráfico 6 - Curso de Graduação



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados coletados mediante entrevistas.

Acerca da pergunta sobre ter feito outra graduação, obteve-se 09 (nove) respostas sendo: três participantes informando não ter outra graduação e seis informaram ter outra graduação.

Na questão sobre ter formação em pós-graduação *Lato Sensu*, foram obtidas dez respostas indicando ter realizado especialização neste nível de ensino, que conforme respostas dadas nas seguintes áreas: Administração Educacional, Literatura Brasileira, Gestão Escolar, Língua Portuguesa, História do Brasil, Planejamento Educacional, Psicopedagogia, Formação Sócio Econômica do Brasil, Supervisão e Administração Escolar, Orientação educacional.

Em outra questão, os dez participantes respondentes indicaram ter mais de uma especialização *Lato Sensu* que se apresentam em: Matemática e Estatística, Fisiologia, Língua Portuguesa, Planejamento Educacional, Advocacia Cível, Métodos e Técnicas de Ensino, Didática e Metodologia do Ensino Superior, Administração Educacional, Tecnologias em Educação e Psicopedagogia e Inclusão.

Quanto à formação dos participantes na pós-graduação *Stricto Sensu*, cinco participantes fizeram mestrado em Educação; um em Geografia; um em Educação Física; dois em Gestão do Patrimônio Público, um em Políticas Públicas para Educação Básica, um em História e um em

Sociedade Tecnologia e Meio Ambiente. Enquanto que no doutorado dois participantes realizaram na área da educação, um em Geografia, um em Educação Física e também um em Arte e Cultura.

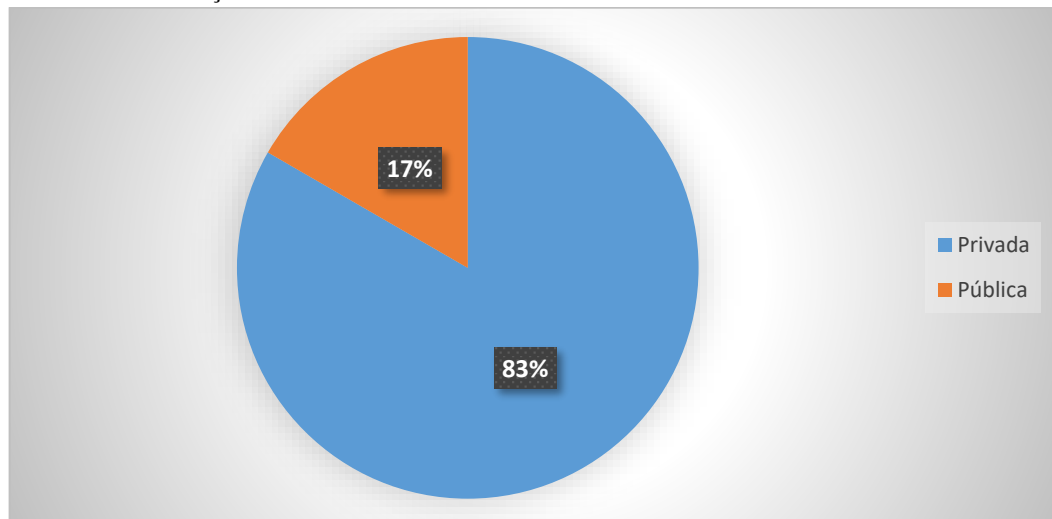
Conforme, as respostas apresentadas acerca da questão sobre o tipo de instituição que fizeram sua pós-graduação na *Stricto Sensu*, observa-se que a maioria dos participantes realizou mestrado em educação, e dos doze respondentes da questão, dez deles realizaram o mestrado em instituição privada e dois em instituição pública.

No contexto brasileiro é preciso analisar o ensino que apresenta deficiência no seu sistema, um traço histórico persistente na sociedade brasileira como um todo e cada qual etapa com suas peculiaridades, e que muitas vezes implicam a convivência de realidades bastante distintas.

Entre essas peculiaridades está à formação no nível de ensino da pós- graduação e a coexistência do ensino público (minoritário para todos) e na contra mão o ensino privado (diferenciado e com amplo crescimento do número de vagas e instituições de ensino) e ainda um regime de financiamento que se mostra incapaz de sustentar um processo consistente de inclusão social. Caracteriza nesse sistema, também, a desigualdade flagrante em termos de qualidade entre as instituições, mesmo as denominadas universidades públicas ou privadas.

Os desafios são enormes e os atores envolvidos, particularmente os responsáveis pelas políticas públicas, têm consciência deles e infelizmente não tem se traduzido em intervenções efetivamente capazes de mobilizar os recursos necessários à pavimentação de um caminho consistente de mudanças. Seu enfrentamento requer uma ação coordenada, uma reforma consistente de desenvolvimento e o aprimoramento desse sistema de ensino.

Gráfico 7 - Realização do Mestrado *Stricto Sensu*:



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados coletados mediante entrevistas.

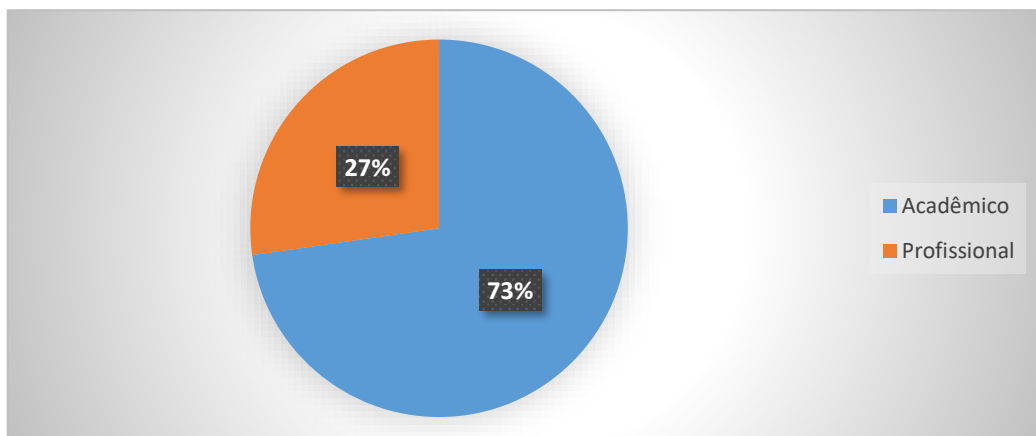
O que nesta constatação pode significar que o estado em seu discurso neoliberal se desresponsabiliza do seu papel e o sujeito adota a responsabilidade de sua formação contínua em instituições privadas. Nesse cenário, Gatti (2019), contribui afirmando que

A educação tornou-se alvo de disputas e de políticas públicas dirigidas ao seu equacionamento (muitas reformas nos sistemas educacionais se processaram), ao seu financiamento (nem sempre do modo mais adequado), e, à formação de quadros para o magistério (nem sempre com o valor e o rigor merecidos). A educação passa a disputar os recursos públicos de modo mais intenso e a interessar grupos privados de origem diversa, especialmente no nível superior. A formação de professores entra na agenda política nesse contexto e, como vimos, ela se mostra com muitas contradições, seja em termos de quantidade/qualidade, seja no binômio interesse público/interesses privados, política de Estado/mercado regulador, epistemologias conflitantes/formação dispersa, entre outras (GATTI 2019, p. 76).

Já em relação à questão sobre ter realizado doutorado, qual o curso e onde realizou, três dos nove respondentes da questão nos afirmaram que não realizaram doutorado, outros três realizaram em instituição privada, dois em instituição pública e uma respondente disse que está na condição de doutoranda em educação em instituição pública.

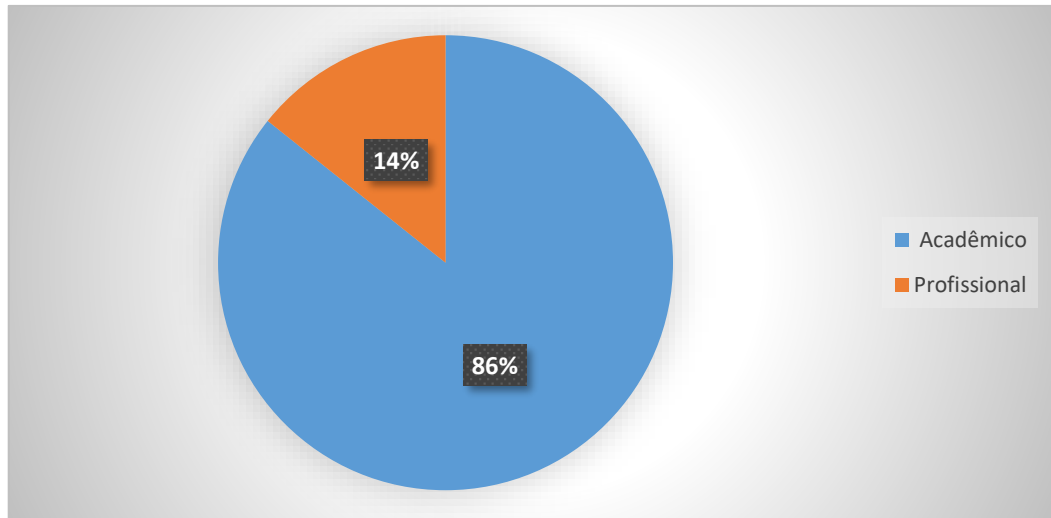
Quando perguntamos sobre a questão da formação na pós-graduação (mestrado/doutorado) ter sido de natureza acadêmica ou profissional, conforme Gráfico 08 constata-se que dos onze respondentes da questão, 72,7% realizaram o mestrado acadêmico, o que corresponde a oito dos participantes e 27,3% realizaram o mestrado profissional que corresponde a três participantes. Enquanto que no doutorado podemos observar pelo Gráfico 09, dos sete respondentes desta questão, seis participantes responderam ter realizado doutorado acadêmico o que corresponde a 85,7% e um participante realizou doutorado no campo profissional, o que corresponde a 14,3% do total. Nos gráficos a seguir, é possível visualizar esses dados.

