

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Carolina da Silva Rocha

**Influências do Mestrado Profissional em Educação no desenvolvimento
profissional dos Egressos de 2014**

**Taubaté – SP
2018**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

R672i Rocha, Ana Carolina da Silva
Influências do Mestrado Profissional em Educação
no desenvolvimento profissional dos egressos de 2014. /
Ana Carolina da Silva Rocha. - 2018.
120f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Formação de professores. 2. Mestrado Profissional.
3. Egressos. I. Título.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Carolina da Silva Rocha

**Influências do Mestrado Profissional em Educação no desenvolvimento
profissional dos Egressos de 2014**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes C. Calil

**Taubaté – SP
2018**

Ana Carolina da Silva Rocha

**Influências do Mestrado Profissional em Educação no desenvolvimento profissional dos
Egressos de 2014**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes C. Calil

Data: 17 de abril de 2018

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calil (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Universidade de Santos)

Assinatura _____

Eu quero desaprender para aprender de novo;
Raspar as tintas com que me pintaram;
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubens Alves

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os professores e a todas as professoras que, em sua luta diária, tentam compreender a complexidade de sua função e, a partir disso, saem do conformismo e do comodismo, enfrentando o desafio do conhecimento novo, da formação árdua, desejando seu desenvolvimento profissional.

Dedico também à minha família, que compreendeu os vários momentos de afastamento e de concentração em prol da pesquisa e, mesmo não sendo atendidos em suas necessidades, incentivaram-me a continuar e me fizeram companhia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças, ânimo, inteligência e capacidade para concluir essa formação, bem como, principalmente, por colocar anjos ao meu redor, anjos esses que trilharam o caminho comigo.

Agradeço à Universidade de Taubaté e a todos os professores que alimentaram meu desejo do conhecimento.

Agradeço, especialmente, à Profa. Dra. Ana Maria Gimenes C. Calil, que me mostrou o caminho, e, por vezes, me amparou e me levantou nos momentos de quedas e de tropeços, sempre com mãos firmes e palavras amigáveis.

À Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, que contribuiu grandiosamente para a pesquisa, com seus apontamentos assertivos e sua delicadeza de pesquisadora.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Abdalla que, prontamente e com uma generosidade poética, veio contribuir com o estudo.

E, enfim, porém não menos importante, agradeço ao meu marido, Anselmo Rogério Sacramento, que acreditou em minhas potencialidade e competência, demonstrando, por diversas vezes, ser meu maior incentivador e admirador. Te amo!

Muito obrigada a todos!

RESUMO

A retórica sobre a qualidade do ensino tem estimulado o crescimento das pesquisas voltadas para a formação docente. Em decorrência disso, os cursos de mestrado profissional em educação vêm aumentando, pois suas propostas, bem como suas diretrizes curriculares e seus objetivos, apregoam, prioritariamente, formar professores da Educação Básica comprometidos com a superação dos problemas educacionais do Brasil, preparando esses professores para adequar suas práticas educativas às diferentes realidades socioculturais, favorecendo a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos. Em virtude dos aspectos apresentados, a presente pesquisa volta-se para a área da formação docente, adotando um prisma diferenciado, o de dar voz aos Egressos de um programa de mestrado profissional em educação, procurando compreender relações entre a formação que realizaram no curso e seu desenvolvimento profissional. Assim, realizou um estudo de caso sobre a primeira turma de Egressos (ingressantes em 2014 e formados em 2016) de um MPE oferecido por uma Universidade localizada no interior de São Paulo. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou descrever, a partir da análise dos dados coletados (documentos institucionais, dissertações dos Egressos e entrevistas semiestruturadas), indicadores de influência desse curso no desenvolvimento profissional dos Egressos. O trabalho está teoricamente amparado em estudos que tratam da pós-graduação no Brasil, da consolidação do mestrado profissional, da formação docente e do desenvolvimento profissional de professores, valendo-se dos trabalhos de Cury (2005), Imbernón (2001), Garcia (1999), Day (2001), Nóvoa (1992), André (2016), Contreras (2003) e Formosinho (2009). A análise e a interpretação dos dados destacaram como resultados dois eixos: a) o contexto de formação e b) a trajetória de mestrando a mestre. Os dados coletados se mostram consoantes aos estudos atuais sobre a formação docente e sobre as propostas de MPE. O curso estudado configurou-se como uma formação propulsora de mudanças no desenvolvimento profissional daqueles que o fizeram, exercendo influências significativas em suas práticas educativas, no desenvolvimento da concepção de profissionalidade, da autonomia moral e da responsabilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Mestrado Profissional. Mestrado Profissional em Educação.

LISTA DE SIGLAS

APCN	Aplicativo para Propostas de Cursos Novos
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETPS	Centro de Educação Tecnológica Paula Souza
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Conselho Nacional de Pesquisa
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GM	General Motors
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL)
MA	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação e Cultura (BRASIL)
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrado Profissional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PUC	Pontífica Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL)

SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SP	São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNITAU	Universidade de Taubaté
VW	Volkswagen

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – PNPG - Principais diretrizes e objetivos.....	25
Tabela 2 – Lista de indicadores obtidos após 1º rodada de <i>Delphi</i>	44
Quadro 1 – Formação Docente (IMBERNÓN, 2001)	52
Quadro 2 – Formação Docente (GARCIA, 1999).....	54
Quadro 3 – Organograma de análise.....	66
Quadro 4 – Quantidade de alunos ingressantes no MPE.....	74
Quadro 5 – Caracterização dos participantes.....	78
Quadro 6 – Tempo de trabalho na educação.....	80
Quadro 7 – Formação acadêmica dos Egressos.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Artigos sobre MP + Egressos.....	40
Gráfico 2 – Tempo entre o aceite e a entrevista.....	61
Gráfico 3 – Recursos para a coleta de dados.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 <i>Objetivo geral</i>	17
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	18
1.3 Delimitação do estudo.....	18
2 MESTRADO PROFISSIONAL.....	20
2.1 O contexto histórico da pós-graduação em educação no Brasil.....	20
2.2 Mestrado Profissional.....	28
2.2.1 <i>Período de latência do Mestrado Profissional</i>	33
2.3 Mestrado Profissional em Educação (MPE).....	36
2.4 Panorama das pesquisas sobre o Mestrado Profissional e seus Egressos: estado do conhecimento.....	39
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	46
3.1 Formação docente.....	46
3.1.1 <i>Desenvolvimento profissional docente</i>	49
3.2 Formação docente provocadora de mudanças: o quê considerar?.....	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	66
5.1 Contexto de formação.....	68
5.1.1 <i>A Universidade</i>	68
5.1.2 <i>O MPE: foco da pesquisa</i>	69
5.1.3 <i>Os mestrandos</i>	78
5.2 A trajetória de mestrando a mestre.....	82
5.2.1 <i>Da sobrevivência à autonomia</i>	83
5.2.1.1 <i>Expectativas do ingresso e desafios do stricto sensu</i>	83
5.2.2 <i>Aprendizado (disciplinas e relação teoria e prática)</i>	89
5.2.3 <i>Autonomia</i>	94
5.3 A pesquisa.....	95
5.3.1 <i>Aprendizado acadêmico</i>	96

5.3.2 <i>Construção da postura investigativa</i>	98
5.3.3 <i>O empoderamento da postura profissional</i>	100
5.4 <i>Perspectivas após o mestrado</i>	102
5.4.1 <i>Um novo olhar sobre a realidade e a prática</i>	102
5.4.2 <i>Perspectivas e conquistas na carreira profissional</i>	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	117

1 INTRODUÇÃO

Desde o início de minha formação docente, contabilizando já 13 anos de profissão, questiono-me sobre as formações docentes das quais pude participar, formações essas realizadas em contextos formais e informais de ensino. Considero contextos formais cursos e capacitações realizados em ambientes públicos e privados de ensino; e, informais, toda formação que ocorre durante a trajetória profissional do docente, tais como: discussões com os colegas de trabalho, autorreflexão sobre a prática pedagógica, pesquisas que o docente realiza para a melhoria de sua prática. Todos esses âmbitos permitem o que Garcia (1999) chama de desenvolvimento profissional docente.

Portanto, vivenciei em minha trajetória profissional diversas formações docentes, dentro e fora da escola, e, para o meu desenvolvimento profissional, propus iniciar, em 2016, o mestrado profissional em educação, por acreditar que o método científico, por valer-se de observação, metodologia e análise, pudesse auxiliar-me na possível transposição dos obstáculos que encontro no processo de ensino-aprendizagem e na rotina escolar, pois como afirmam Barros, Valentim e Melo (2005, p. 131), o mestrado profissional visa:

[...] a capacitação para a prática profissional transformadora, por meio da incorporação do método científico. Volta-se para um público preferencialmente oriundo de fora da academia e destinado à gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas e a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos.

Como afirmam os autores, a incorporação do método científico na capacitação profissional pode auxiliar na construção de uma visão diferente sobre uma situação desafiadora. Como veremos adiante, o mestrado profissional proporciona essa construção.

Reconhece-se que o Mestrado Profissional em Educação (MPE) é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* recente no País. Conta com, aproximadamente, nove anos de existência, tempo esse de desafios, enfrentamentos e conquistas, tanto para os que trabalham para implantar e estruturar esse tipo de curso quanto para aqueles que se propõem a cursar o MPE.

Considerando esse contexto, discussões e estudos, tais como os propostos por André (2016), Fisher (2006), Gatti (2009), dentre outros, bem como fóruns, como o FORPRED, seminários, como o “Para além da academia”, e políticas públicas, como as materializadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), demonstram, além da urgência e da necessidade de oferecer formação profissional aos docentes da Educação Básica, e de outros níveis de

ensino, as possibilidades de ampliar a qualificação profissional dos docentes e aumentar a interface entre educação, responsabilidade social e produção científica.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que o MPE está em crescimento de oferta e de implementação em todo país, tendo apresentado, de 2010 a 2016, um aumento do número de programas abertos, chegando a 38 cursos (HETKOWSKI; FIALHO, 2016, p. 15) nas instituições e universidades.

No entanto, apenas o aumento da oferta não pode ser tomado como indicador e quesito de qualidade. Vários são os estudos que apontam para direções diversas em relação ao acompanhamento e à avaliação da formação docente em nível *strito sensu*, mais especificamente em relação ao mestrado profissional. Paixão *et al.* (2014), por exemplo, em estudo denominado “Avaliação dos Mestrados Profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade”, volta o olhar para aqueles que organizam, avaliam e estruturam o MP nas Instituições e na CAPES, investigando quais seriam os desafios atuais, sendo um dos indicadores apontados no estudo o acompanhamento e a avaliação do curso pelo olhar do Egresso.

Considerando o exposto, apresentamos o objetivo da presente pesquisa, intitulada *As influências do MPE sobre o desenvolvimento profissional do Egresso*. Trata-se de um estudo realizado em uma Universidade localizada no interior do estado de São Paulo, considerando Egressos de uma turma de MPE, mais especificamente os Egressos da turma de 2014 (a primeira turma do curso). O objetivo foi levantar indicadores que permitissem refletir e discutir se essa modalidade de formação havia trazido mudanças substanciais para o desenvolvimento profissional de cada participante.

A relevância de um estudo que toma Egressos de um determinado curso como sujeitos de pesquisa reside no fato de que somente através desse tipo de análise é possível reconhecer possíveis indicadores de influências de uma formação dessa natureza sobre os sujeitos, se realmente provocadora de mudanças, pois, como afirmam Miranda *et al.* (2001, p. 135), “Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode até considerar os discursos vindos *de fora* para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente *de dentro* que ele a constrói”, e é nessa perspectiva, a que considera o olhar do Egresso, que a presente pesquisa se fundamenta.

Assim, buscou-se, por meio da abordagem qualitativa, investigar as influências do MPE em questão no desenvolvimento profissional de seus Egressos, identificando indicadores que permitissem analisar e discutir se essa pode ser uma oportunidade de formação docente provocadora de mudanças, tais como as defendidas por Imbernón (2016), Garcia (1999) e

André (2016). Os instrumentos de coleta de dados selecionados para a realização deste estudo foram a análise documental, a entrevista semiestruturada, a pesquisa bibliográfica e a análise de dados obtidos na Plataforma Lattes.

Tais instrumentos utilizados foram relevantes para responder questões centrais do estudo como: Quais as influências provocadas por um determinado curso de MPE no desenvolvimento profissional de seus Egressos? Que indicadores podem ser considerados provocadores de mudanças?

1.1 Problema

A lacuna no campo das pesquisas consagradas a investigar a formação dos Egressos de cursos de MPE foi tomada aqui como problema de pesquisa. De acordo com levantamento de estado da arte realizado para este estudo, apenas 4% das pesquisas acadêmicas brasileiras se voltam para a questão da formação docente na perspectiva do Egresso dos mestrados profissionais, exclusivamente em áreas como Matemática e Ciências. É inexistente a investigação que considere Egressos de MPE voltado para a Educação Básica. Assim, a presente pesquisa colabora com os estudos e desafios atuais, pois pretendeu investigar possíveis influências de um curso dessa modalidade sobre Egressos de uma turma que concluiu o curso em 2016, a fim de investigar se essa formação, para os Egressos, contribuiu para o desenvolvimento profissional. Assim, este estudo tem como questões centrais: quais são as influências provocadas por um determinado curso de MPE no desenvolvimento profissional de seus Egressos? Que indicadores podem ser considerados provocadores de mudanças?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as influências exercidas por um determinado curso de Mestrado Profissional em Educação, oferecido por uma Universidade do interior do estado de São Paulo, sobre o desenvolvimento profissional de seus Egressos (turma de 2014, formada em 2016).

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar, a partir da percepção dos Egressos, indicadores que permitam refletir se o curso em questão pode ou não ser considerado como uma experiência de formação provocadora de mudanças.
- Analisar as possíveis influências do MPE em questão, exercidas sobre o desenvolvimento profissional dos Egressos de 2014 (primeira turma), sob a visão dos Egressos.
- Identificar as experiências que favoreceram o desenvolvimento profissional dos Egressos durante o MPE.

1.3 Delimitação do estudo

Tendo como objetivo pesquisar as “Influências do MPE no desenvolvimento profissional dos seus Egressos”, este estudo se situa no campo da pesquisa sobre formação docente. Para a realização da pesquisa, selecionou-se uma Universidade localizada no interior de São Paulo, que oferece curso de MPE. A autora da pesquisa faz parte do grupo de estudantes de MPE dessa Instituição de ensino.

A seleção dessa Instituição se deu por seu contexto histórico de mais de 50 anos de dedicação à formação de professores de Educação Básica. Além disso, decorreu também pelo fato de essa Instituição ter implantado o primeiro MPE da região, em 2014, curso este objeto de estudo desta pesquisa. Os sujeitos desta pesquisa são os Egressos formados na primeira turma desse curso.

O estudo se deu pela análise da tríade: contexto histórico (pós-graduação, MP, MPE e Universidade), documentos (curriculares, institucionais e produções científicas de autores diversos e dos próprios Egressos) e discurso (coordenadora do curso e Egressos), todos referentes à formação docente e ao MPE.

Em relação ao contexto histórico, foram discutidas leis e portarias a respeito da pós-graduação brasileira, tomando autores como Imbernón (2001), Garcia (1999), Day (2001), Marcelo (2009) e André (2016). Os documentos utilizados foram a proposta de abertura do MPE enviada a CAPES pela Universidade, bem como seu currículo e sua proposta pedagógica, além das produções e dos artigos produzidos sobre a mesma proposta de pesquisa, o MPE, bem como as dissertações dos Egressos e seus currículos Lattes. O discurso foi coletado por meio da entrevista semiestruturada, realizada com a coordenadora e com os

Egressos.

Participaram deste estudo 15 Egressos, dos 17 concluintes do MPE no ano de 2014. Deste grupo, 14 são mulheres e exercem, em sua grande maioria, cargos de chefia e de formação docente. O tempo de atuação desses profissionais está entre 10 e 30 anos de trabalho na área da Educação.

Após a ida a campo, a análise caminhou para a construção de dois eixos temáticos, denominados 1) o contexto e 2) a trajetória de mestrando a mestre. Criaram-se categorias singulares e cruciais para elucidar que o MPE exerce influências sobre o desenvolvimento profissional do Egresso, se estiver pautado em uma estrutura curricular participativa, integrada à realidade da prática do professor e à produção acadêmica. Além de contar com Egressos numa fase de maturidade profissional, que compreenda a natureza e a razão das propostas da formação, e avance através da resiliência e a redes de apoio frente aos desafios e às dificuldades encontradas na formação *stricto sensu*.

2 O MESTRADO PROFISSIONAL

A presente seção está organizada em três partes: a primeira apresenta uma contextualização sobre a pós-graduação no Brasil, sobretudo na esfera *stricto sensu*, apresentando a implementação e os desafios desse nível de formação no contexto brasileiro. O segundo subtítulo apresenta a origem do mestrado profissional no meio acadêmico brasileiro, bem como suas lutas sociais, seus desafios a respeito da legislação e da aceitação pelos acadêmicos. Verificou-se que o início da pós-graduação no Brasil se situa no período militar, e apresentou um período de latência, entre 1965 e 1995. A terceira, mais especificamente, é composta por um levantamento histórico sobre o Mestrado Profissional em Educação no Brasil, bem como por uma breve análise de estudos que se consagraram a estudar o MPE e seus Egressos. A conjugação das três partes que compõem esta seção contribui para uma contextualização histórica e panorâmica sobre o contexto que envolve os sujeitos desta pesquisa.

2.1 O contexto histórico da pós-graduação em educação no Brasil

Na trajetória histórica da educação no Brasil, o interesse científico sobre os diferentes níveis de ensino (básico e superior) tem início há bem menos do que um século, pouco tempo para garantir políticas públicas educacionais eficientes em igualdade de direitos e de qualidade.

Podemos afirmar que isso ocorre devido ao contexto histórico do país, desde a “descoberta” até os processos de consolidação de suas raízes colonizadoras, pois o Brasil apresentava “uma realidade e uma cultura que não privilegiavam a formação de intelectuais”, tal como afirmam Neuenfeldt e Isaia (2008, p. 86). O direito à educação era garantido para uma minoria da população e, principalmente, para a população rica, fato que atravancou ainda muitos anos a formação intelectual do povo, uma vez que a maioria estava distante da riqueza.

A pós-graduação *stricto sensu* existe no Brasil há 52 anos, e não demonstrou diferença, em sua implementação, estruturação e oferta, em relação à Educação Básica. O mestrado e o doutorado não eram vistos como possibilidade, na época de 1965, e, mesmo antes, nem para os abastados. A formação *stricto sensu* no País “se dava, até então, apenas para os filhos das famílias mais ricas e que tinham condições de enviá-los às Universidades do exterior” (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p. 86-87), e como esse nível de ensino não era prioridade no País nesse período, a implementação dessa modalidade de pós-graduação

ocorreu a passos vagarosos.

Dessa maneira, as mudanças que ocorreram a respeito do Ensino superior, sobretudo em relação à pós-graduação, só aconteceram devido às lutas e aos movimentos sociais de cada período histórico, os quais, posteriormente, se uniram à necessidade econômica do país, como afirmam Córdova, Gusso e Luna (1986, p.1 *apud* NEUENFELDT e ISAIA, 2008, p. 86):

A gênese dos estudos pós-graduados no Brasil se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição de seus espaços institucionais; e, só mais tarde, se entrelaça à Universidade, com o surgimento da consciência de que o país se embaraçava nas teias da dependência tecnológica.

O excerto acima evidencia dificuldades encontradas pela educação superior brasileira, apontando que a história da pós-graduação ocorre, primeiramente, devido a lutas e a movimentos sociais voltados à consolidação de uma comunidade científica (corpo docente, espaços educativos, pesquisa, dentre outros), e, somente após tais conquistas, essas movimentações se voltam para o desenvolvimento econômico, tecnológico e da própria pesquisa científica.

Ferraro (*apud* SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 392), ao indagar “O que vem primeiro: a pós-graduação gera a pesquisa ou o inverso?”, reflete sobre esse período de consolidação e de preocupação por parte dos acadêmicos. O mesmo autor afirma, ainda, que a “pesquisa poderia até decorrer do ensino, mas a área era pobre em pesquisa. Isso predominou até o final da década de 1980”, pois a pós-graduação estava sendo gerada, principiante área de desejo da academia e da sociedade, e sua maior preocupação estava voltada à aquisição do direito de existir.

A publicação do Aviso Ministerial, explicitado na Portaria nº 977/1965, foi uma resposta a esses movimentos sociais que aconteciam no país, pois nele se percebe a preocupação do governo em propor, mesmo que de forma preliminar, a concepção e os objetivos dos cursos de mestrado e de doutorado, apresentando um documento oficial, uma lei, que contemplava o incentivo à pesquisa científica e à formação de professores de nível superior, para alimentar o próprio sistema de pós-graduação brasileira (CURY, 2005).

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, para os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente, que pudesse atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de

pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e de trabalhadores intelectuais, do mais alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional, em todos os setores.

No entanto, antes da Portaria nº 977/1965, a qual Cury (2005, p. 30) considera ser o principal influenciador e estruturante dentre os documentos legais da pós-graduação do País, muitos movimentos sociais e lutas entre o Estado e os intelectuais, nas décadas de 1930 a 1965, sobre o investimento, a organização, a regulamentação desse nível de estudo no Brasil, ocorreram, defendendo princípios que, atualmente, ainda se colocam em pauta em grandes fóruns e discussões.

Leituras a respeito desse período, no Brasil, e após desse período também, mostram que alguns documentos são significativos para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Assim, as principais conquistas que se tornaram leis foram as seguintes:

- Decreto nº 19.851, de 03/1931, que impunha a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos.
- Decreto nº 21.321, de 06/1946, aprovando o Estatuto da Universidade do Brasil.
- Lei nº 1.310/51, de 06/51, que cria o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), futuro CNPq, demonstrando a preocupação do governo com o desenvolvimento das pesquisas científicas de qualidade, e a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (CAPES), com o intuito de acompanhar as Universidades e Faculdades em suas ações de pós-graduação.
- LDB¹ - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961.
- Portaria nº 977/65, que definiu o modelo da pós-graduação no País.

No decorrer das conquistas legais acima citadas, é de salientar que, de acordo com Sousa e Bianchetti (2007, p. 392), “do ponto de vista político-pedagógico, muitas transgressões e até confrontos evidenciam essa relação conflituosa” entre o governo militar e aqueles que lutavam a favor da pós-graduação brasileira, mesmo reconhecendo que a ditadura apresentava interesse na pesquisa científica e no ensino superior como ferramentas para a solução de problemas nacionais. Porém, os pioneiros dessa luta permaneciam reivindicando a ampliação e a estruturação do mestrado e do doutorado no País, tomando-se uma concepção autônoma e com maior oferta para a população.

¹ Art. 69 da LDB: Nos estabelecimentos de Ensino Superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Como afirma Beiguelman (1997 *apud* CURY, 2005, p. 9):

Eram poucas as universidades brasileiras onde era possível a realização de estudos de pós-graduação, além do que, nessa época, a pós-graduação brasileira, por seguir o modelo francês antigo, visava apenas ao título de Doutor. Não havia o Mestrado entre nós, e o título de Doutor, alcançado de modo exageradamente artesanal, era ostentado por um número muito reduzido de pessoas.

Percebe-se, na afirmação do autor supracitado, que as inquietações dos grupos pertencentes aos movimentos sociais da época ultrapassavam a busca de melhorias na estrutura organizativa da pós-graduação, como a criação e a ampliação da oferta do mestrado, evidenciando uma crítica ao antigo modelo francês, predominante no país, nos cursos *stricto sensu*.

A Portaria nº 977/65 deixa clara a influência dos modelos americano e francês para a escolha das diretrizes para os cursos de mestrado e de doutorado no Brasil, com a justificativa de que esses países tinham mais experiência na consolidação desse nível de estudo. Sucupira (1980) corrobora o explicitado na citação anterior:

[...] o parecer nº 977/65 não impôs um sistema de cursos estranho ao ensino superior brasileiro, mas veio ao encontro de experiências que já se generalizavam, embora vacilantes. Deu-lhes forma precisa, definindo uma sistemática que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da pós-graduação. Correspondeu, assim, a uma das exigências profundas do movimento da reforma universitária deflagrado na segunda metade da década de 50 (SUCUPIRA, 1980 *apud* CURY, 2005, p. 14).

Assim, as universidades, a fim de ofertarem a pós-graduação, teriam de buscar, no exterior, profissionais qualificados para ministrar e organizar seus cursos. E, com a assinatura do Parecer nº 977/65, organizado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pela Câmara de Ensino Superior (CES), esse modelo estrangeiro ganhou mais força na Academia, estruturando, com maior riqueza de detalhes, os cursos de pós-graduação, a fim de amenizar a discrepância existente entre as instituições que ofereciam os cursos de mestrado e de doutorado no País e as de outros países, além de organizar melhor aquelas que, frequentemente, confundiam a pós-graduação *stricto sensu* com cursos de especialização.

Outra conquista da pós-graduação brasileira, ocorrida na década de 1960, foi a criação do GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), da CAPES e do CNPq. O GTRU foi criado com o objetivo central de pensar, discutir e propor ações às universidades, ao governo e a seus órgãos responsáveis. É o que explica Cury (2005), quando afirma que o interesse desse grupo era a flexibilização administrativa e a formação de recursos humanos.

Sendo o governo militar seu grande incentivador, apesar de suas características de governabilidade, propôs a criação desse mecanismo de discussão entre os intelectuais e o governo. Já a CAPES e o CNPq consolidaram a pós-graduação e aceleraram sua flexibilização, pois passaram a ser responsáveis pelo Decreto-Lei nº 464/69.

A partir daí, o Sistema Nacional de Pós-Graduação experimentou enorme influência dos decretos e órgãos instituídos, o que favoreceu seu crescimento e foi um dos fatores fundamentais para o grande desenvolvimento científico e tecnológico do país, no período da década de 60. E não só nesse período, uma vez que, podemos afirmar, até hoje esses documentos exercem influência, pois, ao olharmos as definições e características descritas no principal parecer (nº 977/65) vigente, podemos verificar que o desenvolvimento posterior da pós-graduação é desdobramento do primeiro documento legal que estruturou esse nível de ensino, porque se repetem, em alguma medida, as principais estruturações, como a durabilidade do curso, as disciplinas ministradas, o tipo de pesquisa destinada a cada nível de pesquisa, a importância da orientação de estudos (diretor de estudos) e a exigência de aprovação da pós-graduação pelo CFE, com normativas próprias.

O parâmetro de avaliação da pós-graduação foi uma das primeiras ações do CFE, mesmo que simplificado; e, desde então, várias discussões se mantiveram, desde 1965 até a 1974, a respeito das diversas complexidades da avaliação, estruturação, organização e flexibilização da pós-graduação brasileira.

Em 1974, na perspectiva de continuarem com os avanços da pós-graduação, os pesquisadores, os intelectuais e os grupos criados para pensar e discutir sobre esse nível de ensino estimularam a criação do Conselho Nacional de Pós-graduação (CNPq), que, dentre suas funções, contava com a elaboração de diagnóstico, análise e metas para a pós-graduação no País, através do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), cuja intenção era favorecer possíveis mudanças e avanços para a pós-graduação (NEUNFELDT e ISAIA, 2008). De acordo com a CAPES, já foram materializados cinco Planos Nacionais para a Pós-Graduação, a saber: 1975/1979; 1982/1985; 1986/1989; 2005/2010 e 2011-2020, sendo as principais discussões, diretrizes e objetivos apresentados de maneira sintetizada abaixo.

Tabela 1. PNPG – Principais diretrizes e objetivos

1975 a 1979	<p>A preocupação geral, nesse 1º PNPG, foi sedimentar, num documento, a organização das discussões realizadas no CNPG e na Secretaria- Geral do Ministério da Educação e Cultura. Nele, discutem-se as principais fragilidades da pós-graduação, como: a instabilidade institucional, financeira e de desempenho.</p> <p>Assim, suas diretrizes fundamentais eram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar docentes para o nível superior, a fim de melhorar a qualidade do quadro de profissionais nesse setor de ensino; • Formar pesquisadores; <p>Preparar profissionais de nível elevado para o mercado de trabalho.</p> <p>Obs.: no que se refere ao preparo de profissionais de nível elevado para o mercado de trabalho, faz-se menção à pós-graduação <i>lato sensu</i>, sendo inexistente o Mestrado Profissional nesse documento.</p>
1982 a 1985	<p>Nesse PNPG, detalharam-se as diretrizes do plano anterior, como: a especificidade dos cursos <i>lato sensu</i> para o atendimento do mercado de trabalho, e os cursos <i>stricto sensu</i> para a formação de pesquisadores, bem como a necessidade de estabilidade e coerência de tais cursos nas universidades e nos institutos, e a necessidade de avaliação constante para o aprimoramento dessa oferta.</p> <p>O II Plano Nacional de Pós-graduação ganhou representações de outros documentos destinados ao setor, como o III Plano Nacional de Desenvolvimento, o III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o Plano de Políticas Públicas da Pós-graduação.</p> <p>Sua diretriz geral era formar recursos humanos para a docência e a pesquisa, sendo o professor de pós-graduação <i>stricto sensu</i> visto como muito mais do que mero transmissor de conhecimento.</p> <p>Obs.: no que se refere ao Mestrado Profissional, nada é mencionado. Contudo, a ênfase dada à profissionalização foi direcionada para os cursos <i>lato sensu</i>, sendo o setor produtivo o foco do documento.</p>
1986 a 1989	<p>O III PNPG faz sua discussão apresentando dados referentes aos cursos de mestrado (número de cursos, número de alunos inscritos, número de concluintes e notas das avaliações pela Capes) e propõe políticas públicas para o setor, tais como: a formação de recursos humanos, orientações e fortalecimento da pesquisa no nível superior.</p> <p>Suas diretrizes são:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar a formar pesquisadores e a estimular a produção científica; • Consolidar a Universidade e os Institutos como ambientes de ensino e de pesquisa, bem como a PG com qualidade; • Assegurar a estrutura e o financiamento de todo o sistema de Pós-Graduação; • Garantir a participação de toda a comunidade científica nas decisões e ações para a PG; • Assegurar aos bolsistas a dedicação em período integral <p>Nesse PNPG, demonstra-se a preocupação com as disparidades regionais, sobretudo com a região Amazônica.</p> <p>Obs.: não menção do MP no PNPG, porém há detalhamento sobre a avaliação da Capes, em relação a alguns pontos estruturais, como: financiamento, bolsistas, docentes e orientadores.</p>
2005 a 2010	<p>O IV PNPG surgiu após seis anos do último PNPG, e foi pautado em diversos documentos, legislações e relatórios anteriores que, por falta de orçamento, não consolidaram o PNPG na época. Contou também com a participação da comunidade científica, através de audiências públicas, fóruns e seminários. Assim, esse Plano apresenta maior riqueza de dados, discussões e apontamentos. Um dos objetivos fundamentais era expandir a Pós-graduação em todo o território brasileiro, a fim de ser um sistema expressivo dentro do sistema da ciência e da tecnologia, sistema esse voltado também ao setor empresarial.</p> <p>Nesse documento, foram apresentados apontamentos consideráveis a respeito da situação, da evolução, da regionalidade, do apoio, do financiamento, da produtividade, do crescimento, da avaliação sobre a Pós-graduação, sendo o primeiro estudo sobre os Egressos dos <i>stricto sensu</i>, e que demonstra que grande parte dos titulados mestres assumem outro campo profissional, fora da academia. Dessa maneira, faz menção à possibilidade de formar todos os docentes de diferentes níveis de ensino, sendo os de Ensino Básico algo profissionalizante e voltado para a atuação profissional, porém, sem citar o MP como potencialidade na área.</p> <p>Obs.: faz menção ao MP em Engenharia e à necessidade de acompanhar e avaliar os Egressos dos cursos de Mestrados Profissionais.</p>
2011 a 2020	<p>O PNPG V dá continuidade à reflexão e ao planejamento da pós-graduação no País, agora fortemente organizado e detalhado em sua pauta de discussão sobre os sucessos e as dificuldades da pós-graduação.</p>

Para tanto o documento propõe, em linhas gerais, ampliar o entrelaçamento de todas as etapas da educação (Ensino Fundamental, Ensino Médio, o Ensino Superior, o mercado de trabalho juvenil, o sistema de pós-graduação, bem como todos os envolvidos (discentes e docentes), acreditando na responsabilidade e na possibilidade de a PG de colaborar na elaboração e na implementação de soluções, estabelecendo um regime de colaboração. Amplia-se, também, o debate com as empresas e o mercado de trabalho, dando abertura para o mestrado profissional. Suas projeções continuam a ser o crescimento dos cursos oferecidos, bem como sua oferta, a preocupação com a qualificação docente, a assimetria na distribuição dos cursos de mestrados e doutorados no País, e a avaliação feita pela CAPES.

Na segunda parte do PNPG, destinada a pesquisas e estudos relevantes na discussão das dificuldades da pós-graduação brasileira, um artigo chama a atenção, denominado “Pós-graduação no Brasil: onde está e para onde poderia ir”, de Maria Hermínia Tavares de Almeida, no qual a autora discute os conflitos estruturais, organizacionais, financeiros e aqueles destinados ao mercado de trabalho, afirmando que o mestrado profissional é a modalidade mais preparada para esses novos desafios, desde que estruturada adequadamente para tal. Afirma, ainda, que o mestrado acadêmico não deveria constituir fase preliminar do doutorado, como se faz atualmente, mas caberia, nesse molde inovador, o doutoramento, mas o principal foco é formar doutores pesquisadores, sendo o MP voltado exclusivo para o mercado de trabalho.

Fonte: PNPG (1975/1979; 1982/1985; 1986/1989; 2005/2010 e 2011-2020). Organização da autora.

Percebe-se, assim, que os PNPG têm, no seu momento de planejamento, discussão e construção, a proposta de inserir a pós-graduação (um subsistema) nas preocupações estatais, colocando em pauta questões como: planejamento e financiamento, desse subsistema no universo da educação, pois, após a escrita do I PNPG, como demonstrado acima, houve a primeira reunião anual, presidida pela ANPED, em 1978, para dar início a sua atuação e para discutir sobre a pós-graduação em educação, tanto em nível de mestrado quanto no de doutorado, porém, a oferta do doutorado era bastante restrita e, por isso, foi tema de discussão na 2ª reunião, realizada em 1979 (SOUSA e BIANCHETTI, 2007).

Atualmente, todas as solicitações para abertura e credenciamento de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* passam por avaliação do Conselho Nacional de Educação do

Ministério da Educação e Cultura (CNE/MEC), e são regulamentadas pela CAPES, bem como precisam de autorização e de reconhecimento de curso ou do programa de mestrado ou de doutorado publicado via Diário Oficial da União. Assim, após a homologação, a CAPES realiza a inclusão desse curso em suas avaliações, e o acompanhamento acontece trienalmente, podendo ser avaliado numa escala que vai de 1 a 7, e somente os cursos acima de nota três podem continuar a ser ofertados. Essa nota é composta a partir da análise da produção científica e dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos que compõem cada curso. No entanto, “vale lembrar que até meados da década de 1990 os programas em consolidação não recebiam nota ou letra na avaliação”, eram denominados “programas em desenvolvimento”, como afirmam Sousa e Bianchetti (2007, p. 402). Atualmente, quando se trata da avaliação dos MPs, as avaliações realizadas pela CAPES têm sido discutidas em pesquisas e estudos produzidos no País.