Gráfico 8 – Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional:



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados coletados mediante entrevistas.

Gráfico 9 - Doutorado Acadêmico e Doutorado Profissional:



Fonte: DIOGO, pesquisa de mestrado, 2022, baseada em dados coletados mediante entrevistas.

4.3 Análise e Discussão dos Dados

Apresentam-se as análises e discussões dos resultados obtidos com a adoção da metodologia descrita acerca da percepção dos participantes a partir da questão norteadora deste estudo: em quais aspectos a pós-graduação *Stricto Sensu* como uma via de formação continuada contribui com o desenvolvimento profissional de professores?

Para tanto, a análise apresenta elementos dos dois (02) instrumentos utilizados na coleta de dados (questionário e entrevista), e que serão expostos de forma integrada, pois ambos os instrumentos se complementam.

O momento da análise é a interação entre o pesquisador e os dados obtidos para o estudo do objeto a ser desvelado. O pesquisador insere em seu trabalho todo o material obtido durante a pesquisa, organizando e definindo os pontos mais importantes para assim, poder submetê-los a uma avaliação, buscando relações e inferências com níveis mais elevados de abstrações.

Nesse processo o pesquisador toma decisões em relação àquilo que será pertinente e daquilo que será descartado segundo as informações que se tem em mãos à luz dos princípios teóricos que fundamentam o estudo e do que se aprendeu durante a realização da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Tendo em vista a necessidade de se buscar uma metodologia de pesquisa adequada à realização da análise dos dados, recorreremos ao método de análise hermenêutico-dialética com base nos estudos de Minayo (2008). De acordo com a autora a união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social e processo de conhecimento, ambos fruto de múltiplas determinações, mas com

significado específico. Minayo (2008), assegura que “o verdadeiro momento dialético se estabelece através do movimento contínuo que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, visando o concreto pensado” (MINAYO 2008, p. 238).

Conforme Minayo (2008) esse processo de interpretação dos dados em pesquisa qualitativa chamado de “método hermenêutico dialético, se efetiva na seguinte ordem: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final”.

Os dados coletados da pesquisa se deram por meio dos questionários enviados pelo aplicativo *Whatsapp* e das entrevistas realizadas por meio de gravação via ferramenta do *Google Meet*, devido à necessidade de isolamento social em função da pandemia da COVID19. Após efetivação da coleta dos dados, fora realizada a transcrição das entrevistas fruto de um processo um tanto longo e trabalhoso.

Na *etapa da ordenação*, realizamos o processo inicial de mapeamento e sistematização dos dados coletados nas entrevistas. Após as transcrições procedemos com o ordenamento das informações através de leitura atenta para delinear o panorama global da fala dos participantes.

Na *etapa classificação dos dados*, também extremamente importante, houve uma atenção especial nos dados coletados, lendo e relendo com intuito de relacionar o objeto com as informações mais relevantes entre os dados obtidos para interpretação.

Posteriormente a essa fase de releitura dos dados, chegamos à *etapa de análise final* em que se estabelece as possíveis articulações entre o empírico e o teórico, ou seja, momento em que coloca-se a prova os dados coletados e o referencial teórico que sustenta nossa investigação, buscando a materialidade da pesquisa em si. Consideramos ser este um momento de reflexão a partir das interpretações suscitadas para alcançar a concretude da pesquisa.

As análises e discussões que seguem, são apresentadas a partir dos eixos de análise contemplados nos instrumentos de coleta de dados. Sendo que, dos 23 professores contactados para responderem ao questionário, 12 professores devolveram o instrumento respondido e destes, somente 07 professores aceitaram participar da entrevista semiestruturada.

4.4 A Percepção dos professores sobre formação continuada

As contribuições obtidas dos participantes ofereceram elementos que permitiram conhecer a percepção que os professores tem de formação continuada como também reforçar o entendimento de diferentes concepções sobre as questões apresentadas.

Foi possível observar, por intermédio das respostas, que a formação continuada, contribui com a melhoria do desenvolvimento profissional e proporciona conhecimento teórico, o que vai de encontro com o Plano Nacional de Educação – PNE, quando afirma que “a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional” (BRASIL, 2014, p. 14).

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), formar “[...] é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”, que tem relação com o desenvolvimento pessoal dos professores como bem pontua Garcia (1999, p. 139), “[...] poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”.

A seguir, serão destacadas algumas das respostas emitidas pelos professores participantes, as quais revelam o entendimento que os mesmos têm acerca da formação continuada. Indagados diante o significado de formação continuada, os entrevistados declararam:

Formação continuada é tudo aquilo que vem depois da graduação que vem contribuir, seja um curso, seja um workshop, seja uma *lato sensu*, *Stricto Sensu*, alguma coisa que vá somar a sua prática diária [...] (PPD 02).

Eu percebo a formação continuada como um processo, um contínuo necessário para melhoria, para nossa atualização, qualificação. E se faz necessária para todo o nosso ser, tanto no aspecto pessoal, quanto profissional e recorro ao pensamento freireano de que somos seres inconclusos, inacabados em permanente e constante aprendizagem. Vejo a formação continuada como um contínuo, um processo de melhoria da formação inicial (PPM 07).

Tanto a formação que é certificada quanto a não certificada. Tanto as reuniões pedagógicas que a gente tem dentro da escola, essa troca de experiência com os próprios colegas é uma formação continuada. Todo professor que queira melhorar a sua prática e fazer um bom trabalho tem que estudar continuamente, trocar informações e experiências com os colegas. Aproveitar todo momento para buscar novas aprendizagens (PPM 09).

A formação continuada está relacionada a não parar de estudar. Todo dia a gente tem um desafio novo e o desafio novo demanda estudo (PPM 08).

Não tem como desvincular a perspectiva da formação continuada do professor ou do profissional da educação. São por meio da formação continuada que nós revemos as nossas aprendizagens. Porque querendo ou não as aprendizagens vão se resignificando. Formação continuada é a alma do sucesso do profissional e em específico do professor. Não há como desvincular o processo de desenvolvimento do ser sem estar alicerçada com a formação continuada (PPD 03).

Formação continuada é estar sempre estudando, aprendendo, é não estagnar. Porque tudo é dinâmico e nós precisamos acompanhar, aperfeiçoar (PPM 04).

Diante as respostas, a formação continuada apresentada pelos participantes influencia na construção do docente e nas ações que dele derivam. Assim, a abordagem dos participantes da pesquisa sobre a formação continuada é também entendida como contributo ao desenvolvimento do professor, conforme proposta apresentada também pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

Outra questão presente nas respostas refere-se à formação continuada como apoio nas lacunas dos cursos de formação inicial. Justificam a formação continuada, como sendo necessária ao processo de profissionalização do docente com ênfase na relação com a melhoria da prática pedagógica. Esse entendimento dos participantes vai de encontro também com as contribuições de Gatti (2019) quando diz que:

Torna-se vital levar em conta a natureza do trabalho de ensinar e dos diferenciais de aprendizagem possíveis, que implica o cuidado com o desenvolvimento intelectual dos alunos, a aquisição de uma gama de recursos a serem usados no trabalho docente, com base teórica sólida, conhecendo o porquê das metodologias de ensino, desenvolvendo capacidades investigativas, e conhecendo o universo no qual se insere o trabalho docente. É preciso incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos (GATTI, 2019, p. 76).

Na tentativa de aprofundar a discussão acerca da formação continuada fora apresentado aos participantes uma questão que envolve a relação da pós-graduação *Stricto Sensu* com a formação continuada, no qual indagamos: Você considera que a formação de nível pós-graduação *Stricto Sensu* faz parte da formação continuada? Em geral, foi salientado que:

Sim considero, é uma continuidade bem diferente de um processo inicial, pois nos tornam profissionais melhores, mais críticos e mais reflexivos. Ela faz parte da formação continuada e deveria ser oportunizada para todos (PPM 07).

Sim. Obviamente é inclusive uma escolha mais aprofundada. Um mergulho com maior expertise entre a teoria e a prática (PPD 02).

Faz parte sim. É uma formação continuada que abre leque com possibilidade de aprendizagens. Alarga o pensamento e a compreensão. Torna o profissional mais reflexivo (PPM 09).

Considero como uma formação continuada em um nível mais elevado. Exige mais estudo que contribui para um novo olhar do processo educativo (PPD 03).

Sim. A *Stricto Sensu* tem um formato distinto e mais aprofundado que outras formações (PPD 04).

Sim e gostaria que todos os professores tivessem esta oportunidade, deveria ser mais acessível. Infelizmente o processo é muito limitado e excludente, pouquíssimas pessoas conseguem entrar. Aqueles que conseguem se tornam um profissional diferenciado (PPM 08).

Sim. Acho que todos deveriam passar pelo mestrado. Você se torna um profissional bem mais eficiente e competente (PPM 04).

Do ponto de vista apresentado nas respostas, a formação na pós-graduação *Stricto Sensu* é uma experiência significativa, sobretudo no sentido de que proporciona condições de avançar seus níveis de qualificação, bem como transformação no desenvolvimento de suas atividades relacionadas ao processo educativo, representando possivelmente mudança na práxis pedagógica do professor.

O que também se constata na fala da (PPM 07): “*a formação Stricto Sensu vem alargar e ampliar horizontes no quesito conhecimento*”. Fica registrado em sua fala que todos os professores deveriam ter a oportunidade de participar de um curso dessa natureza, uma vez que esse nível de formação exige mais estudo por parte do professor tornando-os, pessoas mais críticas e reflexivas, melhor preparadas.

Segundo Ferreira (2008), no campo da formação continuada espera-se que os professores aprimorem seus referenciais e práticas pedagógicas, o que confirma a necessidade de se ter uma formação alicerçada em uma concepção crítica, para o alcance de melhores resultados em sua ação, além do reconhecimento de sua profissionalidade. O autor descreve que, em uma perspectiva crítica, a formação continuada deve ocorrer em um ambiente de comprometimento com o desenvolvimento da profissionalidade docente, de forma a articular as questões políticas e sociais à prática pedagógica.

Vale mencionar que a formação continuada inserida em uma visão mais ampla é algo que não se restringe ao ambiente escolar, acadêmico, à sala de aula, a um curso, ou seja, ela extrapola os limites físicos e espaciais, pois na medida em que esse profissional se confronta com outras realidades, teorias, práticas e vivências, ele incorpora esses elementos às suas experiências e, certamente, ao seu repertório profissional, ampliando o entendimento e a compreensão da sua atividade enquanto professor.

Nesse entendimento, a diversificação de experiências permite que o professor faça à autoreflexão sobre a sua prática, como discorre Garcia (1999, p.185) “[...] porque na ação profissional coexistem a ação e o discurso sobre a ação. Sabe-se que os professores podem conseguir serem melhores profissionais refletindo sobre o que fazem”.

As considerações dos participantes desta investigação sobre a questão apontaram de modo geral a relevância da pós-graduação *Stricto Sensu* na formação continuada como uma forma de desenvolvimento profissional e como um lugar de reflexão e ampliação dos conhecimentos no enfrentamento dos desafios com os quais a escola se defronta.

4.5 O processo de desenvolvimento profissional

As alterações da sociedade do conhecimento e as reformas consecutivas na educação colocam à escola, e particularmente aos professores, desafios que exigem respostas rápidas, rigorosas e complexas. Conforme traz Day (2001, p. 21) durante as últimas décadas, estas transformações “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior”.

Segundo Demo (1991) a aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo mútuo, desejando que seja contínua, ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar ou manter um patamar profissional de grande qualidade.

Oliveira-Formosinho (2009) explica que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores não pode ser visto separado do conceito de formação contínua, conhecido mais como formação continuada. Com essa advertência, vale sinalizar que o conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e que abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor.

Em relação ao eixo sobre o desenvolvimento profissional, a análise buscou compreender como os participantes pensam a relação da formação continuada com o desenvolvimento profissional. Assim, ao perguntar sobre a compreensão acerca do desenvolvimento profissional, constatou-se, a partir das considerações que foram selecionadas dos participantes que:

Ele se dá a partir de uma demanda que você começa a observar na prática que a sua formação na graduação não dá conta. Você precisa se desenvolver para alcançar essa demanda que surge na prática. Buscar meios para lidar com isso (PPD 02).

Eu vejo que desenvolver-se profissionalmente é a gente poder estar aberto ao novo, às mudanças que demandam de todo um recorte histórico e social do cenário que a gente vive. É contribuir de maneira competente com a nossa sociedade por meio do meu trabalho. Fruto de um esforço pessoal, de muitos estudos, pesquisas. Repensar, reconstruir, é resignificar, transformar (PPM 07).

O desenvolvimento profissional para mim é quando você consegue de certa forma melhorar a sua prática e esse melhorar a sua prática implica em melhorar a qualidade de vida do seu aluno. Quando você se prepara, se forma, busca alternativa para tornar o processo de ensino aprendizagem mais leve, mais agradável. Não é fazer cursos e mais cursos em busca de certificados. Concebo também que na troca de experiência com seus colegas, você também está se formando. Mas acho super necessário, cursar um mestrado, um doutorado (PPM 09).

De maneira geral o desenvolvimento profissional está alicerçado no meu modo de pensar em alguns prismas bem interessantes. Ele está ligado ao cognitivo, ao afetivo, ao psicomotor. Por exemplo, eu fiz um mestrado e doutorado porque eu queria ter valorização financeira e isso me ajudou muito a ter um olhar e vislumbrar a perspectiva para eu estudar. Por que não dá para você pensar num mestrado de 02 anos e 04 de doutorado e depois você olhar lá na frente e falar eu estudei pra quê? Eu preciso ter realmente o meu reconhecimento. Isso faz parte do meu desenvolvimento

emocional, profissional, afetivo. Estudar não é gasto. Estudar é investimento. Lucratividade financeira. Para mim o título faz toda diferença nessa projeção profissional (PPD 03).

Desenvolvimento profissional é algo muito complexo. É muito comum as pessoas falarem de crescimento e chamar de desenvolvimento. Desenvolver em minha opinião é complexo porque quando você desenvolve você aprofunda a sua pesquisa, o seu conhecimento, você se torna capaz de utilizar aquilo que aprendeu em diversas situações. Então seria assim... eu tenho a teoria e consigo aplicar essa teoria na prática. Aí eu desenvolvi o conhecimento. Crescimento profissional estaria relacionado mais com a questão de status, de título que as pessoas conseguem, mesmo sem desenvolver conhecimento. Mas quando você atinge uma maturidade acadêmica, uma capacidade crítica, eu acredito que aí a gente conseguiu desenvolver esse conhecimento (PPM 08).

Para Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento profissional docente precisa ser pensado com uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.”

Acerca dessa discussão do desenvolvimento profissional o (PPD 02), coloca que para dar conta das demandas do dia a dia na prática educativa, o professor que é consciente precisa constantemente buscar novos conhecimentos advindos de diferentes processos formativos, independentemente de ser *Stricto Sensu* ou outros formatos de formação.

Outro professor entrevistado com formação em doutorado (PPD 03), responde que para ele, o desenvolvimento profissional está em primeiro plano relacionado à valorização profissional, ao reconhecimento financeiro. Na contramão desse posicionamento, outra entrevistada responde dizendo que desenvolvimento profissional é quando o sujeito se torna capaz de fazer uso do conhecimento aprendido em diversas situações. Para (PPM 08), o professor se desenvolve profissionalmente quando é capaz de usar aquilo que aprendeu para melhoria da sua atuação profissional.

Para corroborar com esse pensamento, Benedito e Imbernón (2000) definem que o desenvolvimento profissional, diante a atividade docente, é visto como uma interação sistemática de melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente como forma de aumentar a qualidade do seu trabalho, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional impacta no crescimento, na mudança, na melhoria, na adequação e diante as próprias atitudes e conhecimento no trabalho e para com o trabalho.

A (PPM 04) contribui dizendo que desenvolvimento o nome já diz... desenvolver, ampliar, buscar novos caminhos. Na fala da participante todos os professores deveriam ter formação contínua, com bastante envolvimento do sistema, do governo. Segundo a professora, é preciso ter formação porque quanto mais um professor estuda, melhores serão os seus alunos. No entanto, Gatti (2019), sugere:

Um olhar mais detido sobre o atual cenário que não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos. E, mesmo considerando que houve, nas últimas décadas, um conjunto de medidas, ações e programas, que demandaram significativo investimento do poder público e esforços dos atores envolvidos nesses processos [...] o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, pois os recursos investidos não são coerentes com a melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes. E, assim, o sentimento de insatisfação é crescente e tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional (GATTI, 2019, p. 178).

No entendimento de que as considerações da autora são também para além da formação inicial, não se pode deixar de lançar mão desse olhar mais detido sugerido por ela também para o campo da formação continuada, que no nosso caso se refere à formação na pós-graduação *Stricto Sensu*.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos.

Indícios apontam o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, no percurso da vida, suas crenças, suas representações, uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor.

Nesse sentido, é preciso considerar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Vivencia experiências que contribuem para que se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional.

García (1999) apresenta um “esquema” que valoriza quatro áreas de estudos da área, que, a seu ver, contribui significativamente para o processo de desenvolvimento profissional docente: a pessoa do professor, suas experiências e suas vivências com a escola, o currículo e suas inovações, o ensino e a profissionalidade dos professores.