Essa breve contextualização histórica sobre a pós-graduação no Brasil difere um pouco em tempo, oferta, estruturação e investimento quando evidenciamos o nível de estudo da pós-graduação denominado mestrado profissional, até então citado superficialmente nos documentos legais mencionados acima. Assim, conhecer, a partir do macrocosmo (pós-graduação), a especificidade do microcosmo (mestrado profissional) facilitará a contextualização de um dos ambientes vivenciados pelos sujeitos desta pesquisa (Egressos). A seguir, explanaremos brevemente sobre a historicidade do MP.

2.2 Mestrado profissional

No início de sua elaboração conceitual, o mestrado profissional fomentava a oferta de um curso de nível superior voltado à formação profissional destinada a todos aqueles que não planejavam se dedicar à carreira acadêmica de ensino e de pesquisa; isso porque “boa parte dos mestres e uma parte significativa dos doutores encaminham-se para um destino que não é o ensino superior” (RIBEIRO, 2005, p. 10). Fomentava também a melhoria da qualidade dos profissionais de educação absorvidos pelo mercado em geral. Portanto, essa nova modalidade atenderia tais propostas ao propor uma estrutura curricular e de pesquisa voltada para o campo profissional.

Dessa maneira, o mestrado profissional brasileiro levou, aproximadamente, quatro décadas para dar início a sua própria trajetória de desenvolvimento, implementação, estruturação, organização e avaliação, mesmo que sua primeira descrição em documentos legais tenha ocorrido no Parecer nº 977/65, promulgado pelo então Ministro da Educação e

Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/6/1966), que sugeriu, em termos legais, o oferecimento da pós-graduação pelo setor técnico profissional. Nesse documento, já estava descrita a importância da ampla fundamentação científica para o oferecimento de mestrados profissionais, porém sem adentrar nos detalhes de estruturação e de oferta desse tipo de formação profissional. Aliás, o termo “mestrado profissional” é termo usado na pós-graduação *stricto sensu* somente algum tempo depois de iniciado o processo de implementação desse tipo de curso no País.

O surgimento até certo ponto tardio do MP na pós-graduação brasileira ocorreu por vários fatores. Como explicitado na seção anterior, um desses fatores foi o fato de que os cursos *stricto sensu* oferecidos no eixo acadêmico já existiam (mesmo que de maneira assimétrica ao que temos hoje), e “lutavam” há tempos para obter o investimento e o reconhecimento por parte dos órgãos federais. Com isso, rejeitaram a possibilidade de oferecimento da modalidade profissional, por acreditarem que essa modalidade atenderia unicamente ao setor produtivo, desvinculando a pós-graduação da pesquisa científica. Como cita Ribeiro (2005, p. 9):

Em outras palavras, não se pretende – com o MP – apenas aumentar a competitividade de nossos setores produtivos, o que é meta positiva para vários segmentos da academia, **mas causa receios**, em outros, de que a pesquisa se torne subalterna em relação aos interesses do capital. Não é segredo que, sob esse aspecto e vários outros, a universidade divide-se entre aqueles que desejam maior interação com o mundo da produção e os que pretendem um compromisso maior com os setores sociais (grifo nosso).

Assim, parte dos acadêmicos se opôs ao mestrado profissionalizante. É importante lembrar que nesse período, de regime militar, a população acadêmica sofria represálias, tais como: intervenções constantes nas universidades, fiscalizações e censura, bem como tortura e prisões de opositores ao governo militar (GERMANO, 2005).

No entanto, ao fim da década de 1980 e início da década seguinte, houve grande aumento das discussões por parte dos grupos de intelectuais e dos órgãos ligados à CAPES, para a efetivação de um mestrado destinado ao setor produtivo, pois já havia a preocupação com a flexibilização e com a modificação do curso de mestrado acadêmico para atender o setor profissional, já que os Egressos dos mestrados convencionais permaneciam fora da Academia, como também era objetivo liberar o que estava latente no país desde 1965, como cita a CAPES, em Portaria:

[...] Considerando, portanto, a necessidade e conveniência de implementar programas de mestrado dirigidos à formação profissional, bem como a possibilidade de acolhê-los de maneira natural no sistema de pós-graduação, completando-o em suas finalidades e preservando sua qualidade, a diretoria propõe que seja aprovada pelo Conselho Superior a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação desse tipo de curso: mestrado profissional e mestrado disciplinar ou acadêmico. É importante, entretanto, notar que se trata efetivamente de ativar um grau de liberdade que estava latente no sistema (CAPES, nº 47, de 17/10/95).

A citação acima evidencia o desinteresse, até então, dos órgãos governamentais e das instituições educativas em relação à oferta dessa modalidade de mestrado. A partir da Portaria CAPES nº 47, de 17/10/95, permitiu-se a flexibilização do mestrado, prevendo os cursos de mestrado profissionalizantes e descrevendo algumas características específicas dessa modalidade. Contudo, a maioria segue semelhantemente ao mestrado acadêmico, como veremos no trecho a seguir:

[...] Essa identidade de nomenclatura, necessária para fins formais de titulação, não impedirá que na prática se venha a usar designações como para assegurar níveis de qualidade que sejam, ao mesmo tempo, comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com as características específicas dos cursos (CAPES, nº 47, de 17/10/95).

Assim, explica-se a especificidade do MP, no que diz respeito à diferenciação da nomenclatura entre os dois tipos de mestrado, devido à solicitação dos grupos que discutiam assuntos pertinentes à pós-graduação, bem como das universidades que ministravam os MPs. Porém, somente a nomenclatura havia se alterado, sendo a estruturação, a avaliação e o currículo semelhantes ao do mestrado acadêmico, pois as instituições, mesmo tendo a flexibilização oferecida como possibilidade nessa portaria, não alterava seus cursos de MPs, devido à falta de objetividade e de clareza na lei, como vemos a seguir:

[...] O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, **em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível**. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta desse tipo de curso (CAPES, nº 47, de 17/10/95, grifo nosso).

A citação acima marca o início da reflexão sobre a estruturação dos MP, mesmo que de maneira iniciante, sobre o que esperar da pós-graduação profissionalizante, pois os documentos legais, nesse período de 1995, abrem espaço para que as universidades

interpretem e criem seus cursos com autonomia.

No entanto, a partir de 1998, e na década seguinte, as discussões sobre esse modelo de curso foram ampliadas entre os grupos e os órgãos criados para essa finalidade, surgindo a Portaria Capes nº 80, de 16 de dezembro do mesmo ano, formalizando o regulamento dos cursos de MPs que já estavam em andamento, oferecendo um pouco mais de clareza sobre o que se esperava deles, bem como a avaliação, o acompanhamento e a validação do curso, as delimitações no currículo, no quadro docente, na pesquisa científica e em outros aspectos pertinentes à pós-graduação de cunho profissional. Quanto à avaliação desse tipo de programa, o art. 4º cita:

§ 1º. O acompanhamento e a avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da pós-graduação patrocinado pela Capes, em conjunto com todos os demais programas (CAPES nº80 de 16/12/98).

Contudo, por mais que o enunciado acima explique que a avaliação do MP seguirá a mesma lógica aplicada a outros programas patrocinados pelas CAPES, o artigo não deixa claro quais serão os critérios pertinentes às peculiaridades de uma formação voltada para a profissionalidade, configurando, da época até hoje, um embate ao se referir à avaliação na modalidade profissional *stricto sensu*.

Em 2002, foram elaborados os parâmetros para a análise de projetos de mestrado profissional, e foram abertas inscrições para as novas instituições com interesse em ofertar turmas de MP. Nesse momento, também surgiu o documento com os parâmetros para a avaliação desses mestrados, que foi escrito por Claudio Oller, em 23/8/2002, e resgata um pouco da historicidade e da relação entre o MP e suas demandas de alunos. Como a demanda de alunos são profissionais do setor produtivo, as empresas financiariam os custos dos cursos, em parceria com seus funcionários, caso houvesse interesse, retirando, assim, qualquer tipo de financiamento por parte do governo. Os indicativos de avaliação apresentados no documento citado são outro fator significativo de mudança e de análise posteriores, como veremos abaixo:

[...] deverá ser objeto de particular incentivo pela Capes a implantação pelos Programas que oferecem mestrado profissional de sistemas regulares de **acompanhamento dos Egressos destes cursos**, tendo em vista a utilização dos resultados desse acompanhamento para o ajustamento da concepção e condução de tais cursos [...] (CAPES nº 47, de 17/10/95, grifo nosso).

Como é possível perceber na citação acima, a importância dada ao acompanhamento dos Egressos dos MP para servir de indicativo de avaliação do curso já apresentava, logo em

sua implementação, aspecto de relevância, assim como, agora, em nossa pesquisa.

Em 2005, foram lançados os formulários específicos, por meio do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos de MP (APCN-MP), para tentar incluir, preparar e efetivar o 1º Seminário destinado à discussão dessa modalidade de pós-graduação, evento denominado “Para além da academia: a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, organizado e realizado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), de 29 de março a 1º de abril, aberto para todas as instituições que ministravam cursos de mestrado profissional, porém, vale ressaltar, não havia MPE até então, pois somente passam a ser oferecidos em 2009, como veremos adiante.

No Seminário acima citado, o destaque foi o MP, porém o evento contemplou a pós-graduação como um todo, sobretudo a respeito da demanda, do financiamento, da estrutura e da abordagem dos cursos, além da transferência do conhecimento para a sociedade e dos impactos dessa transferência. A inquietação em propor novos direcionamentos aos mestres e doutores formados nas academias, incentivando-os a irem para além dos espaços acadêmicos, foi um dos temas amplamente discutidos também nesse evento, pois os participantes já evidenciavam que apenas um terço dos mestres migrava para a docência nas instituições superiores, e o restante se profissionalizava em outros setores. Assim, as discussões realizadas no Seminário pleiteavam a proposta de uma mudança na pós-graduação convencional.

No entanto, a ideia da pós-graduação profissionalizante propiciava discussão sobre diversos conceitos, como estrutura, funcionalidade, destino da produção científica, pesquisa como objeto exclusivo do setor produtivo da sociedade, etc.

Dessa maneira, o seminário “Para além da academia” (2005), organizado pela CAPES, propunha uma orientação a todas as instituições presentes, no sentido de que, ao implementarem o curso de MP, investigassem o perfil do candidato, uma vez que o curso tem características, objetivos e finalidades diferentes da pós-graduação comum.

As discussões realizadas nesse Seminário ressaltaram, ainda, que a Academia deveria propiciar, por meio de seu currículo, oportunidades para que alunos e professores produzissem saberes, e que a avaliação contemplasse os resultados específicos, como: o valor agregado ao aluno pelo curso, a aplicação do conhecimento específico, o destino do Egresso, e uma apreciação do valor a ele agregado, após um tempo razoável de sua conclusão do curso (de preferência, dois anos).

Assim, ao fim do Seminário “Para além da academia”, ficou a proposta de que fosse realizado um evento anual, com o intuito de discutir e de refletir sobre os pontos de estrangulamento do MP no país, principalmente da avaliação desse tipo de curso,

desvinculando-o da avaliação pensada para analisar o MA.

O Fórum Nacional da Pós-graduação, realizado em maio de 2006, em São Paulo, organizado por um comitê composto pelos coordenadores e representantes de mestrados profissionais do SENAC, IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) e dos CEETPS (Centro de Educação Tecnológica Paula Souza), foi outro evento importante para o MP, no qual se incentivou ainda mais a discussão sobre as características e os desafios desse tipo de pós-graduação, estabelecendo que o fórum fosse realizado anualmente, aberto para a sociedade, para possibilitar que os cursos inovassem em ciência e em tecnologia, para atender as exigências do País.

No entanto, mesmo com as discussões e os encontros para discutir essa nova modalidade de pós-graduação, historicamente, desde o período de 1965 (Parecer nº 977/65) até 1995 (CAPES nº 47, de 17/10/95), o mestrado profissional permaneceu latente, sem iniciativas de políticas públicas e sem incentivo, dentro da academia e fora dela, para sua efetiva construção. Assim, julgamos ser importante analisar pesquisas e estudos desse período histórico do MP, pois, ao discutir sobre a implementação desses cursos, acabamos nos remetendo a esse “tempo negado” ao mestrado profissional, análise que nos fornecerá maior compreensão sobre as dificuldades encontradas hoje pelo curso e também por seus Egressos.

2.2.1 Período de latência do mestrado profissional

No Brasil, o mestrado profissional ficou, por três décadas, estagnado. Compreender possíveis fatores que colaboraram para tal descrédito torna-se fundamental nesse panorama contextual que estamos construindo, já que a pesquisa faz parte desse contexto histórico permeado de conflitos, resistências, lutas, preconceitos e crenças. Fisher (2005, 2010, 2012) vem discutindo amplamente, a partir de produções acadêmicas, documentos federais (IV PNPG) e eventos científicos (seminários e fóruns) tais relutâncias por parte da Academia em relação ao ensino profissional na pós-graduação. E, nesse sentido, a autora cita que o ponto crucial de enfrentamento para essa desmistificação do MP é a questão da tradicionalidade, tal como reafirma o excerto abaixo:

Oscilando entre valores, padrões e critérios estritamente acadêmicos e as exigências de formação no mundo do trabalho, o mestrado profissional é a forma mais visível de disputas ideológicas entre áreas do conhecimento e entre lideranças acadêmicas que defendem tradições versus inovações como se fossem excludentes, reforçando a inércia estrutural e a hipervalorização do eixo acadêmico (FISHER, 2006, p.100-101).

Outros estudos realizados por Fisher (2006), Menandro (2010) e André (2016) apontam fatores que incentivaram esse período de latência do MP, sendo o apego e a supervalorização da pós-graduação convencional (mestrado acadêmico, pois era o que estava mais consolidado na época) as fontes primárias dessa rejeição, a qual está evidente nos relatos de pesquisadores que vivenciaram esse período de discussão e de estruturação do mestrado profissional, tal como cita Menandro (2010), participante da comissão constituída pela CAPES no período de implementação e de discussão sobre o MP:

Uma razão adicional é certa perplexidade que me atinge diante das reações negativas que a proposta de nova concepção de Mestrado gerou em diversas áreas, sem que todas as suas potencialidades tivessem sido discutidas, evidenciando estar em jogo um processo assemelhado à neofobia (MENANDRO, 2010, p. 368).

O extrato acima evidencia a percepção de um integrante desse grupo de acadêmicos e de agentes políticos sobre a subjetividade presente nas discussões (curtas reflexões) sobre a estruturação do MP e de políticas públicas ligadas a essa modalidade. Quando o autor acima afirma que esse processo se assemelha à **neofobia**, que é a aversão a tudo que é novo, entendemos que foram criadas dificuldades e obstáculos para a efetivação da pós-graduação profissionalizante no País.

Fisher (2005) também faz referência a esse período histórico de estruturação do MP, e relata, em seu estudo, esse conservadorismo predominante nas reuniões. Ela justifica esse conservadorismo com o fato de o modelo de pós-graduação convencional ainda estar em processo de consolidação e empreendendo constantes lutas pela sua valorização social e política. É o que ela aponta na citação apresentada abaixo:

A inércia estrutural da pós-graduação brasileira e a hipervalorização do mestrado acadêmico por muito tempo, reforçadas pelo esforço que as áreas aplicadas fazem no sentido de constituírem e serem valorizados como produtores de pesquisa e conhecimento, já que são áreas jovens no contexto da pós-graduação, criaram uma rejeição ao formato diferenciado do MP (FISCHER, 2005, p. 25).

A origem dessa rejeição pode ter tido como fundamentos algumas questões que ficaram mal esclarecidas nos primeiros documentos que citavam o MP, como a Portaria nº 977/65, que utiliza o nome de pós-graduação profissionalizante em seu texto, o que dá margem à compreensão de que a pós-graduação, tão respeitada pelos órgãos governamentais da época, se tornaria um curso “de graduação e até mesmo em nível de Ensino Médio”, o que facilitou ainda mais o distanciamento em relação à discussão da proposta do novo modelo de

pós-graduação.

Outros fatores presentes no mesmo documento, como a falta de clareza referente à estruturação que diferenciaria o MP do MA, além da falta de critérios claros sobre a qualidade exigida pelo curso, também foram motivos de desprezo no momento de discussão para a implementação do mestrado profissional, pois, para os conservadores, abrir mão daquilo que havia sido conquistado depois de muitas lutas e muitos conflitos era inconcebível.

Com essa falta de clareza nos documentos, passaram a existir divulgações diversas no meio acadêmico (crenças e mitos), sendo um deles o de que o título concedido pelo MP não permitiria pleitear ingresso na carreira de pesquisador, como o doutorado, bem como de que haveria a dependência financeira, a autossustentação do curso, por empresas locais, pois se acreditava que a pesquisa realizada no MPs estaria exclusivamente a serviço do mercado. Sobre discussões e debates em relação ao interesse de formação do MP e do MPE na área da Educação, Fisher (2005, p. 101-102) esclarece que tal modalidade profissional tem a

[...] necessidade de apoiar a qualificação ou a requalificação de quadros para responder às demandas do desenvolvimento brasileiro no próximo decênio, propõe-se que a educação profissional seja valorizada como um eixo de formação com forte singularidade e identidade, como a formação acadêmica se constituiu. Nesse sentido, o foco da educação tecnológica e da formação profissional precisa ser ampliado, como uma estratégia integradora de múltiplas ações formativas em cursos de diferentes níveis, que vão do ensino básico à pós-graduação, incluindo a proposta do doutorado.

André (2016), ao discorrer sobre os desafios da constituição da pesquisa nos mestrados profissionais, nos tempos atuais, bem como sobre o perfil do pesquisador que se pretende formar nos MPs, evidencia, que ainda há o conservadorismo da Academia, que continua rejeitando o modelo de pesquisa empreendido nos mestrados acadêmicos. Tais crenças e preconceitos acerca do mestrado profissional, desde sua “origem”, pela Academia e pelas políticas públicas contribuiriam com a implantação tardia dessa modalidade.

Contudo, não se pode deixar de apontar que o País e a Academia estavam sob forte tensão, e sofrendo abusos por conta do regime ditatorial, após o recente golpe militar na política brasileira. Esperar adesão e colaboração dos acadêmicos e estudiosos da época a uma legislação que afrontava seus valores e conquistas em relação ao direcionamento da pós-graduação seria difícil, pois como afirmam Alves e Oliveira (2014, p. 354):

Estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para educação pública, de repressão a professores e estudantes que eram oposição ao regime e,

também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital.

Após debater esse fenômeno histórico do aceite tardio do MP pela Academia, iremos agora refletir sobre a implementação do MPE, objeto de nosso estudo, que teve sua implementação nas universidades postergada ainda mais do que em outras áreas, como a saúde e a engenharia, como será apresentado no levantamento de produções acadêmicas apresentado neste trabalho.

Vale ressaltar que conhecer esse percurso histórico do MPE pode ser considerado mais um caminho de análise e de compreensão sobre o nosso objeto de estudo, pois o Egresso, ao participar de uma formação, é indiretamente influenciado por todos os elementos históricos que incidem sobre o espaço acadêmico do MPE.

2.3 Mestrado Profissional em Educação (MPE)

O Mestrado Profissional em Educação, objeto central da presente pesquisa, é uma modalidade existente no País há menos de uma década. A explicação para essa introdução tardia pode ser dada devido à relutância da Academia em compreender como a proposta de uma modalidade profissionalizante seria viabilizada na área da Educação. Discussões semelhantes ao processo de resistência ocorrida desde o Parecer nº 977/65, referente à implementação do MP em outras áreas, como abordado na sessão anterior, demonstra que, na área da Educação, o ponto crucial dos receios sobre o MP é o rigor a pesquisa científica, sendo um dos pontos fortemente usados como contrários à oferta dessa modalidade na área da Educação (GATTI, 2009).

No entanto, após a realização de diversos seminários e fóruns, como aqueles voltados à Educação Profissional e Tecnológica², que discutiram metas da UNESCO para os próximos cinco anos (2010-2015) em relação à vertente de formação profissional, foi-se tecendo a compreensão de que a Educação também é responsabilidade da pós-graduação, que deveria formar profissionais em todas as modalidades de oferecimento.

O IV PNPG (2005 a 2010, p. 48) ao tratar da “possibilidade de estimular a criação de programas de mestrados voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e em cooperação com os sistemas de ensino” corroborou a discussão acima e propôs metas para a formação *stricto sensu* oferecida no País.

² Por exemplo, o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, acoplado ao Fórum Mundial da Educação e ao Fórum Social Mundial, realizado em Brasília, durante a última semana de novembro, representado por Vincent Defourny.

O primeiro MPE foi aprovado no ano de 2009, na área de Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora, (FORPRED, 2013). Desde então, busca-se reconhecer a identidade do curso *stricto sensu* aqui discutido. Segundo a Capes, todo Mestrado Profissional objetiva:

[...] estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não governamentais, individual ou coletivamente organizadas; atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; explorar áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país; capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; reconhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; e a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo (CAPES, 2013).

Observa-se, então, que a qualificação profissional para o sistema produtivo, interligada à responsabilidade social, bem como com a pesquisa, são pontos fundamentais nos currículos dos MP. O relatório da FORPRED (2013) discute essas premissas referentes ao MP, sobretudo sobre as possibilidades de oferecimento de MP voltado à Educação, e ressalta dois grandes pontos:

A primeira, é que, a despeito da ênfase atribuída, pela Capes, a setores outros que não propriamente da educação, nada autoriza desconhecer que todo processo formativo, qualquer que seja o campo de atuação profissional, implica questões da ordem do pedagógico; compreendemos, pois, que os MPE, por lidar com processos formativos, em quaisquer relações, sejam elas no âmbito do público ou do privado, encontram, neste espaço acadêmico, amplas possibilidades de construção e aprofundamentos epistêmicos. E a segunda, se refere, de alguma maneira, aos campos próprios ou específicos da educação: escolas, educação básica, sistemas de ensino, universidades, entre outros exemplos. Cabe-nos, então, ressaltar que, no elenco da Capes, a única menção se dá sobre universidades em articulação com setor produtivo (FORPRED, 2013, p. 8).

O MPE favorece, assim, o setor produtivo em seus processos formativos, por enfatizar o conhecimento crítico. Gatti (2009) defende que, no MPE, a pesquisa realizada pelos profissionais da Educação a partir de suas práticas docentes é um valioso recurso de reflexão e

de transformação da realidade escolar, pois o estudo científico minucioso sobre as situações escolares promove uma reflexão crítica sobre sua própria prática e sobre o ambiente escolar, estabelecendo possibilidades de compreensão, melhoria e transformação.

Assim, com esses princípios, o MPE foi sendo implementado em todo o País, como demonstram os dados de Hetkowski e Fialho (2016, p. 15):

De 2010 a 2016 os MPE tiveram um crescimento significativo, totalizando 38 Programas, assim distribuídos: 19 programas na rede Federal; 12 locados nas redes Estadual e Municipal; 06 programas na rede Privada e; 01 locado em Instituição Confessional. Significa que 84% dos MPE estão concentrados na rede pública de ensino e apenas 16% nas redes privada e confessional.

A ampliação de oferta desse tipo de curso aos profissionais de Educação fez com que o perfil de candidatos fosse configurado por professores e gestores da Educação Básica. Assim, esse crescimento diversificado do perfil dos candidatos ao MPE aponta para as possíveis discussões sobre as potencialidades futuras dessa modalidade de ensino no País. Vários estudos e diversas discussões, como a apresentada na presente pesquisa, reafirmam que o perfil dos mestrados nos cursos de MPE faz parte de cargos de chefia, gestores e formadores. E, portanto, é preciso haver distinções na estrutura curricular vinculada a cada perfil dos MPE.

Sobre esse aspecto, FISHER (2005) afirma que “O mestrado profissional traz questões esquecidas sobre desenhos curriculares, modalidades e recursos de ensino para formar gestores e não, centralmente, pesquisadores que podem lecionar”, mas que estão presentes nessas formações professores que buscam modelos e configurações interativos e modernos de estratégias de ensino e currículo, e que, portanto, os Mestrados Profissionais em Educação precisam considerar essa demanda.

Considerando esses dados como complementares ao contexto histórico no qual os Egressos do presente estudo se estabeleceram, é importante agora desvelar quais as pesquisas realizadas em tais MP e MPE, a fim de conhecer similaridades, discrepâncias e latências dessas produções acadêmicas que pretenderam observar os Egressos de cursos dessa natureza. Para isso, realizamos um breve estudo do conhecimento sobre as pesquisas acadêmicas apresentadas no período de 2005 a 2016.

2.4 Panorama das pesquisas sobre o mestrado profissional e seus Egressos: estado do conhecimento

A apresentação do estado do conhecimento que se segue busca sintetizar os trabalhos acadêmicos que têm sido realizados (artigos, dissertações e teses) sobre o mestrado profissional e seus Egressos, numa perspectiva de influência do formador sobre o formando.

Nosso levantamento abarca o período entre 2005 e 2016. O mestrado profissional é recente no país, e nos propusemos a pesquisar considerando esse período de 11 anos para verificarmos se haveria trabalhos desenvolvidos nessa última década que fossem correlatos à presente pesquisa “*A influência do MPE no desenvolvimento Profissional de seus Egressos*”. Buscamos trabalhos que dialogassem com a estrutura, a organização e a análise do presente estudo.

Assim, buscamos informações no banco de dados dos portais SCIELO, CAPES e BDTD, por meio dos quais foram encontrados dois artigos³, a saber: a pesquisa de Paixão *et al.* (2014), intitulada “Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade”, que, vale dizer, contribuiu para a presente pesquisa por conta de seu modelo metodológico, sua análise de dados e resultados, e, assim como o de Sander (1995), serviu como norte para pensarmos os princípios e os instrumentos de análise e de coleta de dados realizados para o levantamento de indicadores na área da educação.

Além disso, o resultado da pesquisa de Paixão *et al.* (2014) colaborou, também, para a caracterização da relevância deste trabalho, uma vez que seus estudos indicaram a importância do acompanhamento de Egressos de cursos de mestrado profissional após a finalização do curso. Dados levantados por esses pesquisadores dão conta de que os sujeitos que atuam na formação docente na esfera analisada, tais como coordenadores de MP, coordenadores de área da CAPES e pesquisadores com artigos acadêmicos publicados sobre o tema, apresentaram como emergente o acompanhamento dos Egressos dos cursos de MPs, como uma das propostas capazes de proporcionar uma avaliação mais ampla sobre esses cursos. Como citam:

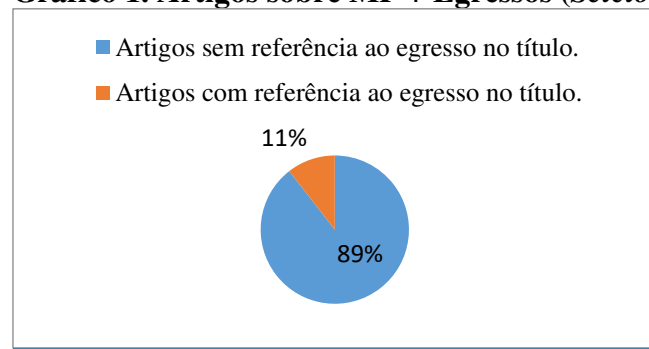
³ Banco de dados: www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/ Acesso em 27/07/2016-. Descritor *Mestrado Profissional* + Artigos + Índice: assunto + Pesquisa em Formulário livre=.

Na avaliação educacional, a complexidade é evidenciada pela necessidade de construção de modelos para valorar políticas, programas e projetos, os quais expressam concepções teóricas e abordagens determinadas, além de interesses sociopolíticos de grupos e representações sobre a qualidade em educação (PAIXÃO *et al.*, 2014, p. 506).

Apesar de destacarmos os indicadores como importantes, não é intenção da presente pesquisa criar indicadores avaliativos sobre o curso observado, mas sim levantar aspectos que ajudem a refletir sobre uma formação docente provocadora de mudanças.

Ao realizarmos nova pesquisa, encontramos 247 artigos, ao incluir um novo descritor⁴. Contudo, dos 247 artigos encontrados, apenas 26 relacionavam, em seus títulos, o mestrado profissional e o Egresso. Vejamos o gráfico de porcentagem de artigos que apresentavam no título alguma relação com Egressos.

Gráfico 1. Artigos sobre MP + Egressos (SciELO)



Fonte: acervo da autora, 2016.

O gráfico aponta para a urgência na realização de mais pesquisas voltadas à perspectiva dos Egressos em relação à formação por eles recebida. Dentre esses 26 artigos (11%), dois já haviam sido encontrados no primeiro levantamento, e os 24 artigos restantes são pertencentes a diversas áreas⁵, sendo apenas um artigo voltado para a educação (formação docente). Esses dados demonstram que a área de pesquisa sobre o mestrado profissional, sobretudo na perspectiva do Egresso, relacionando educação, mas, principalmente, a formação docente, é insignificante frente às produções acadêmicas, resultando em apenas 4% desse total levantado a partir do banco de dados do portal *SciELO*.

E essa porcentagem é representada pela pesquisa de Estevam e Guimarães (2011), denominada “Avaliação do perfil de Egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009)”, que colabora

⁴ Banco de dados: www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/ Acesso em 27/07/2016- Descritores: *Mestrado Profissional e Egresso+ Artigos + Pesquisa + Pesquisa em Formulário Básico*=

⁵ As áreas correspondem a: Odontologia (1), Administração (2), Educação Física (1), Enfermagem (6), Geografia (1), Nutrição (1), Fonoaudiólogo (1), Epidemiológico (1), Saúde (7), Tecnologia (1), INPE (1) e Educação- Formação docente (1).

com o presente trabalho por trilhar uma direção paralela ao que aqui propomos. Corrobora, ainda, em relação ao objetivo da pesquisa dos autores supracitados e propõe identificar parâmetros avaliativos para a instituição formadora. Além disso, a presente pesquisa objetiva investigar, na perspectiva do Egresso, as influências da formação sobre o desenvolvimento profissional desses sujeitos, porém ambas as pesquisas propõem-se a investigar a partir do olhar do formando.

Dentre os 26 artigos de outras áreas encontrados e que realizam uma relação entre o MP e seus Egressos, selecionamos quatro artigos, sendo um já descrito no início do levantamento de dados⁶, por ser correlato e colaborar com a presente pesquisa. Trata-se do trabalho de Nepomuceno *et al.* (2010), nomeado “Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus Egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa”, da área de Administração. Esse estudo colabora com nossa pesquisa ao propor uma percepção sobre o impacto desse tipo de pós-graduação sobre o perfil de seu Egresso, em diversas óticas, desde a do Egresso em si, como a de seus chefes, professores e coordenadores do MP que frequentou.

Já a pesquisa “Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática”, defendida por Pires e Iglioni (2001), contribui com nossa pesquisa ao delimitar o objeto que se pretende analisar e, principalmente, ao definir qual é o objetivo principal, pois o trabalho dos autores supracitados chega à conclusão de que a formação de professores deve articular e fomentar o conceito de professor pesquisador, além de sugerir que este seja sempre vinculado a sua prática, resultado esse que fundamenta e reconhece um dos indicadores de uma boa prática de formação encontrada em nossa análise, capaz de ser provocadora de mudanças, pois articula, promove, influi e transforma a prática do professor.

Outra pesquisa correlata é a de Zaidan *et al.* (2011), intitulada “Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de Egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006)”, publicada em Educação e Revista, de Belo Horizonte. Esse estudo analisa as repercussões do mestrado e do doutorado acadêmicos na vida profissional de seus Egressos, com o objetivo de investigar o impacto dessa formação sobre seus empregos e funções, e como esses Egressos avaliam a pós-graduação nesse aspecto.

Preliminarmente, nessa busca realizada no banco de dados do *Scielo*, verificamos que esses artigos citados acima foram produzidos a partir de 2010, pois, ao selecionarmos entre as datas de 2005-2010, não houve nenhum apontamento pelo banco de dados.

⁶ Paixão *et al.* (2014).

Assim, passamos para o banco de dados da CAPES⁷, no qual encontramos 619 artigos. Após refinamento⁸, obtivemos 94 artigos. Ao ler os títulos dos artigos, e, caso fosse necessário, o resumo, selecionamos apenas três trabalhos de outras áreas que se encontram pareados com a proposta de observar características do MP, sendo um trabalho já citado anteriormente neste levantamento⁹.

Um desses artigos é o de Ramos *et al.* (2010), com o título “Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de Egressos”, que corrobora nossa pesquisa quando investiga, sob o olhar dos formandos, suas percepções sobre o curso, as contribuições para a mudança no trabalho e as expectativas, sendo possível um pareamento, mesmo que parcial, dos resultados encontrados entre ambas as pesquisas.

Já a pesquisa de Silva (2012), denominada “Contribuição do curso de mestrado profissional na trajetória dos seus Egressos”, da área das Ciências Contábeis, auxilia-nos na análise dos fatores que antecedem a entrada do formando no curso e suas principais mudanças após a conclusão. Analisa a formação como propulsora de oportunidades, de aumento do percentual do nível de renda, de empregabilidade, de capacidade de inovação e de aumento de inovação.

Dessa maneira, concluímos que os artigos de periódicos indicam pontos necessários à observação de pesquisadores, estudiosos e instituições de educação. As dimensões sobre o mestrado profissional a serem observadas são as seguintes: o mestrado profissional apresenta maior número de artigos que o abordam do que o mestrado profissional em educação; os artigos sobre o MP são voltados para a saúde (saúde em geral e enfermagem) e poucos são da área da educação; apenas 4% do total de artigos propõem a investigação entre o MP e o Egresso. Porém, a seleção de artigos correlatos à presente pesquisa mostra a inexistência de artigos que propõem uma investigação sobre o MPE com o intuito de buscar influências que esse tipo de formação pode ter no desenvolvimento profissional do Egresso. Assim, entendemos que emerge a necessidade desse olhar científico sobre a área da formação de professores, inclusive para que seja possível buscar indicadores de uma formação provocadora de mudanças.

O que dizem as dissertações e teses?

A pesquisa de dissertações e teses nos bancos de dados da BDTD, do *Scielo* e da

⁷ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso 27/7/2016 com o Descritor: *Mestrado Profissional em Educação*.

⁸ Busca avançada+ tipo de material: artigos+ ano de: 01.01.2005 a 27.7.2016

⁹PIRES, C. M. C.; IGLIORI, S. B. C. **Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática.**

Capex evidencia que os pesquisadores têm dado pouca ênfase para a investigação sobre o MPE e sobre suas influências em relação ao desenvolvimento profissional de Egressos.