Fica evidenciado na maioria das respostas dos participantes que o desenvolvimento profissional está relacionado com a melhoria da prática docente. Se o professor melhora sua prática, houve desenvolvimento profissional. A esse respeito Gatti (2019) contribui ao dizer que existe uma expectativa, de que a formação continuada favorece o processo de profissionalização e de legitimidade da profissão.

O que a reforça a formação de professores como um *continuum*, uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma multiplicidade de formatos de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual

ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para o alcance dos conhecimentos profissionais da docência Garcia (1999).

Nesse entendimento, o professor é concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aprimoramento de sua prática e que influencia o seu fazer docente em sala de aula.

4.6 Mudanças na prática profissional docente

Em concordância de que o professor é um produtor de saberes em constante processo de evolução e aprimoramento de sua prática, analisa-se o posicionamento dos participantes acerca da formação de nível na pós-graduação *Stricto Sensu* como espaço de formação continuada, procurando perceber em que medida essa formação influencia o seu fazer docente em sala de aula.

Buscando assim, indagar sobre as contribuições da mesma para a prática profissional desse professor, uma vez que é percebida a partir da análise de outros questionamentos como parte do desenvolvimento profissional.

Na intenção de ter a percepção dos participantes sobre em quais aspectos à formação na pós-graduação *Stricto Sensu* reverberou de forma mais específica na sua prática docente e para melhoria da qualidade do ensino, foram destacadas as seguintes respostas obtidas no eixo mudanças na prática profissional:

Contribuindo com a prática em sala de aula na educação básica com projetos inovadores no viés de educação e tecnologias. Auxiliaram nos conhecimentos profissionais que eu executo hoje na rede de ensino (PPD 04).

Um divisor de águas, o antes e o depois. Acredito que sou uma professora muito melhor após o mestrado. A minha prática é bem melhor após o mestrado (PPM 04).

O mestrado contribui com uma independência de pensamento que ajuda demais na prática pedagógica. Quando terminei o mestrado eu me tornei outra profissional. A profissional que eu me tornei depois do mestrado, já valeu o sacrifício (PPM 08).

A Universidade me deu condições de ter o conhecimento, mas foi preciso um desdobramento para ampliar os conhecimentos lá na prática da sala de aula. Somente os conhecimentos advindos da pós não são suficientes. Tudo que eu estudava eu fazia relação com o trabalho na escola. Mestrado e doutorado não podem ficar no nível de aprender e ensinar mais do mesmo (PPD 02).

A educação cotidianamente passa por mudanças que refletem diretamente no papel do professor diante da sua prática em sala de aula. Os professores são desafiados a uma mudança de postura, passando de meros transmissores de conhecimentos para mediadores do conhecimento. Metodologias e práticas pedagógicas conservadoras utilizadas para a reprodução

de conhecimentos, são impulsionadas à adoção de práticas inovadoras que favoreçam a produção do conhecimento.

A profissionalização do professor envolve uma série de questões educativas e requer decisões políticas e econômicas. Porém, não se pode negligenciar que um caminho para a concretização desta ideia é a formação continuada dos professores, entendida tanto na busca do saber como na tomada de consciência da sua prática e do próprio fazer pedagógico.

Perguntamos aos participantes sobre suas considerações acerca da relevância da pesquisa que ele realizou durante a formação na pós-graduação *Stricto Sensu*, para melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica da rede municipal de ensino de Anápolis. Segue duas respostas selecionadas:

Percebo de fato que muitas coisas foram ressignificadas. Eu aprendi muito com o mestrado sobre formação cultural, que foi meu objeto de estudo com os professores na formação continuada da rede. Tenho conseguido levar a discussão da formação cultural para dentro dos cursos dos quais eu trabalho com professores da educação infantil. Educar para o patrimônio cultural mediante as lacunas percebidas. Tenho tido a oportunidade de compartilhar o conhecimento adquirido no mestrado dentro dos cursos de formação continuada. O conhecimento está sendo colocado em prática e estendido aos professores e crianças através da formação. Muitas coisas foram ressignificadas em função da visão que eu tive, da mudança de comportamento e do aperfeiçoamento da minha prática pedagógica e consequentemente dos professores cursistas (PPM 07).

Sem dúvida principalmente no doutorado, porque quando eu vou conversar com os professores a maior reclamação que existe é que não existe material sobre Anápolis (objeto de pesquisa no campo da geografia), daí eu pego o PDF da tese e falo, toma pega o capítulo quatro. Acabei distribuindo a tese porque ela conversa muito com o que a gente faz na educação básica. São elementos que a gente vive lá na sala de aula e que precisa (PPM 08) ¹⁸.

De acordo com a percepção dos participantes acerca das contribuições da pós-graduação *Stricto Sensu* com a melhoria da prática em sala de aula e consequentemente com a qualidade do ensino na rede em que trabalham, fica evidente pelas respostas selecionadas, que a formação que realizaram contribuiu de forma significativa, possibilitando conhecimentos profissionais, independência de pensamento, conhecimento ressignificado, mudança de comportamento e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Essa evidência se confirma em Freire (2006), que nos aponta a necessidade de uma constante reflexão crítica sobre a prática educativa e nos recomenda para que não fiquemos excessivamente confiantes, visto que todo novo conhecimento pode superar o já existente.

É importante que o professor crie o hábito de estudar, pesquisar, buscando sempre estar atualizado; buscando sempre a capacitação profissional, a educação permanente. A fim de poder

¹⁸ Professora participante enquadrada no nível de carreira como Mestre embora já possua doutorado.

conhecer o que ainda não se sabe, fazendo com que a curiosidade dos estudantes transite da ingenuidade do senso comum à "curiosidade epistemológica", carregada de criticidade (FREIRE, 2006, p. 29).

Portanto, adquirir conhecimentos por si só não é o suficiente, é indispensável que o professor saiba transformá-los em ações práticas junto aos estudantes, ser capaz de organizá-lo, reorganizá-lo, elaborar e reelaborá-lo e adaptá-lo sempre que necessário em sala de aula.

É importante que todo o conhecimento teórico esteja articulado com o fazer e que todo esse fazer esteja articulado com a reflexão. Assim, estamos de acordo com Gatti (2019) quando nos aponta que essa proposição difere da valorização de uma prática individual, que pesa sobre os professores a responsabilidade na resolução dos problemas educativos, enfatizando a individualização e a responsabilização.

É preciso superar o uso da reflexão restrita da sua própria prática, pois a reflexão na prática profissional, que tem suas bases de sustentação na teoria e na reflexão coletiva, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia.

É nessa perspectiva que deve ser propiciada a formação continuada, como um elemento articulador, que busca inserir o professor no contexto de uma prática que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria. Nesse sentido a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática e que há níveis e processos diferentes de reflexão. O que se confirma novamente nas considerações de Gatti (2019), quando coloca que,

A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula [...] (GATTI, 2019, p. 187).

Conforme o ponto de vista apresentado pelos participantes na entrevista, fica evidenciado que o mestrado/doutorado é como *locus* de produção de novos conhecimentos, com grande potencialidade no campo da formação continuada por ser uma experiência significativa com condições de reflexão, que proporciona avançar em seus níveis de qualificação, bem como variações no desenvolvimento de suas atividades e ainda mudanças na forma como ensinar, representando possibilidades de avançar na práxis pedagógica.

4.7 Um entendimento da valorização profissional docente

Em relação ao eixo que trata da valorização profissional, as considerações apresentadas pelos participantes a partir das questões que foram postas, mostraram que há semelhança nos posicionamentos por perceberem a formação no *Stricto Sensu* como um lugar de qualificação e aprendizado para o profissional da educação.

De um modo geral na percepção deles, considerou que o mestrado/doutorado pode oportunizar desenvolvimento profissional, mudança de postura, o que pode ser entendido como mudanças na prática pedagógica do professor e oportunizando também a valorização profissional quando se alcança uma melhoria na remuneração. O que pode significar uma forma de buscar melhores condições de trabalho ao reivindicar valorização profissional.

Ao destacar seus posicionamentos, os participantes consideraram, em geral, aspectos, como melhor remuneração e exigência de qualificação por meio da formação. Assim, tem-se como um dos motivos abordados pelos participantes no ingresso na pós-graduação, mesmo que de modo implícito, a melhoria salarial, fato que, no entendimento da LDB (Lei nº 9394/1996), Art. 67IV, salienta a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho” (BRASIL, 1996, p. 21). Para alguns dos participantes desta pesquisa, a melhoria salarial ocorre quando o professor busca sua qualificação, como é asseverado pela LDB.

Um dado importante a destacar é o fato da RME de Anápolis na gestão atual, não conceder a Licença Aperfeiçoamento Remunerado, em cumprimento à legislação local. A saber, o Estatuto e Plano de Carreira dos Professores da rede municipal de ensino de Anápolis -Lei Complementar de Nº 211, de 22 de dezembro de 2009, traz em seu artigo 4º:

- Art. 4º: Fica assegurado aos servidores públicos municipal do magistério:
- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - remuneração condigna;
 - IV - progressão horizontal baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho;
 - V - período reservado a estudo, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho;
 - VI - liberdade de organização da categoria, como forma de valorização do magistério participativo;
 - VII - ambiente de trabalho com instalações e material pedagógico que propiciem o exercício eficiente e eficaz de suas atribuições;
 - VIII - liberdade de escolha e utilização de procedimentos didáticos para o desempenho de suas atividades, desde que haja previsão nas diretrizes da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e respeitadas as diretrizes legais vigentes;
 - IX - liberdade para promover reuniões no local de trabalho, condicionada ao prévio conhecimento e autorização da direção da unidade de ensino, sem prejuízo das

atividades escolares, para tratar de interesses da categoria e da educação em geral (ANÁPOLIS, 2009, p.12).

Esta falta de valorização do saber, afeta o processo de ensino e aprendizagem, que exige dedicação e formação continuada constante para acompanhar as novas necessidades sociais e a “[...] compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), logo, ao qualificar profissionalmente o professor, a ação pedagógica, tenderá a ter maior qualidade.

Todavia vale esclarecer que além da formação, é preciso garantir condições de trabalho, plano de carreira e remuneração que valorize e incentive os docentes, desafios enfrentados pela Meta 18 do PNE que diz respeito à valorização dos profissionais do magistério.

As discussões acerca da necessidade de formação e valorização docente não são tão recentes. Essa necessidade vem sendo colocada em relevância desde muito tempo. Assim, quando indagados diante a motivação para a realização da pós-graduação *Stricto Sensu* e a valorização do profissional, segue as respostas mais relevantes:

Assim que terminei a graduação eu já passei no concurso e quando me deparei com a realidade, com o campo, eu pensei.... eu tenho que dar conta disso. Eu ainda não estou no nível de dominar completamente. Então fui estudar. O principal motivo de buscar o mestrado foi o fato buscar dar conta das demandas da sala de aula. Àquela época não existia benefício de melhoria salarial para os mestres e doutores na rede municipal (PPD 02).

Foi buscar estudar os alunos da escola rural, meu objeto de pesquisa no mestrado. Minha paixão são os alunos da escola rural. Infelizmente fecharam as portas da escola rural para mim. Não trabalhei mais com eles depois do mestrado. Não voltei nem para mostrar para os meus alunos aquilo que eu concluí a respeito deles (PPM 04).

Quando eu estava cursando geografia eu entrei na iniciação científica logo no primeiro ano. Isso foi o que me definiu para o mestrado. Então... o que me levou para o mestrado foi essa minha boa relação com a iniciação científica (PPM 08).

Na verdade, há 15 anos eu já era professora de graduação e já tinha especialização *lato sensu* enquanto formação e dava aula tanto em instituição pública quanto privada no ensino superior. E naquele momento apresentava uma necessidade de a importância dos professores do ensino superior ter o mestrado. E aqui na rede municipal nem tinha muito essa visão do mestrado, mas eu sempre tive o entendimento de que seria de grande valia para educação básica (PPD 04).

É indispensável uma nova concepção de formação docente, seja ela inicial ou continuada, com um profissional que tenha pensamento crítico, disposto e preparado para as constantes mudanças diante do seu papel social, que não é mais de transmissor do conhecimento, mas de mediador, transformador e ativo, capaz de lidar com situações e problemas decorrentes no ambiente escolar.

Durante o processo de formação docente, o futuro professor ao adquirir conhecimentos e unir às experiências cotidianas, com o tempo, traça o seu perfil profissional, a sua identidade, que não é estática e, portanto, muda constantemente.

Segundo Herdeiro e Silva (2014), a motivação dos professores parece ser o cerne da problemática da qualidade do ensino e da formação dos docentes, como também da sua satisfação e realização profissional.

Davoglio, Santos e Spagnolo (2017) também entendem que a importância dos professores na qualidade da educação é indiscutível e, inevitavelmente, remete à motivação para permanecer na carreira docente, levando em consideração tanto aspectos pessoais quanto profissionais.

Foi questionado aos entrevistados, quanto à valorização do profissional da educação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis. Registramos algumas respostas mais relevantes:

Há de se fazer uma distinção entre o pessoal e o coletivo. À época que obtive o acesso para o nível do mestrado foi algo surreal, dobrou o salário. Tanto no mestrado quanto no doutorado. Isso foi antes da Lei do Plano de Carreira de 2011. Quando saiu o Plano o salário que eu recebia ultrapassava o definido no documento. Estava muito acima da nova tabela. Mas isso é muito pessoal. Me entristece muito, porque hoje nós temos colegas que estão estudando e que de acordo com o número de vagas contidas no novo Plano para o acesso ao nível de PV e PVI isso é um processo muito demorado. Lamentavelmente meu coletivo não tem a mesma garantia de ter esse acesso (PPD 02).

Eu acho que é uma coisa inexplicável, formou e tem que esperar alguém sair para ter a vaga. É tão difícil estudar e quando você termina você quer o reconhecimento imediato no salário e não tem. Demora muito tempo para você receber esse acesso de cargo. A valorização salarial demora muito, deveria abrir mais vagas. Depois de tanto esforço você volta e ainda sofre rejeição por parte dos colegas. Na minha época eu tive licença concedida para cursar o mestrado, mas quando retornei eu não voltei mais para o meu lugar de origem que era zona rural (PPM 04).

Esse acesso de cargo é burocrático, ele acontece porque existe uma lei e porque a lei minimamente tem que ser cumprida. Em momento nenhum o acesso de cargo dentro da prefeitura é um instrumento de valorização, porque para ser um instrumento de valorização, a Prefeitura/Secretaria de Educação deveria por obrigação olhar para o produto que você está entregando que é a sua dissertação ou tese e dizer vou utilizar isso aqui para alguma coisa. É essa valorização que eu sempre quis. Ainda mais quando se entrega um produto que fala sobre questões importantes de Anápolis e que envolve a geografia. Você tem um trabalho feito à duras penas, sem licença e licença é uma valorização que eu gostaria de ter tido. Valorização era alguém dizer para mim... professora vamos usar o seu conhecimento. Depois de muitos anos meu conhecimento foi usado na rede de ensino quando fui convidada para ajudar na construção do currículo com base na BNCC. Na verdade, a gente não serve para nada. Ter um salário maior é importante, mas essa valorização financeira é algo mais simbólico de uma luta de classes e não de uma valorização profissional. Depois de concluído o mestrado eu esperei sete anos pelo salário de um mestre quando ele veio o gostinho era de guerra vencida e não de ser valorizada. É muito diferente. Para mim hoje na rede não existe valorização profissional, nem licença para aprimoramento se consegue (PPM 08).

Nós deveríamos ser melhores remunerados, tanto os mestres, quanto os doutores. Quando você está no nível PIII (graduação) e vai para o nível PIV (especialização/lato sensu), a remuneração, valorização é um salto bacana. Só que do nível PIV para o PV (mestre) já foi melhor a remuneração em outras épocas. Hoje tem uma defasagem e outra coisa que eu percebo é por eu fazer parte da comissão que analisa os processos para progressão e a gente percebe uma morosidade no processo. Pessoas que entram com o processo requerendo o acesso, mas que leva meses e anos. Há caso de a pessoa falecer sem ter gozado desse direito. Não vejo por parte da nossa Secretaria um olhar mais positivo no quesito formação e preparação para os profissionais atuarem na rede de ensino nessa área. Eu acho que o quantitativo de vagas é muito limitado, são muitos professores querendo melhorar tanto no conhecimento quanto na remuneração, mas há um número de vagas muito limitado e muita morosidade. Eles colocam em xeque o quanto os acessos vão onerar a folha de pagamento, não pensam na qualificação, na melhoria do ensino para os nossos alunos. Isso é algo que tem freado o interesse dos professores por uma qualificação. Aqueles que vão em frente, vão com a cara e a coragem. Inclusive trabalhar e estudar sem licença para aprimoramento profissional que é um direito garantido (PPM 07).

Os participantes apontaram diferentes motivos, desde, dar conta das demandas da sala de aula, interesse pela pesquisa a partir da iniciação científica, relevância para lecionar no ensino superior, entre outras situações, outro motivo na perspectiva de um participante é a questão da melhoria salarial como motivação para o ingresso no mestrado/doutorado.

Do ponto de vista social, essa valorização requer políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos e apoio pedagógico. Gatti e Barreto (2009) situam que hoje o trabalho docente vem sendo, cada vez mais, colocado em contexto de progressiva especialidade profissional, porém, nem sempre prevalece essa visão nas políticas no trato das questões da carreira docente.

As autoras compreendem que a valorização da profissão de professor da Educação Básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas e políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

A graduação não se constitui como o fim de um percurso, mas o início de um longo processo de desenvolvimento profissional, que tem continuidade em outros momentos formativos, como a pós-graduação, *lato ou Stricto Sensu*, pois as mudanças no mundo do trabalho impõem a necessidade de um novo modelo formativo, baseado na lógica do continuar aprendendo.