Contudo, no banco de dados da BDTD¹⁰, 23 pesquisas científicas (nove eram teses de doutorado e 14 eram dissertações de mestrado) foram encontradas, seis delas estabelecem correlações com o atual estudo. A tese de Pedroso (2012), intitulada “Mestrado Profissional”, colabora com a nossa pesquisa ao propor uma análise das percepções dos Egressos sobre o mestrado profissional. Mesmo sendo realizada na área da saúde, é pesquisa que nos ajuda a refletir sobre a área da educação, pois analisa as percepções dos formandos sob uma abordagem da aprendizagem dos adultos, investiga a relação entre a formação e a vida profissional e avalia a importância desse tipo de formação (MP). A pesquisa desvela, ainda, a necessidade de continuação desses estudos com os Egressos e juntamente com outros agentes, configurando uma rede de percepções, avaliações e representações maior e mais detalhada.

Canuto (2014), em dissertação intitulada “O saber ser e o saber fazer na Educação Matemática: análise de Egressos de um mestrado profissional em ensino”, ajuda-nos, pois o estudo se organiza a partir da observação de cinco fatores que envolvem o Egresso: a caracterização do perfil discente dos Egressos; o mapeamento geográfico de atuação dos Egressos; a avaliação da produção acadêmica; a caracterização dos saberes docentes; a prática dos sujeitos com foco nas diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação; a identificação das ações dos Egressos em suas práticas, ações essas que refletem a melhoria da qualidade da Educação Básica das escolas em que eles atuam, sendo esse último fator importante para a nossa pesquisa.

No banco de dados da Capes¹¹, o levantamento de dados dos trabalhos acadêmicos¹² realizado através do emprego de diversos descritores permitiu encontrar resultados relevantes. Contudo, nenhuma dessas pesquisas fez paridade com o presente estudo.

Esse estado do conhecimento permite afirmarmos, em linhas gerais, que os trabalhos realizados sobre o mestrado profissional e seus Egressos estão mais ligados à avaliação, à estrutura do curso, à construção de sua identidade, à relação do curso com a CAPES etc. Isso porque os trabalhos encontrados e que estão voltados para os impactos ou influências do MP sobre seus Egressos foram pouquíssimos e, em sua maioria, buscaram investigar as mudanças

¹⁰ <http://bdtd.ibict.br/vufind/> realizada no dia 28 de julho de 2016, com a sequência: busca avançada: descritor: Mestrado Profissional+ título+ de 2005-2016.

¹¹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/> acesso: dia 01 de agosto de 2016.

¹² Primeira busca com os descritores: mestrado profissional em educação+ Egresso+ formação docente+ influências+ desenvolvimento profissional = 889395 pesquisas. Segunda busca com o filtro por área de concentração: educação – doutorado (77), educação mestrado (5), educação escolar e profissão docente (59), educação e formação (51) e educação e formação humana (36)= 192 pesquisas.

profissionais ou as percepções dos Egressos sobre a qualidade do curso.

Se analisarmos, com os mesmos critérios, as produções sobre MPE e seus Egressos, na perspectiva de verificar as influências dessa formação sobre o desenvolvimento profissional, podemos afirmar que encontramos apenas uma pesquisa na área de Matemática, e, mesmo sendo um estudo pareado ao nosso, apresenta diferenças substanciais.

Paixão *et al.* (2014), ao realizar sua pesquisa intitulada “Avaliação de Mestrados Profissionais: Construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade”, revela a necessidade, a urgência e a importância de pesquisas como a nossa, pois seu estudo identificou, a partir de seus sujeitos de pesquisa (autores, pesquisadores e coordenadores da CAPES), um indicador em comum: o de acompanhar os Egressos dos cursos do MP para refletir sobre essa modalidade de formação.

Em síntese, a pesquisa citada realiza um levantamento de indicadores sobre a avaliação dos MPs entre sua população, contabilizando 21 indicadores relevantes para esse grupo, sendo cinco deles comuns a todos os participantes. O quinto lugar da tabela construída pelo autor a partir de dados estatísticos se refere à necessidade de acompanhar os Egressos dos cursos de MPs como um indicador de avaliação. Vejamos a tabela proposta por Paixão *et al.* (2014, p. 517- 518).

Tabela 2 - Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada *Delphi*

N	Descrição	Fi	Fi%
1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).	14	21,5
2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).	9	13,8
3	Publicação em periódicos de cunho técnico.	7	10,8
4	Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.	7	10,8

5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos Egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados).	6	9,2
---	---	---	-----

Os autores afirmam, ao longo de seus estudos, que dos 21 indicadores levantados pela própria população da pesquisa, numa etapa anterior, cinco indicadores aparecem em todas as respostas dos participantes, sendo um deles o *acompanhamento dos Egressos*, demonstrando que esses cinco indicadores são tidos como os mais importantes em qualquer lista segmentada. São eles os indicadores de números 1, 2, 3, 5 e 7. Como demonstra a tabela 2 do mesmo trabalho, esse indicador de acompanhamento aos Egressos fica em segundo lugar, após todas as análises realizadas com 79,6% dentre os indicadores considerados relevantes para o MP. “Esse fato sinaliza a relevância da avaliação do curso pelos Egressos, uma vez que o Estado toma a iniciativa e induz avanços dessa ordem, ao tempo em que evidencia a existência de uma lacuna por informações a respeito da contribuição de tais cursos” (PAIXÃO *et al.* 2014, p. 833), pois, como vimos no estado do conhecimento apresentado, o MP está despertando produções sobre sua estruturação, organização, avaliação, dentre tantas outras características, já que esse modelo de pós-graduação teve seu impulso há pouco mais do que uma década no país.

Importante considerar, também, o que Ribeiro (2005) ressalta sobre a importância dos impactos do curso no aluno e em seu destino, como um dos instrumentos de avaliação, sugerindo que essa observação ocorra num prazo de dois anos após a conclusão do curso, pois permitiria analisar o valor por ele agregado, construindo, a partir dos dados, vários instrumentos de análise, como: avaliação reguladora, levantamento de indicadores de qualidade, planejamentos futuros, dentre tantas oportunidades de reflexão.

Negret (2008) sugere, também, que essas pesquisas sejam feitas por professores, pesquisadores pares do MPs, para dar mais profundidade e pertinência ao processo de investigação.

Dessa maneira, acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir para diversas análises referentes ao MPE, à formação docente provocadora de mudanças e ao desenvolvimento profissional do Egresso.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção, apresentaremos duas discussões cruciais para o desenvolvimento da pesquisa: o primeiro conceito a ser apresentado é o de formação docente, que tem como prisma o desenvolvimento profissional, tal como defendido por Imbernón (2001), Garcia (1999), Day (2001) e André (2016); e, posteriormente, apresentamos uma reflexão sobre princípios de uma formação docente provocadora de mudanças, fundamentando-nos nas concepções dos autores acima citados.

3.1 Formação docente

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação (FULLAN, 1993 *apud* GARCIA, 1999, p. 8).

A formação de professores tem sido amplamente discutida, investigada e observada por vários pesquisadores e profissionais da área da educação, devido, inclusive, os estudos oriundos dessas discussões há impactos na proposição e na realização de políticas públicas que têm efeito na qualidade do ensino. Assim, entendemos que “se é certo o consenso acerca da importância dessa proposta, há pouca concordância sobre como implementá-la” (ANDRÉ, 2016, p. 17) e sobre como avaliá-la adequadamente.

Garcia (1999) defende que essa preocupação recente em discutir qual é a melhor maneira de implementar uma formação docente e de como avaliá-la pode trazer benefícios e melhoria para a qualidade de ensino, pois essa discussão amplia os espaços de discussão sobre a formação de professores.

Sobre essa questão, André (2010a) questiona se a formação docente pode ser realmente considerada campo de estudo para investigação e debates, e se realmente há o que se observar nessa área. A mesma autora, bem como Imbernón (2001), Garcia (1999), e outros pesquisadores, respondem que sim, pois a formação docente contempla cinco fatores importantes para delimitar um campo de pesquisa, sendo eles: “um objeto de estudo delineado, metodologias e modelos consolidados, uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio e a atenção da política e investigadores” (GARCIA, 1999, p. 25).

Assim, considerado como um campo de pesquisa, os estudiosos da área de formação docente passaram a se questionar sobre qual seria o objeto de tal investigação. Ao lermos a (2010a), percebemos que existe uma discussão ampla a esse respeito, e são defendidos vários

objetos de reflexão dentro da formação de professores, dentre os quais estão: o processo de aprendizagem do professor, a própria formação docente como processo contínuo, a formação inicial e a continuada do docente, dentre tantas outras perspectivas ainda a serem descobertas, pois “não seria arriscado afirmar que, hoje em dia, a formação de professores desenvolveu uma área de investigação própria, indagando sobre problemas específicos da sua estrutura conceptual” (GARCIA, 1999, p. 24), e, com isso, conhecendo e reconhecendo suas potencialidades e fraquezas.

Portanto, a presente pesquisa escolhe seu objeto de estudo numa das perspectivas que Garcia (1999, p. 25) defende, ao afirmar que “o objeto de estudo da formação docente está centrado no *processo de formação, preparação, profissionalização* e socialização dos professores”. Imbernón (2001) e André (2016) partilham de pensamentos semelhantes em relação ao desenvolvimento profissional do professor.

Uma vez identificado o campo e o objeto de estudo da pesquisa, é preciso esclarecer os conceitos que a estruturaram. Assim, o conceito de formação docente a que iremos nos referir durante a pesquisa é aquele que tem por centralidade o professor e seu desenvolvimento profissional, tal como defendido por pesquisadores como Marcelo (2009), Imbernón (2001), André (2010b), Day (2001) e Nóvoa (1992), bem como se apresentam nos relatórios internacionais, como os da OCDE (2016)¹³, da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (2007)¹⁴ e da Associação Americana de Investigação Educacional/AERA (2005)¹⁵.

Pretendemos, assim, propor que o conceito de *formação docente* é complexo e, muitas vezes, distinto para diferentes vertentes da Academia. Assim, compreendemos a formação de professores como Garcia (1999), Imbernón (2001) e Day (2001) descrevem em seus estudos, nos quais esse conceito está estritamente associado ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois consideram que a formação não é feita de treinos apenas, mas sobretudo do diálogo entre a formação e as contribuições profissionais do professor no decorrer de suas experiências pessoais e de prática docente, ampliando a interação do âmbito didático à dimensão pessoal do desenvolvimento humano. Como cita Garcia (1999, p. 26):

¹³ Este relatório compõe o Panorama da Educação dos países da OCDE, no qual o Brasil faz parte, reunindo dados referentes à escolarização; investimento na Educação; participação de professores e gestores e o ambiente escolar. Tais dados são referentes aos anos de 2013 e 2015.

¹⁴ Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, a fim de discutir a Educação desses países. Discutiu-se a necessidade de maior investimento na área, bem como a associação da Educação com outras áreas como a saúde, justiça e direitos humanos para ampliar forças contra as dificuldades sociais.

¹⁵ Relatório apresentado pela Associação Americana de Investigação Educacional (AERA) sobre a formação de professores onde afirma que o professor influi o aprendizado de seus alunos e na qualidade da Educação.

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir desse entendimento, compreende-se que a formação docente é aquela que se torna capaz de permear qualquer período profissional e diversos espaços, desde que o professor, através desses momentos, melhore ou reflita sobre suas práticas, seus conceitos e suas crenças. Assim, a formação docente provocadora de mudança é aquela que integra “diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 7), e que diretamente melhore a qualidade da educação.

Esclarecido o conceito de formação docente que orienta este estudo, iremos esclarecer o porquê de incluirmos o termo *mudanças* ao conceito que o presente estudo adota, *formação docente provocadora de mudanças*, nas discussões teóricas e na análise de dados.

O termo *mudanças* vem sendo questionado por Imbernón (2001; 2016) em suas obras, bem como, indiretamente, nas pesquisas de Garcia (1999) e André (2016), os quais desenvolvem pesquisas sobre a formação docente, pois todos eles defendem que o termo *mudanças* remete a um valor próprio no discurso da formação docente, devido à velocidade mutável da sociedade e de todos os fatores que nela concorrem, principalmente em relação à educação.

Corroborando, também, Roldão (2007, p. 95), ao afirmar:

Do nosso ponto de vista, a dialéctica do ensino transmissivo versus o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da afectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje disponível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio- históricas.

Dessa maneira, na atualidade, o ato de ensinar necessita de mais reflexão sobre sua ação e, por conseguinte, sobre a formação do professor. Nesse sentido, a presente pesquisa caminha para a análise de uma formação docente provocadora de mudanças.

Nesse discurso de *mudanças*, é defendida a formação docente ativa, debatedora e

analítica, e não meramente transmissora de saberes, pois não é a formação docente passiva que colabora para a mudança, mas aquela que, tem como objetivo instigar o professor, um ser adulto, a mudar suas crenças, preconceitos e práticas, pois acreditamos que somente o docente, não outro sujeito do processo de ensino e aprendizagem, pode tornar-se protagonista de sua ação pedagógica, obtendo a “inovação a partir de dentro” (IMBERNÓN, 2001, p. 21), a mudança a partir de si.

Contudo, o conceito que defendemos sobre a formação docente provocadora de mudanças é aquele que, ao planejar suas intervenções e seu currículo, seja capaz de influenciar e de instigar mudanças no desenvolvimento profissional de quem o realiza.

3.1.1 Desenvolvimento profissional docente

Esse conceito de desenvolvimento profissional docente vem se consolidando na área da educação. Surgiu a partir de Day (2001) e, atualmente, é aderido por reflexões de autores como Marcelo (2009), Imbernón (2001) e André (2016).

Tal conceito é utilizado, na presente investigação, pelo seu sentido mais amplo de formação docente, pois o professor é visto “enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9), tão arraigadas à concepção de formação docente.

André (2016) cita que a formação segmentada entre formação inicial e formação continuada foi concebida pela educação há poucos anos. Essa separação acontecia na fase de se tornar professor, na escola de magistério ou na graduação, e continuava em formações esporádicas, realizadas no decorrer da carreira.

A concepção de desenvolvimento profissional defendida pelos autores Day (2001), André (2016), Imbernón (2001) e Marcelo (2009) vem questionar a separação existente entre a concepção de formação inicial e de continuada como se fossem coisas distintas e paralelas. Os autores supracitados propõem uma concepção de formação inter-relacionada, dialógica entre as experiências vividas e a formação que recebe, sendo, assim, o desenvolvimento profissional um ato contínuo.

Sobre essa problemática, reflete André (2016, p. 30), ao falar sobre o desenvolvimento profissional:

Mas, a concepção que temos hoje é de que a formação inicial é apenas uma fase do processo de desenvolvimento profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento para que possa responder as demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança.

Marcelo (2009) cita, em sua obra, que a formação está para o desenvolvimento profissional do professor e não o contrário, porque o docente não armazenará o que aprendeu na formação em “caixas” de aprendizagens, mas, sim, fará relações entre o que aprende e suas experiências vivenciadas em sua trajetória profissional, ou seja, criando uma teia de conexões entre os novos conhecimentos, as experiências e as formações e seus conhecimentos já adquiridos, (re)elaborando constantemente seus saberes.

Dessa maneira, compreender o conceito de desenvolvimento profissional docente é crucial para entender quais indicadores podemos abstrair dessa investigação, tendo sempre a certeza de que não é algo puro, de natureza específica da formação do MPE investigado neste estudo, mas sim da ampla relação a que o Egresso submeteu todas as possibilidades de aprendizagem oferecidas a ele.

Para Day (2001), o conceito de desenvolvimento profissional é aquele que sofre constantes visitas, sendo os novos conceitos e as práticas vivenciadas ao longo da trajetória profissional de todos aqueles que buscam crescimento. Assim, não se trata de um conceito estático ou cristalizado, que perdura apenas durante o período da formação, ao contrário, é algo que se modifica em todas as suas experiências formativas, profissionais e pessoais, pois corroboram para que suas concepções, suas habilidades e seu conhecimento se ampliem, desenvolvendo, assim, uma maturidade profissional.

Assim, essas “ressignificações” ocorrem em diversas etapas da vida, e o MPE faz parte desse movimento e, para muitos, é de grande significado valorativo.

O desenvolvimento profissional docente não é um conceito de fácil abstração, é um conceito complexo, com divergência entre autores, porém é referenciado por todos como um instrumento rico para a melhoria da qualidade de ensino. Pensar sobre o desenvolvimento profissional é ir muito além de pensar em formação docente por meio de treinamentos ou aquisição de competências. Para Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional dos professores precisa se estruturar na reflexão crítica, na responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e no protagonismo de sua profissão e de seu colegiado. O desenvolvimento profissional pode parecer um conceito individual e de responsabilidade apenas do professor, porém o autor supracitado afirma que deve ser tomado em suas relações

com outros professores e com seu ambiente de formação e trabalho.

Assim, é preciso pensar em caminhos para uma formação docente provocadora; não apenas uma formação que ofereça técnicas para uma concepção de professor unicamente transmissor de conhecimento acadêmico ou formal, mas que considere um currículo voltado ao desenvolvimento de competências e responsabilidades, caso contrário, não estimularia o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992).

3.2 Formação docente provocadora de mudanças: o que considerar?

Para discutir a formação docente provocadora de mudanças num contexto de desenvolvimento profissional docente, é preciso reconhecer “que podem ser encontradas ainda no Brasil: a vocação, o ofício e a profissão” (TARDIF, 2013, p. 553), no que diz respeito à concepção de ensino. Descobrir qual concepção de professor cada formação docente orienta seu planejamento de ações torna-se fundamental para iniciarmos a pesquisa e direcionarmos nossas observações. Tentar investigar influências de uma formação docente como o MPE sobre seus Egressos, com o objetivo de encontrar indicadores de uma formação propulsora de mudanças, num currículo em que a autonomia, a reflexão-crítica, a pesquisa, o colegiado não estejam pleiteados, nada ajudará para alcançar os objetivos aqui propostos. Assim, compreender qual é a concepção de professor contemplada pela modalidade de formação estudada é fundamental para poder analisar os dados coletados.

Sabemos que a concepção de professor vem ganhando socialmente o status de profissão. Por isso, competem a ele diversas competências e responsabilidades, tais como “um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influências em outros seres humanos [...]” (IMBERNÓN, 2001, p. 29).

Imbernón (2001), Garcia (1999) e André (2016) elencam princípios de uma formação docente que almeja a mudança e a evolução no desenvolvimento profissional do professor.

Conhecer os indicadores desses pesquisadores foi importante para que pudéssemos, neste estudo, garantir a estrutura necessária de análise dos dados. Além disso, forneceu-nos base teórica para a identificação das possíveis influências sobre o desenvolvimento profissional de Egressos, bem como nos auxiliou a encontrar indícios de uma formação docente provocadora de mudanças.

Assim, para Imbernón (2001), a formação docente provocadora de mudanças precisa se estruturar e compreender a caracterização de um profissional docente como algo bastante

complexo. Vejamos o quadro.

Quadro 1 – Formação docente (IMBERNÓN, 2001)

Tem conhecimentos objetivos e subjetivos	Ou seja, reconhece que o professor, além de deter conhecimentos objetivos, ligados à metodologia, ao conteúdo e à prática, detém conhecimentos subjetivos, aqueles ligados aos pensamentos, conceitos e atitudes, e que devem ser primordialmente contemplados na formação.
Sua aquisição de conhecimentos é um processo amplo e não linear	Compreende que a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo de internalização, reflexão e experimentação realizado em vários momentos, numa prática de tentativa de acertos e erros, ação e reflexão.
Sua aquisição de conhecimentos está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da Instituição educacional em que esta é exercida	Sabe que a formação deve estar diretamente ligada à prática profissional, não como aprendizagem de técnicas, mas como estudo das práticas reais que sejam problemáticas e sempre interligadas com as instituições educativas.
A aquisição de conhecimentos é um processo complexo, adaptativo e experiencial	Reconhece que a formação precisa fornecer um alto componente adaptativo ao professor em suas diversas práticas.
O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores	Estrutura o eixo fundamental do currículo de sua formação no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática docente, com o objetivo de promover que o professor aprenda a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social da docência.

Fonte: Imbernón (2001)

Percebe-se que, nas características elencadas acima por Imbernón (2001), sobre a compreensão de ser professor na contemporaneidade, o autor recoloca o professor no centro do currículo de uma formação provocativa, e não mais centrada na técnica ou no conteúdo como algo inusitado para as práticas ou para a experiência profissional do docente. Reconhecendo o professor como um agente pensante, considera-o capaz de ser o protagonista de sua prática e o autor de seus saberes.

Para Garcia (1999), a formação docente provocadora de mudanças deve reconhecer

que o professor é um adulto que aprende, que tem suas próprias maneiras de aprender e que, compreendendo esse processo, pode colaborar com o desenvolvimento profissional de si mesmo.

Nessa concepção de adulto que aprende, o autor supracitado ressalta cinco princípios apresentados por Knowles (1984 *apud* GARCIA, 1999, p. 55) e que podem ser de grande interesse, por suas possibilidades de aplicação na formação de professores:

1. Autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras de conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir dos problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de por factores externos.

Compreender como os professores, adultos, aprendem é uma boa estratégia para efetivar uma formação que espera provocar efeitos. Assim, após ter clara a concepção de professor na formação docente provocativa de mudanças, é preciso identificar o que é necessário estar no currículo e na prática do formador para que seja possível surtir algum efeito sobre o formando.

Imbernón (2001, p. 48-49) elenca cinco condições de uma formação capaz de provocar, estimular e emergir mudanças; são elas:

1. A reflexão prático-teórica sobre a prática, mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união de formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc. e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar essa experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Dessa maneira, o conceito de formação docente, para Imbernón (2001), deve ser estruturado a partir de problematizações, com o intuito de incentivar os processos de pesquisa

significativa, regados pela autonomia e por condições adequadas, por meio das quais o professor se cercará de estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e de reflexão.

Para Garcia (1999, p. 27-29), alguns princípios da formação docente são essenciais. Vejamos esses princípios elencados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Formação docente (GARCIA, 1999)

1º A formação docente deve ser visto como um processo contínuo	Assim, deve ter clareza que ainda é formado por especificidades, como formação docente no início da carreira e formação continuada para professores com mais tempo de exercício, porém, princípios de ética, didáticos e pedagógicos devem reger todo esse processo de desenvolvimento.
2º A formação de professores deve estimular processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular	A formação deve ser analisada pelo âmbito curricular e, por sua vez, deve estar orientada para a mudança, proporcionando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente.
3º A formação deve estar integrada no desenvolvimento organizacional da escola onde o professor atua	Adaptar, na formação, um contexto mais próximo e real dos professores, como a escola em que atua, problematizando seu cotidiano para ter maiores possibilidades de mudanças.
4º Integrar, na formação de professores, a relação de conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores	A formação deve contemplar aspectos acadêmicos e disciplinares, pois é o estruturador do pensamento pedagógico.
5º Integrar a teoria-prática na formação de professores	A formação deve propiciar a reflexão epistemológica da prática, onde aprender a ensinar seja realizado no conjunto da prática e da teoria para a ação educativa.
6º Procurar o isomorfismo entre a formação recebida e a educação que será solicitada ao professor	É compreender que isomorfismo não é sinônimo de identidade, mas sim de manter congruência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como esse conhecimento se transmite.
7º Respeitar a individualização	Compreender as necessidades e especificidades do professor ou do grupo de professores, pretendendo, por meio da proximidade, ampliar a participação e a

	reflexão..
8º Estimular a indagação e o desenvolvimento do conhecimento (intelectual, social e emocional).	Estimular ao máximo a indagação como mecanismo de reflexão e de apropriação do conhecimento. Reconhecer que o professor é um consumidor e um construtor de conhecimento.

Fonte: Garcia (1999)

Dessa maneira, os indicadores descritos e apresentados acima auxiliam na construção de um profissional prático-reflexivo, respeitado em suas especificidades profissionais e estimulado a tornar-se participante ativo em seu próprio desenvolvimento profissional.

André (2010b, p.176) conclui que a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. Assim, a formação deve contemplar aspectos que despertem um professor reflexivo-crítico, aquele que, ao refletir sobre sua prática, o faz com criticidade. “Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias” (ANDRÉ, 2016, p. 19).

A autora também salienta a importância do professor pesquisador e das habilidades que a instituição formadora precisa desenvolver e ensinar quando se propõe a essa perspectiva:

É extremamente importante que ele aprenda a observar. A formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos a sua prática docente. É nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2016, p. 59).

Ao indicar proposições sobre o que os professores precisam aprender, a pesquisadora fornece princípios de uma formação que não tem um conteúdo pronto e acabado, mas sim uma formação de habilidades e procedimentos que são adaptáveis para qualquer descoberta, pois a educação está pautada na incerteza, na busca constante.

No entanto, o conceito de professor pesquisador está amparado por alguns princípios, por assim dizer: autonomia, sujeito social, colegialidade e trabalho coletivo (ANDRÉ, 2016,

p. 20-21).

A autora segue afirmando que a autonomia repousa em colocar o professor como sujeito ativo de seu processo de aprender, sendo aquele que pergunta, discute e reflete, bem como aquele que reconhece que o conhecimento se dá no aspecto social e na comunicação entre sujeitos pensantes. Assim, pressupõe-se que o colegiado e o trabalho coletivo são boas maneiras de promover conhecimentos, e devem estar sempre presentes na atitude de um professor pesquisador.

Dessa maneira identificamos que a formação docente promotora de mudanças deve responder ao que André (2016, p. 22) salienta: “para efetivar essa prática nos processos de formação, é preciso não só repensar a estrutura desses espaços formativos, mas, sobretudo, repensar as formas ou metodologias de formação” incentivando e promovendo efeitos sobre o desenvolvimento profissional do professor, bem como, fazê-lo assumir e reconhecer seu papel nesse processo de evolução. Complementando essa ideia, (GARCIA, 1999, p. 22) afirma “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e pelo desenvolvimento dos processos formativos, isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma”.

Assim, ao investigar as influências de uma formação específica, como o MPE, entendemos que, embora não se possa construir uma lista de indicadores permanentes para a formação docente capaz de provocar mudanças sobre o desenvolvimento profissional de seus Egressos, podemos, sim, levantar indicadores sobre esse contexto estudado, pois compreendemos que essa investigação pode oferecer dados referentes a diversos espaços e diversas relações sobre a subjetividade de cada Egresso.

Como afirma Imbernón (2001, p. 43):

A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

E, também, Marcelo (2009):

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo

emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO 2009, p. 7).

No entanto, a relevância dessa pesquisa está em relacionar uma formação docente capaz de provocar mudanças sobre o desenvolvimento profissional de seu Egresso, , como no caso do MPE, e tentar verificar pontos de influência entre um e outro, levantando indicadores para a análise de tal resultado.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção, será descrito o percurso metodológico do presente estudo, considerando que entendemos o método de uma pesquisa como o caminho que o pesquisador percorre, empregando as técnicas mais adequadas para atingir os objetivos a que se propõe. Como afirma Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, a metodologia é a escolha organizada do caminho para buscar a compreensão sistematizada em relação seu objeto de estudo.

Assim, a metodologia da presente pesquisa caminhou sob a luz da abordagem qualitativa, segundo a qual a coleta e a análise dos dados se deram pelo papel analítico do pesquisador, pois se compreendeu que, para o objetivo da pesquisa, era de suma importância adotar um olhar mais imerso e analítico em relação à complexidade dos materiais coletados, proporcionando uma visão significativa sobre esse período de início, desenvolvimento e conclusão do curso pelos sujeitos participantes da pesquisa. Günther (2006, p. 202) ressalta que “a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é vista em sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual ele se formou”.

Os sujeitos deste estudo foram 15 Egressos de um curso de MPE, formados em 2014, oferecido por uma Universidade localizada no interior de São Paulo. Esse número compreende 90% dos alunos formados naquele ano, pois a turma era composta por 17 alunos. Os participantes eram 14 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, tendo entre 10 a 20 anos de docência e exercendo, a grande maioria, cargos de gestor ou de formador (detalhes sobre essas informações serão apresentados mais a frente). A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu sob o foco dos seguintes critérios: o primeiro, por serem integrantes de um curso de mestrado profissional em educação (MPE), e não outra categoria de mestrado, pois a pesquisa pretendeu compreender, acompanhar e avaliar um curso dessa natureza. O segundo critério repousa sobre a escolha de sujeitos formados há mais de dois anos, pois seguimos o proposto no Fórum Nacional de 2006, realizado em São Paulo, que sugeriu o acompanhamento do Egresso após dois anos de conclusão do curso. O terceiro critério repousa no fato de se tratar de curso que propõe a melhoria no desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Para a coleta de dados, foram escolhidos três procedimentos minuciosos, a fim de adentrar profundamente em todos os contextos dos quais o Egresso participou: primeiramente, o da *pesquisa bibliográfica*, que “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos,

páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32), e, além do âmbito teórico da pesquisa, da referência a autores e pesquisadores experientes em relação ao tema, também foi realizado o levantamento de pesquisas correlatas em banco de dados científicos, bem como a análise das dissertações dos participantes da pesquisa, utilizando como base as respectivas partes: agradecimentos, resumo, introdução e considerações finais, além da realização da análise do Currículo Lattes de todos os Egressos. Esses dois últimos procedimentos foram utilizados a fim de investigar as impressões, os motivos, a evolução, a veracidade e as implicações do mestrado na vida pessoal e profissional de cada um. Geralmente, o mestrando revela suas influências em componentes percebidos na dissertação e/ou no currículo virtual.

O segundo momento foi o da *pesquisa documental*, que “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, [...] etc.” (FONSECA, 2002, p. 32), como: os documentos institucionais da Universidade a respeito do MPE, suas portarias, processos de implementação submetidos à Capes, e todos os materiais disponibilizados on-line na plataforma digital da instituição pesquisada. O último momento, e não menos importante, compreendeu as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes e com a coordenadora do MPE pesquisado. Essas entrevistas foram realizadas utilizando-se diversos meios: e-mail, *WhatsApp* e, ainda, pessoalmente, dependendo das possibilidades dos envolvidos na pesquisa.

Cabe afirmar que o roteiro de entrevista utilizado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, em 10/10/2016, que autorizou a pesquisa, pois avaliou que a proposta resguardava os direitos dos seus sujeitos, bem como garantia procedimentos realizados de acordo com a integridade e a dignidade estabelecida dentro da ética científica.

Dessa maneira, realizamos a coleta de dados, sendo o levantamento do referencial teórico nossa primeira ação, com o interesse de compreender historicamente o contexto da formação *stricto sensu* realizada pelos Egressos, bem como sua colaboração com a ciência através de textos e pesquisas científicas, como foi discutido na primeira parte deste estudo. Partimos, então, para a análise de documentos da Universidade e para as leituras das dissertações (agradecimento, introdução e considerações finais), pois o intuito era propiciar uma aproximação, mesmo que subjetiva, com o contexto de implementação do MPE na Universidade em questão, seus desafios e conquistas, bem como desafios e conquistas dos Egressos, seus pensamentos e suas pesquisas, a fim de iniciar a busca por indicadores de influências do MPE sobre esses sujeitos. A coleta de dados retirados das dissertações dos Egressos foi realizada por meio do banco de teses e dissertações da Universidade. Já a coleta

dos documentos da Universidade se deu por meio da solicitação, à secretaria do MPE, através de requerimento e de autorização da coordenadora do curso, que disponibilizou digitalmente os arquivos necessários, bem como os contatos dos e-mails dos sujeitos da pesquisa.

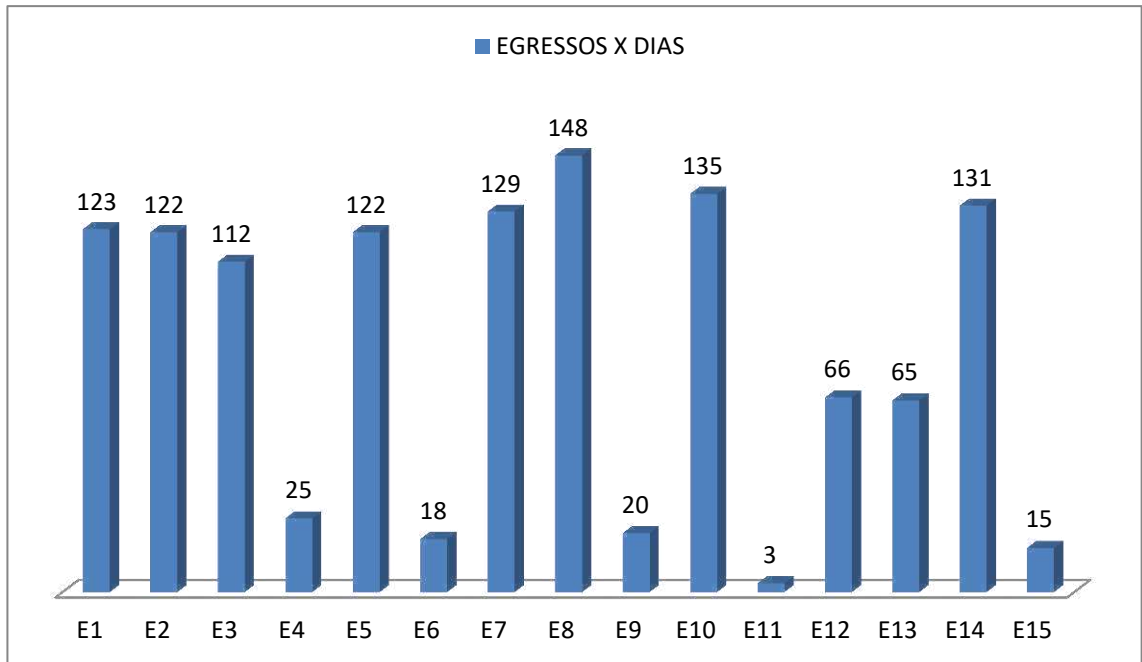
Os caminhos escolhidos para a organização do estudo e as ações realizadas para a coleta de dados se justificam porque acreditamos que a utilização do instrumento de pesquisa de análise documental seja uma técnica importante da pesquisa qualitativa, que busca entrelaçamentos entre informações utilizando diversos instrumentos (LÜDKE, 1986), além de nos fornecer dados preliminares e pertinentes a aspectos determinantes do nosso objeto de estudo, no caso o MPE e seus Egressos, pois, conforme Lüdke (1986), as informações que encontramos nos documentos escritos auxiliaram a entender o ambiente do qual os Egressos faziam parte, e nos oferecem apontamentos relevantes para investigação e análise necessárias para a realização da próxima etapa de coleta de dados, a saber: as entrevistas.

Após o levantamento teórico e documental, a pesquisadora deu início ao segundo momento do estudo, no qual realizou a ida a campo, para contato com os sujeitos e a realização das entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram convidados por e-mail (“Convite”, apêndice IV, aprovado pelo CEP), por meio do qual a pesquisadora explicitou os dados da pesquisa, como: nome, objetivos, metodologia e comprometimento de sigilo em relação aos dados dos participantes. Em resposta a esse e-mail, apenas oito dos Egressos aceitaram participar, inicialmente, da pesquisa, não significando que isso se concretizou no decorrer das ações, estabelecendo, assim, a primeira dificuldade da pesquisadora para coletar os dados.