Contudo, tal exigência não surge aliada à ampliação das oportunidades de progressão formativa, mantendo a exclusão educacional. Dessa maneira, a passagem da graduação para pós-graduação constitui uma nova fronteira, especialmente para aqueles que chegaram ao ensino superior mais recentemente.

A partir dos dados expostos, esta investigação possibilitou perceber a partir do olhar dos participantes da pesquisa que atuam no Ensino Fundamental da Educação Básica da rede municipal de ensino de Anápolis, que a pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado/doutorado), se constitui em um espaço de formação continuada que corrobora com o desenvolvimento e valorização profissional destes professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pós-graduação *Stricto Sensu* foi o ponto de partida dessa pesquisa, de modo que investigamos esse nível de ensino na perspectiva da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

A pesquisa buscou analisar a pós-graduação *Stricto Sensu* enquanto espaço de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional de Professores. Na amplitude dessa proposição, houve a procura para compreender a problemática que incidiu na delimitação da seguinte questão de pesquisa: em quais aspectos a pós-graduação *Stricto Sensu* como uma via de formação continuada contribui com o desenvolvimento profissional de professores?

Nesse sentido, tornou-se relevante conhecer a percepção do professor com pós-graduação em mestrado/doutorado, acerca das contribuições dessa formação para sua atuação profissional, bem como, para o seu desenvolvimento e valorização profissional.

As questões que nos estimularam a desenvolver os estudos visando uma melhor compreensão desse tema foram: Quais motivações dos professores que atuam no ensino fundamental da Educação Básica para realizarem uma pós-graduação *Stricto Sensu*? Que percepção tem os professores desses estudos na sua formação, na sua prática pedagógica, no seu desenvolvimento e valorização profissional?

Baseando nos estudos sobre a constituição da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil tomando por base o Parecer nº 977/65, os Planos Nacionais de Pós-graduação desde (1975), entre outras fontes de Leis e documentos oficiais, como também no referencial teórico a partir dos trabalhos já produzidos sobre a pós-graduação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento profissional de professores. Revisitando esse processo histórico e pesquisas já realizadas, tivemos maior conhecimento acerca de questões que perpassam pelo nosso objeto de pesquisa.

Após analisar a configuração da pós-graduação brasileira, os PNPG, observa-se que se faz presente na formulação de políticas para a pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, desde sua criação até os anos atuais, a capacitação de docentes para o ensino superior. Apenas no V PNPG (2005-2010), começa a ser discutida a formação dos profissionais da educação básica. Outro dado importante a destacar, é que somente a partir da metade da década de 1980 assume-se a concepção da pós-graduação como locus institucional da pesquisa e da produção de conhecimento.

As percepções adquiridas nas leituras sugerem que as condições da formação dos professores devem ser pensadas e discutidas em políticas públicas para que os cursos de pós-graduação no sentido *Stricto* ciência colaborem na formação dos professores que atuam na

Educação Básica brasileira, proposições que podem ser percebidas também no atual Plano Nacional de Educação- (PNE/2014-2024), como possibilidade de dar respostas aos dilemas da educação.

Foi importante tecer algumas considerações sobre o conceito de *formação continuada e desenvolvimento profissional* em um estudo que se propôs analisar a pós-graduação *Stricto Sensu* como um lugar de formação de professores. Assim, recorreremos preferencialmente, as reflexões propostas por António Nóvoa e Marcelo Garcia.

Compartilhando da concepção de Nóvoa (1992), quando o autor colabora ao dizer que a formação continuada, percebida como parte do desenvolvimento profissional de professores que acontece ao longo da atuação docente pode possibilitar um novo sentido ao trabalho docente, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Ou seja, o docente busca por constante atualização de conhecimentos, uma vez que, se depara com contextos complexos e variados, que exigem reflexão e resolução de problemas, a fim de enfrentar os desafios que se apresentam.

Após análise do material empírico, buscou-se as percepções dos professores participantes da pesquisa com formação *Stricto Sensu* (mestrado/doutorado) acerca das contribuições desse nível de formação para seu desenvolvimento profissional uma vez que já estão enquadrados nos níveis de progressão PV e PVI no quadro de professores efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis. Esta análise levou à conclusão de que os professores entrevistados consideram sim de grande importância esse nível de ensino.

Os dados obtidos a partir da pesquisa revelaram que as motivações em realizar a pós-graduação *Stricto Sensu*, representou uma possibilidade para o professor compreender melhor o ensino que desenvolve e possibilitar condições de desenvolvimento profissional, ter valorização na carreira e encontrar possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à condição docente.

Porém, nota-se que mediante a valorização do profissional no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – GO, em sua maioria, os professores enfatizaram descontentamento e preocupação com os demais professores com mestrado/doutorado quanto à demora em ter o acesso ao nível de progressão, o que incide em não valorização, inclusive financeira de forma mais imediata, assim, evidencia a necessidade de reformulações e revisão do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, no que diz respeito à ampliação do número de vagas dentro quadro por níveis.

Acerca do questionamento sobre as motivações para ingressar em uma pós-graduação *Stricto Sensu*, foi possível identificar a importância atribuída por eles à formação *Stricto Sensu*.

Obteve-se informações diante as razões como sendo: dar conta das demandas da sala de aula, interesse pela pesquisa, relevância para lecionar no ensino superior e questão da melhoria salarial.

Sendo possível constatar ainda, que a formação de nível da pós-graduação *Stricto Sensu* é concebida pelos participantes da pesquisa como uma modalidade de formação continuada. Na concepção dos professores, todos compactuaram do entendimento do grande valor que é dado em uma pós-graduação *Stricto Sensu*, considerando-a como um lugar de reflexão e oportunidade de conhecimento, o que compactua com as concepções de Nóvoa e Marcelo Garcia acerca dessa discussão.

Nota-se que o aprofundamento teórico na formação na pós-graduação *Stricto Sensu* foi bastante valorizado, assim como uma experiência significativa e propulsora de condições para progredir nos níveis de qualificação, bem como ampliar as condições objetivas de transformar o desenvolvimento das atividades relacionadas ao processo educativo, representando uma possível mudança na práxis pedagógica do professor.

A percepção dos professores pesquisados revelou que as experiências nos processos de formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu* são compreendidas como um processo de desenvolvimento profissional, uma autoconstrução como pessoa e profissional, o que se confirma em Garcia (1999), quando diz que o desenvolvimento profissional se refere a qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais. Revelou ainda que a formação continuada é necessária ao processo de profissionalização do docente com ênfase na relação com a melhoria da prática pedagógica.

Nessa perspectiva apresentada pelo autor, compreende-se que o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas, o que pode ser oportunizado via processos de formação na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Foi possível perceber que a procura pelos professores, por esse modelo de formação continuada se traduz numa forma de garantir a atualização e ampliação dos seus conhecimentos, como uma atitude permanente de pesquisa e de busca de soluções para as práticas educativas.

Portanto, a partir da pesquisa, que a formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu* se traduz em uma possibilidade de avançar na perspectiva crítico-reflexiva e no enfrentamento dos problemas não somente da sala de aula, mas também refletir sobre questões mais amplas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, C.T.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. v.10, n.30, p.367–387, 2010.

AMARAL, N. **Entrevista Nelson Amaral**. PUC-Goiás. 2011. Disponível em: <https://www.facebook.com/efphdapucgoias/videos/344030527470211>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ANÁPOLIS. **Diretoria de Ensino**. 2022b. Disponível em: <https://www.anapolis.go.gov.br/secretaria/secretaria-de-educacao/diretoria-de-ensino/>. Acesso em: 29 Jun. 2022.

ANÁPOLIS. **Lei nº 3.775, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Anápolis - 2015/2025 e dá outras providências. 2015.

ANÁPOLIS. **Secretaria Municipal de Educação**. 2022a. Disponível em: <https://www.anapolis.go.gov.br/secretaria/secretaria-de-educacao/>. Acesso em: 29 Jun. 2022.

ANÁPOLIS. **Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009**. Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. 3.ed. Anápolis – GO: SinpMA, 2009.

BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação *Stricto Sensu* no trabalho docente da educação básica**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARRETO, F. C. de S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educ. rev.** v.28, n.3, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/fymZwZrwp8DNRcWXQbBXq6D/?lang=pt>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

BARROS, R. S. M. de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. 1959. 137 fl. (Tese de Mestrado) - Concurso de Livre Docência da Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1959.

BENEDITO, J.; IMBERNÓN, F. Didáctica Geral, In J. MATEO (dir.), **Enciclopédia Geral da Educação**. v.3, Alcabideche: Liarte Editora de Livros, 2000, p. 677-798.

BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, A (org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **CAPES**: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 05 Jul. 21.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 Fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - Governo Federal. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-graduação**. Brasília, DF: CAPES, Vol. I. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pós-graduação brasileira cresce 48% na última década**. Brasília, DF: CAPES, 2021.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965.

BRASIL. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005- 2010)**. Brasília: MEC/CAPES, 2004.

BRASIL/MEC. **PNE em Movimento**: Caderno de Orientações para o Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação. Brasília: MEC, 2016.

CAPES. Comissão especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 29 Jun. 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**. Éléments pour une théorie. Paris: Anthpos, 1997.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

DAVOGLIO, T.R.; SANTOS, C.; SPAGNOLO, B.S. Motivação para a permanência na profissão: A percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.21, n.2, p.175-182, 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.