Contudo, a meta da pesquisa era ter o máximo de participantes possível (do universo de 17 Egressos). Assim, a pesquisadora tentou diversas estratégias, como: enviar outros e-mails explicativos sobre o estudo, estabelecer a parceria de outros apoios (Egressos participantes da pesquisa e professores do MPE), que entraram em contato, via telefone e *WhatsApp*, com os Egressos da turma que ainda não haviam respondido aos e-mails enviados pela pesquisadora, fomentando junto a eles a relevância desse estudo, a credibilidade da pesquisadora e a facilidade (tempo e local) proposta para a coleta de dados. A intervenção de outros Egressos e dos professores coordenadores resultou em mais sete sujeitos dispostos a participar do estudo, totalizando, assim, os 15 Egressos sujeitos da pesquisa.

Foram realizados inúmeros contatos via telefone, e-mail e *WhatsApp*, totalizando, em média, 4 meses para a coleta das 15 entrevistas com os sujeitos que aceitaram participar do estudo, devido à dificuldade de estabelecer uma data viável para os Egressos, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Tempo entre o aceite e a entrevista, em dias



Fonte: elaborado pela autora a partir dos registros de e-mail e de contato telefônico realizado durante o estudo

Percebendo as dificuldades para a coleta de dados, conforme apresentado na tabela acima, foi necessário expandir os meios de comunicação de coleta desses dados, para que fosse possível realizar as entrevistas considerando-se as condições dos sujeitos entrevistados. Para isso, utilizamos a coleta via e-mail, via recurso de áudio do *WhatsApp* e, também, por meio de encontros presenciais. Apesar dessa expansão de meios de coleta, priorizamos as tentativas de coleta realizada pessoalmente, pois entendermos que esse instrumento, a entrevista, é enriquecido no encontro, porque permite a análise do comportamento e das reações dos participantes. A opção, portanto, de permitir outros meios de participação se deu na tentativa de atender as necessidades e as dificuldades dos participantes, que, em muitas de nossas conversas, demonstraram-se interessados, mas inviabilizados de participarem, caso não fosse oportunizado outro meio de comunicação. Assim, foi possível conseguir uma expressiva participação nas entrevistas realizadas pessoalmente, como é demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Recursos para a coleta de dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em relação aos meios de realização das entrevistas

Para as entrevistas realizadas pessoalmente, foi escolhido um local tranquilo, sempre sugerido pelo entrevistado. Na maioria das vezes, aconteceu em lugares públicos (cafeterias), na própria casa dos sujeitos ou na escola em que trabalham. Nesse momento, foi feita a apresentação da pesquisa, sem, no entanto, antecipar informações que poderiam comprometer a coleta de dados. Posteriormente, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado no início de cada entrevista. Quanto à duração, para não correremos o risco de tornar o encontro cansativo e improdutivo, estabelecemos uma duração que variou entre 15 a 50 minutos. A entrevista seguiu um roteiro pré-definido¹⁶, com cinco perguntas disparadoras, apresentadas inicialmente, pois acreditamos que “as entrevistas realizadas para captar mensagens sobre determinado tema devem (todas elas) conter questões que se refiram ao tema escolhido” (FRANCO, 2003, p. 46), as quais possibilitaram investigar possíveis influências do MPE sobre o seu desenvolvimento profissional.

As entrevistas realizadas por meio do recurso de áudio de *WhatsApp* e por e-mail ocorreram a partir do envio das perguntas disparadoras aos entrevistados, que puderam escolher qual meio de coleta melhor o atendia. Eles também puderam devolver as respostas nas datas que melhor atendiam a suas rotinas. O TCLE foi enviado por e-mail, impresso, assinado e digitalizado pelo Egresso que, após assinatura, reenviou o Termo para a pesquisadora. Todos os participantes se disponibilizaram a manter contato, caso fosse necessário, para a coleta de alguma informação que não tivesse sido contemplada na entrevista.

¹⁶ Apêndice III.

No íterim desse processo de coleta das entrevistas com os Egressos, ocorreu também a entrevista semiestruturada com a coordenadora do curso do MPE da instituição pesquisada. Nessa entrevista, realizada pessoalmente, o roteiro de questões disparadoras foi outro, com propostas diferentes de observação, evidenciando-se o contexto de implementação e de oferta do curso, bem como suas diretrizes, seu currículo e sua avaliação. Foram seis questões disparadoras propostas, mais o momento de palavra livre. Foram elas:

1. Como foi o processo de idealização do MPE pela Universidade?
2. A apresentação da proposta do MPE junto à CAPES ocorreu por duas vezes? Conte-nos um pouco sobre esse processo?
3. Como foi o processo de aprovação do curso pela CAPES? Visita da CAPES?
4. Após a aprovação pela CAPES, como ocorreu a implementação do curso pela Instituição? Quais foram seus desafios e suas conquistas?
5. O que o MPE espera do Egresso ao fim do curso?
6. Quais foram os maiores desafios e realizações do MPE nesse período de implementação até os dias atuais?

Assim, optamos pela entrevista semiestruturada, porque segundo Lakatos e Marconi (1991), esse instrumento apresenta as seguintes vantagens: pode ser aplicada a qualquer segmento da população; fornece uma amostragem melhor da população geral; tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permitindo obter dados relevantes e novos e direcionar os pontos necessários de análise. Após a realização das entrevistas, realizou-se a análise dos currículos acadêmicos dos sujeitos.

O acompanhamento das atualizações dos Currículos Lattes se deu a fim de averiguar e validar o que foi coletado nas explanações dos Egressos sobre seu desenvolvimento profissional quanto à função profissional, perspectiva de mudança de área, plano de carreira, dentre outros fatores.

Depois de coletados os dados, demos início ao momento da pré-análise, na qual foi realizada a organização e a tabulação dos materiais coletados, o que resultou “num esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise” (FRANCO, 2003, p. 43). Surgiu, desse momento, a construção da tabela de controle¹⁷, na qual constam todas as ações da pesquisadora, realizadas para concretizar a entrevista junto aos Egressos, indicando as dificuldades encontradas (desde a primeira comunicação até a coleta da entrevista), o quadro de apontamentos sobre os documentos, a

¹⁷ Apêndice V.

transcrição das entrevistas e uma primeira leitura flutuante dos dados coletados durante as entrevistas, além da caracterização do perfil dos Egressos via pesquisa nos Currículos Lattes.

Após esse período de organização dos materiais, demos início à análise propriamente dita. A escolha dos documentos a serem lidos, aprofundados e analisados deu origem a uma tabulação organizada com extratos das falas dos Egressos, da coordenadora, além de extratos das dissertações analisadas. Esses dados foram organizados e agrupados, correspondendo aos critérios da leitura aprofundada, da exaustividade e da representatividade propostos por Franco (2003).

Logo após, foi construído um quadro-síntese das possíveis análises entre os eixos temáticos, os indicadores, os apontamentos dos documentos e as bases teóricas, entrelaçando-os, a fim de orientar as futuras ações da pesquisadora, sendo toda essa análise fundamentada em Bardin (2007).

Por fim, após constantes pesquisas nos referenciais teóricos e após a leitura dos dados coletados, a análise foi conduzida, prezando a fundamentação, a coerência e a rigorosidade científica.

É importante destacar que foram utilizados números para distinguir os participantes da pesquisa em todos os documentos oriundos da tabulação e da análise, para preservar a identidade dos participantes. Em relação aos meios de coleta de dados, optou-se pelo uso de gravador para a coleta das entrevistas pessoais e, quando utilizado o *WhatsApp*, a preferência foi o uso do recurso de áudio, porque acreditamos que esses recursos conferem maior fidedignidade em relação ao registro das informações coletadas junto aos Egressos. Todas as informações coletadas serão armazenadas no formato impresso e no formato digital, por período de cinco anos, quando, então, serão inutilizadas.

A tabela de controle geral ajudou na construção de gráficos sobre a representação real do processo de coleta de dados e das ações da pesquisadora; a transcrição das entrevistas favoreceu a leitura flutuante dos dados e, posteriormente, esse documento foi relido por muitas vezes, exaustivamente, o que proporcionou a construção do *corpus*. O acompanhamento dos Currículos Lattes e a leitura de documentos institucionais e das dissertações criaram uma triangulação favorável à validação dos dados. Durante esse processo de lapidação das inferências iniciais, foi possível elaborar eixos temáticos e categorias de análise com base teórica (FRANCO, 2003).

A pesquisa, então, reitera sua abordagem qualitativa, pois tenta compreender o objeto de pesquisa em sua complexidade e em sua subjetividade, tal como afirmam Flick e Cols (2000 *apud* GÜNTHER, 2006, p. 202), quando explicam que essas pesquisas “*apontam a*

primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-la por meio do isolamento de variáveis”, pois o pesquisador qualitativo reconhece que a compreensão do objeto de estudo ocorre na interpretação de diversas facetas ou variáveis que a ele se dispõem. Essas facetas serão apresentadas e descritas a seguir.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Para querer desvelar sentidos, é preciso ultrapassar as primeiras impressões.
(CONTRERAS, 2003)

Tendo como objetivo geral analisar as possíveis influências exercidas pelo curso de MPE oferecido por uma Universidade localizada no interior de SP sobre os Egressos da turma de 2014, apresentamos, a seguir, um organograma que informa o percurso escolhido para a realização da análise dos dados. Apresentamos os eixos temáticos tidos como relevantes neste estudo e consecutivamente, apresentamos as categorias derivadas de cada eixo.

Quadro 3 – Organograma da análise

Eixos	Categorias	Contexto e desdobramentos
O contexto do MPE	<i>Universidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • História da Universidade
	<i>MPE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O curso: elaboração e implementação • Estrutura física e curricular
	<i>Mestrandos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil dos Egressos
A trajetória do mestrando a mestre	<i>Da sobrevivência à autonomia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas do ingresso e desafios do <i>stricto sensu</i> • Aprendizado (disciplinares e relação entre teoria e prática) • Autonomia (descoberta da identidade, reconhecimento do outro)
	<i>A pesquisa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O aprendizado acadêmico • Construção da postura investigativa • O empoderamento da identidade profissional (valorização do discurso)
	Perspectivas após o mestrado	<ul style="list-style-type: none"> • O novo olhar sobre a realidade e a prática • Perspectivas e conquistas na carreira profissional

O eixo denominado *Contexto de formação* abarcou três categorias específicas (a Universidade, o MPE e o Egresso). Tais categorias surgiram após a leitura e a apropriação das pesquisas teóricas, documentais e após a realização das entrevistas, pois são elementos de

contextualização e essenciais para a compreensão e a análise da realidade pesquisada (seus desafios e suas conquistas), aproximando-nos das condições que geraram o MPE analisado e a formação oferecida aos Egressos.

A *trajetória de mestrandos a mestre*, o segundo eixo, foi elaborado após a leitura das transcrições das entrevistas e dos documentos (as dissertações e os Currículos Lattes dos Egressos, além dos documentos institucionais da Universidade), articulada ao todo o referencial teórico destinado à formação docente, a fim de identificar pontos de convergência significativos entre eles, considerando o problema proposto pela investigação e as possíveis influências do MPE sobre o desenvolvimento profissional do Egresso.

Como é possível perceber no organograma acima, os dois eixos temáticos estabelecidos sofreram desdobramentos, de modo que foi possível construir um quadro de categorizações que permitisse uma análise mais acurada da realidade e dos dados obtidos. Franco (2003, p. 51) afirma que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Assim, categorizamos os desdobramentos de cada eixo, considerando as similaridades de cada um.

No eixo *Contexto de formação* emergiram três categorias, todas relacionadas ao ambiente e ao perfil do Egresso do curso, sendo: a Universidade (no que se refere ao seu histórico), o MPE (seu processo de elaboração, implementação, estrutura física e curricular) e, por último, os mestrandos (apresentando o perfil dos participantes da pesquisa).

No segundo eixo, *A trajetória do mestrando a mestre*, as categorias desenvolvidas foram: da sobrevivência à autonomia (na expectativa do ingresso e dos desafios da pós-graduação *stricto sensu*, aprendizado acadêmico e autonomia), a pesquisa (na compreensão de evolução: aprendizado, desafios, construção da postura investigativa e empoderamento da identidade profissional) e, por fim, as perspectivas após o mestrado (o novo olhar sobre a realidade e a prática e perspectivas e conquistas na carreira profissional).

A seguir, apresentamos um detalhamento sobre os eixos temáticos, de modo a explicitar como foram realizadas as inferências que permitiram selecionar tais eixos, bem como as categorias que representam os desdobramentos apresentados. Em relação aos dados que discutem os *desafios iniciais, o aprendizado e a autonomia*, entendemos tais dados como movimentos vividos pelos Egressos, e não apenas como informações superficiais sobre sua inserção no curso, visto que acreditamos que o MPE proporcionou não apenas a conclusão de uma etapa da pós-graduação *stricto sensu*, mais, sim, liberou o que estava latente naqueles que procuram na ciência as possibilidades de solução, ou não, de seus desafios: a *autonomia*.

5.1 Contexto de formação

Esse eixo temático objetivou apresentar o contexto da Universidade, do curso e dos Egressos, a fim de que a análise fosse aprofundada. Os Egressos e a coordenadora do MPE, ao explanarem sobre a trajetória de suas experiências em relação ao curso, trouxeram dados relevantes e com muitas possibilidades de significados, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda e complexa desses contextos, que ampliam as leituras dos documentos e entrelaçam, em boa parte, a análise e o objetivo central do estudo sobre as influências do MPE no desenvolvimento profissional de seus Egressos.

Dessa maneira, apresentamos, nesta seção, a análise das três categorias originadas durante a coleta de dados. São elas: a Universidade, o MPE e o Egresso, com o intuito de apresentar uma visão panorâmica dos contextos que permearam a pesquisa e que nos permitiram identificar e analisar questões importantes para este estudo.

5.1.1 A Universidade

A Universidade na qual realizamos o estudo está situada no interior do estado de São Paulo. Está no mercado do ensino superior há mais de 60 anos, mas apresenta o status de Universidade há quatro décadas.

Atualmente, forma, aproximadamente, 10 mil alunos por ano.

É uma instituição municipal de Ensino Superior, funcionando sob a forma de autarquia educacional de regime especial; rege-se pelas disposições legais gerais e específicas definidas pelo seu Estatuto e por seu Regimento Geral.

Apresenta 50 anos de tradição na formação de professores de Educação Básica, inclusive através de parcerias com secretarias de ensino das cidades próximas. Essa Instituição oferece, dentre seus cursos, graduação em licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área da educação, como o MPE aqui analisado. Trata-se de uma autarquia municipal. Esse tipo de Instituição é reconhecido pela sociedade por estar “fundada no conhecimento da realidade educacional e orientada para uma formação profissional de sólida base teórica [...]” (AMBROSETTI e CALIL, 2016, p. 92).

5.1.2 O MPE: foco da pesquisa

Este desdobramento faz-se necessário devido à importância de contextualizar a instituição na qual o Egresso vivenciou sua formação durante seus dois anos de estudo. Para tanto, apresentam-se e discutem-se questões sobre a implementação do curso e sobre a estrutura física e curricular do MPE analisado.

a) Implementação do curso

O MPE em questão faz parte dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos na área da educação pela Instituição. Trata-se de curso de criação recente (quatro anos), e que passou pela primeira avaliação junto a CAPES com nota quatro.

É relevante compreender a trajetória de submissão do MPE junto a CAPES, órgão que regimenta tal ação, para tentar compreender as conquistas e os desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa. Tal fato decorreu antes de 2013, porém não houve sucesso na primeira tentativa, devido a algumas adequações apontadas pelo órgão como necessárias para que o curso fosse oferecido, tal como explica a coordenadora do curso:

Não era um recurso, na verdade, era a fragilidade de alguns pontos da proposta. O primeiro era a questão do corpo docente até a questão da produção acadêmica, este último porque temos professores com grande experiência, mas não necessariamente com produção (coordenadora do curso).

Compreende-se, no depoimento acima, uma fragilidade na produção acadêmica do corpo docente da Universidade. No entanto, entendemos que essa dificuldade reflete qual é a participação da Educação nas produções científicas da Instituição. Gatti (2001) discute o papel da pesquisa na Educação e aponta as dificuldades de inserção do estudo sistemático, rigoroso e exaustivo pelos profissionais da educação e seus formadores. A coordenadora aponta alguns desafios para a abertura do curso:

O primeiro era a questão do corpo docente até a questão da produção acadêmica, este último porque temos professores com grande experiência, mas não necessariamente com produção. E eu sou muito insistente no que diz respeito a isso. Eu tenho um pouco de resistência nesse ponto que a Capes apontou. Pensar que você já vai ter um corpo docente produtivo sem ter o *stricto sensu*. É muito mais difícil, você conseguir produzir sem ter uma linha de pesquisa e ter um grupo de professores sem que isso esteja atrelado a um programa de *stricto sensu* ou tanto *lato sensu* (coordenadora do curso).

Com quase meio século de trajetória de formação docente, a Universidade não tinha a pesquisa como um recurso indispensável para a Educação.

Assim, a Universidade realizou as adequações necessárias, juntamente com a equipe de apoio da Capes, e reapresentou a proposta junto ao órgão, por meio do aplicativo denominado Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN).

A nova proposta apresentada pela Universidade correspondia a todas as exigências da agência, como identificação (da instituição, da proposta e dos dirigentes), infraestrutura (administrativa, de ensino e de pesquisa), caracterização e contextualização institucional e regional que justificassem o oferecimento do MPE, proposta de cooperação e de intercâmbio, áreas de concentração, linhas de pesquisa, disciplinas, corpo docente, produção bibliográfica, artística e técnica e informações complementares.