DEMO, P. **Aprendizagem qualitativa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FERREIRA, D. J. **Profissionalização do Magistério e Universidade**: contributos da formação continuada? Anais do XIV Endipe. CD-ROM, 2008.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade, 2014.

GARCIA, M.C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GARCIA, M.C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M.C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, v. 2, n. 3, agos./dez. 2010.

GARCIA, M.C. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Educational Policy Analysis Archives**, 35(10), 2002.

GATTI, B. A. (Coord.). **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro, 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, B.; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERDEIRO, R.; SILVA, A.M.C. As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (Org.). **Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)**. Braga: CIEC, Uminho, 2014.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis. v.24, n.1, p.133-160, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; RODRIGUES P.; PORTELLA V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abril de 2012.

MAZZOTTI, A.; JUDITH, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MEDEIROS, C. C. C. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de Pós-Graduação em educação no Brasil (1965 -2004)**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

MESQUITA, M.C. das G. D. ; CARNEIRO, M. E. F.; AFONSO, L. H. R. **FINEDUCA. Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre,v. 7, n. 12, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed., São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NACARATO, A. M. O PNE e a articulação da pós-graduação com a educação básica. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 269-280, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646522>. Acesso em: 18 Ago. 2021.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

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

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Conferência. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27-28 set. 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora, 1995a, p. 11-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (Org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto, 2009.

OPNE – Observatório do PNE. **Formação de professores**. 2022. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>. Acesso em: 29 Jun. 2022.

PEREIRA, M. A. **Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica**. 2017. 120 f. (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- BA, 2017.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v.2, n.30, 2005, p. 70 a 81.

ROITMAN, I. **A crise na Capes é um alerta do desmonte da educação brasileira**. UNB Notícias, 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/5447-a-crise-na-capes-e-um-alerta-do-desmonte-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 28 Jun. 2022.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, M.A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VELLOSO, A. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. **Almanaque Multidisciplinar de pesquisa**. 1(1), 2014.

VELLOSO, J. Mestres e Doutores no País: Destinos Profissionais e Políticas de Pós-Graduação. Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A



PREFEITURA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SEMED

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A **Secretaria Municipal de Educação de Anápolis** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*: O ALCANCE DAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**, coordenado pela pesquisadora **Itair Regina Carvalho Diogo**, desenvolvida em conjunto com a pesquisadora professora Orientadora: **Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis**, na **Universidade Estadual de Goiás**.

A **Secretaria Municipal de Educação de Anápolis** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de **01/2021** até **04/2021**. Declaramos ciência de que a coleta de dados só poderá ser iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo sistema CEP/CONEP.

Declaramos, ainda, que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Anápolis/GO, 17 de Agosto de 2020.

Sonja Maria Lacerda
Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - (UEG)
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - CCSEH**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG/IELT**

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, como pesquisador (a) responsável e pesquisador(a) participante do projeto intitulado “**FORMAÇÃO STRICTO SENSU: O ALCANCE DAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**”. Comprometo-me a iniciar a coleta de dados somente após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP, a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses de todos os envolvidos.

Data: 14/ 08/ 2020

<i>Nome do (a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
1-Itair Regina Carvalho Diogo	
2- Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis	

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - (UEG)
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS – CCSEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – (PPG/IELT)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*: O ALCANCE DAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES”**. Meu nome é **ITAIR REGINA CARVALHO DIOGO**. Sou educadora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, mestranda do Programa De Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar Em Educação, Linguagens E Tecnologias (PPG-IELT) Universidade Estadual de Goiás – UEG. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubricue todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, enquanto pesquisadora responsável, via e- e-mail: recarvalhodiogo@hotmail.com, endereço: Avenida São Francisco nº 880, CEP 75.110-810 - Bairro Jundiá, Anápolis-GO e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 9.9291-8577. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são:

Eu, mestranda Itair Regina Carvalho Diogo e a professora orientadora Dra. Marlene Barbosa de Freitas.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 minutos/horas e a sua participação na pesquisa um tempo aproximado de 1h10min.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

A pesquisa intitulada: **“Formação *Stricto Sensu*: O alcance das contribuições para o desenvolvimento profissional de professores”** tem por objetivo fornecer subsídios teóricos e empíricos para analisar o alcance das contribuições da formação na Pós-graduação *Stricto Sensu* para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação básica da rede pública municipal de ensino do município de Anápolis- GO.

Os Procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa serão: o preenchimento de um questionário e uma entrevista. Portanto, dois procedimentos a serem realizados em momentos distintos. Logo após o aceite da sua participação nesta pesquisa, estarei lhe entregando e/ou enviando para o seu e-mail ou por meio de aplicativo *Whatsapp* o questionário que é composto por dois blocos de 21 questões entre abertas e fechadas, seu preenchimento leva cerca de 30 minutos, entretanto, sinta-se a vontade para fazê-lo ao seu tempo, esta é apenas uma estimativa. Após a finalização do preenchimento do questionário, estaremos agendando dia e horário para a realização da entrevista de modo presencial e/ou virtual caso seja oportuno devido momento de distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19, podendo deste modo estar na ocasião em um local de sua preferência ou ser realizada através da plataforma do *Google Meet*. Caso tenha qualquer dificuldade de uso desta ferramenta estarei lhe fornecendo os devidos esclarecimentos. No dia programado, estarei lhe encaminhando o *link* da sala virtual para o devido acesso. A entrevista conta com um roteiro de 14 perguntas tendo a duração aproximada de 40 minutos. Caso o/a sr./sra. autorize, gostaria de poder gravá-las, com fim de transcrição para compor a análise dos dados na pesquisa. Contudo, caso opte por não autorizar a gravação em nada comprometerá a sua participação na pesquisa, pois realizarei a transcrição de suas respostas no momento da entrevista, sendo assim fique a vontade para decidir. Não haverá registro fotográfico em nenhum momento da pesquisa. Também não se pretende em hipótese nenhuma divulgar a voz, ou qualquer gravação dos participantes da pesquisa, e, sim resguardar sua integridade física. O intuito da pesquisa é analisar o alcance das contribuições da formação continuada na Pós-graduação *Stricto Sensu* para o seu desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria da sua prática pedagógica.

Por favor, agora expresse sua vontade assinando dentro do box com a opção que melhor atende a sua intenção de participação na pesquisa. **Sua opção será respeitada e cumprida. (Rubricar dentro do espaço da opção escolhida)**

- () Não permito a gravação/obtenção da minha voz.
 () Permito a gravação/obtenção da minha voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da voz:

- () Permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

Esclareço que todo o material coletado por meio dessa pesquisa será armazenado pelos próximos cinco anos em arquivo físico no caso dos questionários e termos assinados e em arquivo digital o material resultante das entrevistas, e ao final serão devidamente picotados, destruídos e descartados de forma sustentável a reciclagem.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à sua participação neste estudo são mínimos, de modo que responder as questões propostas, além de incomodá-los em seu ambiente de trabalho e tomar o seu tempo, talvez possa sentir momentos de desconforto e constrangimento. O que consideramos um risco transitório e de fácil solução e caso ocorra, pode ser minimizado com a garantia de tempo e/ou local reservado para ler e responder o questionário/entrevista, além de total liberdade para não responder questões que possam ser julgadas inadequadas ou

irrelevantes. Nesse sentido, informamos que, o participante não é obrigado a responder as perguntas, e caso sinta desconforto ao responder alguma questão proposta, será possível deixar de participar da pesquisa ou pode tanto deixar questionamentos em branco quanto recusar-se a responder sem sofrer nenhum prejuízo.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação seja durante a aplicação do questionário ou no momento da entrevista, a qualquer momento conforme sua vontade, e esta decisão não produzirão penalização ou prejuízo.

Benefícios:

O maior benefício da sua participação nesta pesquisa, que não tem fins lucrativos, é a contribuição de promover uma reflexão no sentido de analisar em que medida a Pós-graduação *Stricto Sensu* contribui para o seu desenvolvimento profissional dos professores, como também para a melhoria da sua prática pedagógica.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurado o sigilo e a privacidade. Para garantir, sua não identificação na pesquisa, seu nome poderá ser substituído por números ou por um pseudônimo. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, estes serão ressarcidos por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas e poderá ter acesso aos dados coletados a qualquer momento, podendo entrar em contato por meio de ligação a cobrar no número (62) (9090) 9.9291-8577, e ainda pelo e-mail pessoal da pesquisadora: <mailto:recarvalhodiogo@hotmail.com> ou por meio de qualquer outro recurso. Estarei sempre à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, basta manifestar interesse e solicitar. Obtendo posteriormente caso seja do seu interesse, uma cópia da dissertação resultante desta coleta de dados da qual você/sr./sra se dispôs a contribuir e certamente fez toda a diferença.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Itair Regina Carvalho Diogo, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu,

_ abaixo assinado, discuti com a pesquisadora ITAIR REGINA CARVALHO DIOGO, sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo “FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*: O alcance das contribuições para o desenvolvimento profissional de professores”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis-GO, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS -UEG
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG/IELT**

QUESTIONÁRIO I

Prezado (a) professor(a) participante, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha dissertação de mestrado que tem como objetivo *analisar o alcance das contribuições da formação Stricto Sensu (mestrado/doutorado) para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação básica da rede municipal de ensino de Anápolis-GO*. Nesse sentido a intenção nesta proposta de pesquisa é revelar se a formação na Pós- graduação *Stricto Sensu* como uma via de formação continuada e lócus de formação intelectual contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que os dados gerados da pesquisa são de grande relevância e poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO- PERFIL DOS PARTICIPANTES

1 – Pseudônimo adotado para a identificação na pesquisa:

2 – Idade:

- () 20 a 29 anos
- () 30 a 39 anos
- () 40 a 49 anos
- () 50 a 60 anos
- () mais de 60 anos

3 - Formação acadêmica:

* Graduação:

Curso (1) _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

Curso (2) _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

* Pós-graduação *Lato Sensu*:

Curso (1) _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

Curso (2) _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

* Pós-graduação *Stricto Sensu*:

Curso (1) _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

Curso (2) _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

*O Mestrado que você realizou foi:

 Acadêmico Profissional

*O doutorado que você realizou foi:

 Acadêmico Profissional

4 – Sua atuação profissional:

 Rede municipal Rede municipal e estadual Rede municipal e privada Rede municipal, estadual e privada

5 – Tempo de docência na rede municipal de educação de Anápolis:

 De 1 à 5 anos De 6 à 10 anos De 11 à 15 anos De 16 à 20 anos Mais de 20 anos.

6 – Carga horária de trabalho semanal na rede municipal de educação de Anápolis:

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- 60 horas

7 – Na rede municipal de educação de Anápolis você trabalha em qual etapa da educação básica ou departamento?

- Educação Infantil
 - Anos Iniciais
 - Anos Finais
 - Se departamento. Qual?
-

8- Antes de realizar a Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado/doutorado) você trabalhava em que função na rede municipal de ensino de Anápolis?

- Sala de aula
- Atendimento Educacional Especializado (inclusão)
- Coordenação Técnica
- Coordenação Pedagógica
- Direção
- Assessoria (departamento pedagógico)
- Outro. Qual? _____

9- Após realizar a Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado/doutorado) você atua (ou tem atuado) em que área de ensino na rede municipal de ensino de Anápolis?

- Sala de aula
- Atendimento Educacional Especializado (inclusão)
- Coordenação Técnica
- Coordenação Pedagógica
- Direção
- Assessoria (departamento pedagógico)
- Outro. Qual? _____

10-Além de contribuir na Educação Básica, você contribui na Educação Superior?

- Sim
- Não

11-Durante o período de realização da sua Pós-graduação *Stricto Sensu* – (Mestrado) teve Licença para Aprimoramento Profissional concedida:

- Sim
- Não

12- Durante o período de realização da sua Pós-graduação *Stricto Sensu* – (Doutorado) teve licença para aprimoramento profissional concedida:

- Sim
 Não

13- Depois de concluída a Pós-graduação *Stricto Sensu*, após quanto tempo você teve mudança de nível para PV na rede municipal de educação de Anápolis:

- Até um ano
 De um a dois anos
 Mais de dois anos

Comente sua resposta:

14- Se você fez o doutorado, depois de concluído, após quanto tempo você teve mudança de nível para PVI na rede municipal de educação de Anápolis:

- Até um ano
 De um a dois anos
 Mais de dois anos
 Ainda não teve mudança de nível

Comente sua resposta:

15- Qual era a sua formação quando ingressou na rede municipal de educação de Anápolis?

- Graduado(a)
 Especialista
 Mestre
 Doutor(a)

16- Você participa de algum grupo de pesquisa?

- sim não

Caso participe, é como membro ou líder do grupo? Qual é o grupo de pesquisa?

***Obrigada pela sua importantíssima participação nesta primeira parte do questionário destinado a minha pesquisa. Em breve enviarei a segunda parte.**

Atenciosamente,

Itair Regina Carvalho Diogo

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG/IELT

QUESTIONÁRIO II

Prezado (a) professor(a) participante, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha dissertação de mestrado que tem como objetivo *analisar o alcance das contribuições da formação *Stricto Sensu* (mestrado/doutorado) para o desenvolvimento profissional*. Nesse sentido a intenção nesta proposta de pesquisa é **revelar se a formação na Pós- graduação *Stricto Sensu* contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente na transformação da sua prática em sala de aula.**

Vale ressaltar que os dados gerados da pesquisa são de grande relevância e poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

BLOCO II – FORMAÇÃO CONTINUADA - PÓS- GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

01 – Para você, a Pós-graduação *Stricto Sensu*:

* Pode marcar mais de uma opção nessa questão.

- se constitui em um lugar que possibilita aos professores se desenvolver profissionalmente.
- é um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, a luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações.
- precisa ser compreendida como formação continuada e percebida como parte do desenvolvimento profissional de professores.
- contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente na transformação da sua prática em sala de aula.
- se constitui em uma possibilidade de ministrar aula no ensino superior
- Outra: _____

02– Você compreende a Pós-graduação *Stricto Sensu* como parte da formação continuada do professor?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Justifique: _____

03- A Pós-graduação *Stricto Sensu* que você realizou contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? Em caso afirmativo, em quais aspectos houve contribuição?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Justifique: _____

04- Na sua visão a Pós-graduação *Stricto Sensu* que você fez contribuiu na transformação da sua prática em sala de aula?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Justifique: _____

05 – Como avalia a Pós-graduação *Stricto Sensu* que você fez?

- Muito satisfatória
 Satisfatória
 Pouco satisfatória

Comente sua resposta: _____

06- A Pós-graduação *Stricto Sensu* que você realizou foi em:

- Instituição Pública estadual
 Instituição Pública federal
 Instituição Pública estrangeira
 Instituição Privada

07- Durante o período que você realizou a Pós-graduação *Stricto Sensu*, você teve licença remunerada concedida? Em qual rede?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Justifique: _____

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG/IELT

ROTEIRO/ENTREVISTA

Prezado (a) professor(a) participante, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha dissertação de mestrado que tem como objetivo analisar o alcance das contribuições da formação na Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado/doutorado) para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação básica da rede pública municipal de ensino de Anápolis-GO.

Nesse sentido a intenção nesta proposta de pesquisa é revelar se a formação na Pós-graduação *Stricto Sensu* contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e consequentemente na transformação da sua prática em sala de aula.

Vale ressaltar que os dados gerados da pesquisa são de grande relevância e poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração nesta entrevista.

Roteiro de Entrevista:

- Qual o pseudônimo que você utilizou no formulário do *google forms* para sua identificação na gravação desta entrevista?

Concepção de formação continuada

- 1- O que significa formação continuada para você?
- 2- Você considera que a formação de nível Pós- graduação *Stricto Sensu* faz parte da formação continuada? Explique:
- 3- Considerando que a formação na Pós-graduação *Stricto Sensu* tem como característica a natureza acadêmica e de pesquisa, com finalidade essencialmente científica, o que se

confirma no Parecer Sucupira de nº 977/65. Com o entendimento de que o objetivo desses cursos é a formação de professores e pesquisadores, ou seja, os cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* configuram-se como uma etapa de formação do professor para a educação superior. **Qual o sentido e importância da formação continuada para um professor da educação básica?**

Concepção sobre desenvolvimento profissional

- 4- Você poderia relatar um pouco sobre sua compreensão acerca do desenvolvimento profissional?
- 5- Você considera que a formação continuada pode ser percebida como parte do desenvolvimento profissional de professores? Fale um pouco sobre isso.
- 6- Você considera que a formação na Pós- graduação *Stricto Sensu* que você realizou contribuiu/contribui para o seu desenvolvimento profissional? Em quais aspectos?

Mudanças na prática profissional

- 7- A formação na Pós-graduação *Stricto Sensu* ajudou você a repensar a sua prática em sala de aula na educação básica, suas crenças ou conhecimentos profissionais. Em quais aspectos?
- 8- Qual foi seu objeto de pesquisa durante a sua formação na Pós- graduação *Stricto Sensu*?
- 09 - Quais fatores que lhe motivaram na realização de uma formação de nível de Pós- graduação *Stricto Sensu*?
- 10- Você considera que a pesquisa que realizou durante a sua formação na Pós- graduação *Stricto Sensu* tem relevância para melhoria da qualidade do ensino na educação básica da rede Municipal de Ensino de Anápolis? Em quais aspectos?
- 11- Você está satisfeito(a) com a formação que realizou na de Pós- graduação *Stricto Sensu*? Por quê?

Valorização pessoal e profissional

- 12- Como você percebe a questão da valorização do profissional da educação, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis?
- 13- Depois de concluída a sua formação na Pós-graduação *Stricto Sensu* você permaneceu somente na educação básica ou migrou também para o ensino superior?
- 14- Como você acha que o professor da educação básica é visto pela comunidade escolar quando alcança o título de mestre ou doutor?

Sugestões

15- Algo mais a acrescentar? Alguma sugestão/colaboração você deixa aqui para minha pesquisa?