Nesse novo documento, a instituição afirma que sua preocupação com a formação docente não é recente, pois já ultrapassa meio século, uma vez que ela tem ocorrido antes de a Instituição tornar-se universidade. Os cursos de Pedagogia, Filosofia, História e Ciências Sociais já compunham a Faculdade de Ciências Humanas, que promovia a formação do professorado, em nível de graduação e de aperfeiçoamento, e, posteriormente, de pós-graduação e, nas últimas três décadas, passou a atuar também na formação contínua de professores, por meio de convênios e de projetos realizados em conjunto com as redes de Educação Básica,¹⁸ como afirma a coordenadora do MPE:

A universidade por ter uma longa trajetória na formação de professores em parceria com estado ou com os próprios municípios viu que também tinha uma demanda muito interessante e importante para discutir que é a questão da inclusão e a diversidade, no seu aspecto mais alargado, do que simplesmente o trabalho com deficientes (Coordenadora).

Considerando esse contexto histórico sobre a atuação da Instituição na formação docente, a Instituição sentiu a necessidade de ampliar sua oferta de cursos para o âmbito da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, com o intuito de fomentar ainda mais a qualidade de sua atuação nessa área, além de compreender que “a educação básica se configura como um assunto estratégico e digno da atenção de todo o Sistema Nacional de Educação, inclusive do Sistema Nacional de Pós-Graduação” (BRASIL, 2010, p. 158).

Nessa perspectiva, o MPE foi planejado pelos seus idealizadores (professores, coordenadores, reitor e colaboradores) da Universidade, para atender a uma demanda

¹⁸ 1997-1998, Programa de Educação Continuada (PEC), SEE-SP (convênio PNUD), Programas de Formação de Professores de Educação Básica (convênio SECADI/CAPEL, Procampo, PIBID, PRODOCÊNCIA, PARFOR, dentre outros).

existente na região e para concretizar um desejo da Instituição, sempre em coerência com a legislação vigente, com os PNPG e com as discussões acadêmicas sobre os compromissos do mestrado profissional e da formação docente.

Dessa maneira, o MPE foi estruturado para ter foco na formação do docente da Educação Básica, abarcando estudos sobre políticas públicas, sobre processos cognitivos e de aprendizagem, práticas pedagógicas, metodológicas e práticas tecnológicas percebidas no âmbito do ensino. O que vem ao encontro das discussões proporcionadas pelo FORPRED (2013), quando discorre sobre a construção da identidade do MPE:

Assim, o MPE tem demonstrado nestes últimos quatro anos, suas conquistas reflexivas e teóricas, vislumbrando um horizonte político ao reconhecimento de que sua ênfase de pesquisa aplicada, especialmente no lócus de atuação do professor, reforça que o **saber-fazer** contém uma visão de mundo, alicerçada pelas experiências acumuladas, e por sua vez é um ato político que vem delinear a identidade dos MPE e suas singularidades e particularidades, as quais não deixam de ser acadêmicas, pois se reconhecem como espaços de formação dos profissionais de e para a educação, desinteressados de competições ou desqualificações a outras modalidades (FORPRED, 2013, p. 6, grifos dos autores).

Compreende-se que o MPE aqui estudado busca, através de suas disciplinas, eletivas ou não, desenvolver a consciência política, associada ao saber fazer, ou seja, não se restringe ao ensino de técnicas isoladas, que buscam resultados mecânicos, mas sim a um saber fazer alicerçado nas discussões políticas, sociais, morais e éticas, discussões essas próprias do trabalho pedagógico, sempre carregado de experiências significativas.

b) A estrutura

No contexto em que se encontra a Instituição estudada, de tradição na formação docente, o MPE, implementado em 2014, preocupa-se com a Educação Básica, como está sugerido nos IV e V PNPG, citados anteriormente nos referenciais teóricos, corroborando o ressaltado por Fisher (2012), quando discute sobre a necessidade de se criar entrelaçamento entre a Educação Básica e a pós-graduação, para atender uma das quatro vertentes, a qualificação dos professores de Educação Básica.

Considerando isso, há em seu currículo duas linhas de pesquisa: a inclusão e a diversidade sociocultural e a formação docente e seu desenvolvimento profissional, que foram propostas, de acordo com os documentos, pois a Instituição acredita em sua trajetória na área educacional e na necessidade e demanda para esses dois temas: formação de professores e inclusão, como afirma a coordenadora do curso:

A universidade, por ter uma longa trajetória na formação de professores, em parceria com o estado ou com os próprios municípios... vimos que também tinha uma demanda muito interessante e importante para discutir, que é a questão da inclusão e a diversidade, no seu aspecto mais alargado, do que simplesmente o trabalho com deficientes. A gente pensa na inclusão social, na inclusão dos alunos que têm dificuldade de aprendizagem, na inclusão daqueles que são desfavorecidos e não têm acesso à educação. Nesse sentido, a gente pensou em organizar duas linhas de pesquisa que é o que a gente tem hoje na Educação Básica: pesquisas de formação no que tange à formação de professores como a questão da inclusão (coordenadora do curso).

Nessas linhas de pesquisa propostas para o MPE, e em outras destinadas aos outros cursos de mestrados oferecidos pela Universidade, percebe-se uma produção científica significativa, ficando somente atrás, no estado, das universidades estaduais (a USP, a UNICAMP e a UNESP) e das federais (a UFABC, a UFSCar e a UNIFESP) – sendo, portanto, uma das maiores instituições em números de trabalhos publicados no estado e no País.

Numa lista de aferição do padrão das instituições de ensino superior no mundo, elaborada pelo *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, um órgão de pesquisa do governo espanhol, e divulgada em julho de 2009, a presente universidade consta como a 9ª melhor universidade do estado de São Paulo, bem como a 40ª melhor do País. No ranking de 2010, a instituição manteve o desempenho na posição de 9ª melhor universidade do estado e de 75ª melhor da América Latina.

Vale destacar que os temas do currículo e da organização pedagógica se entrelaçam com diversas disciplinas, como: Metodologia de Pesquisa em Educação; Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional; Escola, Currículo e Diversidade; Seminários Interdisciplinares; Elaboração de Dissertação; Educação Inclusiva e Diversidade; Práticas de Educação Inclusiva; Políticas e Propostas de Formação Docente; Estratégias de Ensino e Aprendizagem; Recursos Didáticos e Tecnológicos na Formação de Professores; Tópicos Especiais em Educação; Conhecimento Escolar e diversidade.

Todas essas disciplinas objetivam, de acordo com os documentos institucionais, contribuir para o desenvolvimento profissional daquele que as realiza, através da reflexão crítica sobre conceitos, paradigmas e crenças, bem como do aprendizado de técnicas de aprendizagem e da metodologia científica.

Dentro desse amplo objetivo, o curso propõe abordar diversos conhecimentos, atitudes e valores, tais como:

- Promover conhecimento sobre teorias e práticas pedagógicas que forneçam suporte para o aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas na prática educacional;
- Formar professores capazes de relacionar as teorias e as práticas estudadas e a diversidade dos alunos, a fim de promover um processo educativo que garanta a aprendizagem de todos;
- Oferecer conhecimento sobre alternativas pedagógicas de intervenção educativa que busquem a adaptação à diversidade sociocultural, integrando experiência e saberes dos alunos;
- Fomentar a interlocução e o intercâmbio permanente com Programas de Pós-Graduação e com equipes de pesquisa, nacionais e internacionais, bem como instituições de governo e da sociedade civil que atuem na área de formação docente para a Educação Básica.

Sobre a estrutura física e organizacional, podemos citar que o *campus* em que o curso é oferecido está situado em um Município do interior de SP, e a maioria dos matriculados no curso é proveniente de cidades vizinhas, (dado discutido na categoria a seguir). Sua organização e oferta são pensadas para o aluno adulto, com vida profissional ativa. Assim, a grade de aulas e de atividades oferecidas à turma dos Egressos era oferecida das 19h às 23h, duas vezes por semana (terça-feira e quinta-feira). Atualmente, são oferecidas aulas aos sábados para a segunda turma. Há um seminário interdisciplinar mensal, realizado no período da tarde, nos mesmos dias das aulas e das reuniões de orientações e visitas, que acontecem conforme a necessidade do aluno e do professor-orientador.

Afere-se que tal organização, além da busca pela profissionalização (dado também discutido no próximo eixo), é um fator motivacional importante, pois percebe-se, em alguns depoimentos que, associados a outros fatores, os quais discutiremos no eixo adiante, a decisão de cursar o mestrado foi motivada por alguns fatores, como a carga horária, o fato de ser oferecido em horário noturno, a estrutura curricular e o custo. Foram elementos estruturais e organizacionais que serviram como estímulo e como fatores, de certa forma, determinantes para a realização do curso, tal como apontam os extratos abaixo.

Eu já tinha feito duas pós-graduações. Eu estava procurando um curso de mestrado, mas é realmente muito difícil um mestrado acadêmico você conciliar os horários de estudo e os horários das aulas com seu trabalho, ou você para de trabalhar para se debruçar ou não consegue conciliar [...], porque dava tempo e horário para conciliar com meu trabalho sem me ausentar. Sem precisar me afastar (Egresso 3).

Eu ia ter que largar a sala pelo menos meio período. Me afastar na prefeitura. E devido a isso a gente acaba não fazendo, mas sempre foi importante para mim (Egresso 5).

O que motivou foi a proximidade, a questão financeira viável e é uma instituição que o estado aceitava para fazer a bolsa porque sem esses pré-requisitos com filho pequeno se você não tiver algumas comodidades. (Egresso 7).

Compreende-se que o enquadramento dos horários, que permitiam conciliar trabalho e estudos, bem como o custo da formação, são fatores a serem considerados em propostas de formação de adultos, por se tratar de uma modalidade de formação que deve levar em conta diversos aspectos para viabilizar a realização por parte daqueles que demonstram interesse. Os estudos da *Andragogia*, fundada por Knowles (1970), abordam essa questão, ao identificarem e reconhecerem as particularidades da vida adulta, e ao colocarem o adulto como participante ativo da formação, através de suas experiências.

Autores como Marcelo e Vaillant (2012) compreendem as especificidades de uma formação voltada para adultos, e fazem uma breve apresentação das teorias de aprendizagem voltadas para o aluno adulto, apoiando-se em diversos estudiosos (KNOX, 1977; SIMPSON, 1986; MCCLUSKY, 1974 e FREIRE, 1974) que afirmam que as peculiaridades da vida adulta (trabalho, família, disposição e outros) se entrelaçam com as intencionalidades profissionais, pois os indivíduos têm de dividir sua energia entre diversos contextos, o que outros discentes não são obrigados a fazer.

Com essa estrutura organizacional, o MPE tem aumentado seu número de ingressantes ao mestrado, como apresentado na tabela abaixo:

Quadro 4 – Quantidade de alunos ingressantes no MPE

ANO	INGRESSANTES
2014	20
2015	20
2016	40*
2017	40*
2018	20

Fonte: documentos institucionais da Universidade estudada. Organização da autora.

*Nesses anos foi oferecida uma turma aos sábados.

O ingresso no Programa é realizado através de um processo seletivo que contempla: prova escrita, apresentação de projeto de pesquisa e entrevista com os professores do MPE requisitos garantidos pelas orientações da Capes e discutidos em fóruns e seminários da

modalidade, que propõe uma seleção criteriosa, como corrobora Ribeiro (2005, p. 9), ao dizer afirmar que o MP “se distingue da acadêmica, mas não pode carecer de rigor”.

As disciplinas ministradas no período compreendido entre 2014 e início de 2015, conforme o documento institucional, foram diversificadas e com diferentes objetivos, como é apresentado abaixo:

- Metodologia de Pesquisa em Educação (disciplina obrigatória, 60 horas): discute questões sobre metodologia em Educação e Ciências Sociais, bem como apresenta o delineamento das etapas da dissertação, produto final do curso, como: objeto de pesquisa, objetivos, instrumentos de coleta de dados e análise de dados.
- Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional (disciplina obrigatória, 60 horas): discute sobre diversos autores e pesquisas relacionadas ao saber do professor, à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional.
- Escola, Currículo e Diversidade (disciplina obrigatória, 60 horas): discute, de maneira crítica e complexa, o “fazer e constituir” do currículo na escola, relacionando-o diretamente com a cultura.
- Educação Inclusiva e Diversidade (disciplina eletiva, 45 horas): discute e analisa a diversidade social presente na escola brasileira, bem como a trajetória histórica e política a respeito da inclusão/exclusão, com base teórica na Sociologia da Educação.
- Práticas de Educação Inclusiva (disciplina eletiva, 45 horas): estuda processos de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de reconhecer e avaliar os desafios e as boas práticas desempenhadas nesse processo. A inclusão, nessa disciplina, é entendida por seu sentido amplo (inclusão social ou inclusão de alunos com necessidades especiais).
- Políticas e Propostas de Formação Docente (disciplina eletiva, 45 horas): analisa as propostas de formação de professores presentes na atualidade e propõe aos alunos a elaboração de uma formação para seu espaço de trabalho.
- Estratégias de Ensino e Aprendizagem (disciplina eletiva, 45 horas): discute e analisa as teorias e as metodologias presentes na prática do professor e reconduz para uma prática que favoreça a aprendizagem dos alunos.
- Recursos Didáticos e Tecnológicos na Formação de Professores (disciplina eletiva, 45 horas): discute e problematiza a relação entre a tecnologia, a educação e a formação de professores no seio escolar. Propõe o conhecimento e o uso da tecnologia na escola, nos âmbitos da aprendizagem e da formação docente.

- Tópicos Especiais em Educação (disciplina eletiva, 45 horas): discute temas relevantes para a área da educação.
- Conhecimento Escolar e Diversidade (disciplina eletiva, 45 horas): estuda a construção do conhecimento pelos alunos na escola, através da teoria da assimilação e da aprendizagem significativa. Além das disciplinas elencadas, o MPE oferece, regularmente, os *Seminários Interdisciplinares* (uma vez por mês), com duas propostas distintas: a primeira, discutir coletivamente sobre projetos de dissertação; a segunda, realização de palestras sobre a formação docente para a Educação Básica. Além disso, oferece momentos para a *Elaboração de dissertação*, realizados, obrigatoriamente, após o segundo trimestre, com direcionamento de seus professores orientadores.

Contudo, Egressos relatam em seus depoimentos que algumas disciplinas precisavam ser revistas, principalmente em relação à objetividade e à avaliação. Como demonstra os Egressos 2 e 9:

Então, o que mais desorganizava um pouco mais a turma era a questão da disciplina não deixar muito claro como que vai avaliar e o que vai ser avaliado (Egresso 2).

Não teve nenhum sentido e por fim ficamos prejudicados, pois a cada aula vinha uma pessoa para dar aula e não houve nenhuma avaliação. Eles deram a nota que eles acharam que tinham que dar. Todos receberam a mesma nota! Eu assim, para um curso de mestrado eu acredito que foi bem aquém do esperado (Egresso 9).

Os próprios participantes da pesquisa acreditavam que essas readequações faziam parte do processo de implementação do curso, e, por vezes, explanaram em suas entrevistas que se sentiam num período experimental, porém se reconfortavam ao fazer parte desse contexto histórico da Universidade e da região em que residiam, por ser o primeiro MPE da região.

A turma inicial geralmente é isso mesmo coisas precisam ser ajustadas e que nas próximas turmas já vão estar prontinhos para eles, mas para nós passar por essa fase de experimentação foi positivo porque a própria UNITAU estava no primeiro ano daquele curso. Eles também estavam oferecendo, experimentando e avaliando (Egresso 2).

Mesmo com esses desafios de constantes ajustes e adequações, os Egressos avaliam o MPE como uma formação provocadora de mudanças, conforme veremos mais adiante nesta pesquisa.

Outro aspecto importante foi levantado pela coordenadora do curso, sobre a necessidade de o aluno se adequar às duas linhas de pesquisa desenvolvidas no MPE:

O outro desafio é que de modo geral os alunos que chegam para gente que vem da educação básica e que já são professores, eles veem com o tema que querem desenvolver a pesquisa, porém o programa tem duas linhas de pesquisa somente e com o tempo esses temas terão que entrar em nossas linhas e ser condizente com essas linhas, pois não podemos ter projetos isolados. [...] Até que o aluno entenda isso e que o professor orientador nem sempre está preparado para orientar no que ele quer fazer [...]. Todas as reuniões, todos os dias eu falo para os professores de que ele tem que fazer com que o seu aluno se enquadre nas coisas que ele sabe fazer, as que você tem condições de fazer e não o que ele quer fazer e que você não tem condições de orientá-lo (coordenadora do curso).

O aluno que ingressa no mestrado, embora goze de experiência profissional, não tem muita clareza sobre o que é fazer pesquisa. Desconhece a necessidade de aprofundamento teórico, de domínio de área dos professores do curso e do ajuste necessário às linhas de pesquisa oferecidas pelo curso. Acabam por desmitificar que a abrangência do seu interesse requer um recorte teórico que proporciona maior aprofundamento ao objeto a ser pesquisado. Outro ponto, porém, é o desafio de ter mais recursos humanos e linhas de pesquisa diferenciadas, como professores doutores em diferentes áreas e linhas de pesquisa, que possam estimular diferentes estudos e ampliar o interesse dos Egressos.

Reconhecer alguns desafios da instituição pesquisada, como fizemos acima, não arranha a sua qualidade, até porque, como apontado anteriormente, a Universidade é referência em seu número de produção científica e na tradição na formação de professores, porém demonstra para nossa análise que ambos estão sem conexão ao se tratar de produção em educação.

O MPE, através da estrutura e da organização apresentadas, pretende formar um profissional que seja capaz de ter competências teóricas e práticas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem para a Educação Básica, qualificando-o para a atuação nessa área de conhecimento, com o desenvolvimento de um espírito crítico e investigativo, propósito esse que será discutido no eixo *A trajetória de mestrando a mestre*.

Assim, cabe dar continuidade à contextualização do estudo, ampliando o conhecimento sobre os participantes da pesquisa.

5.1.3 Os mestrandos

A fim ampliar a contextualização da pesquisa e, conseqüentemente, a profundidade deste estudo, entendemos ser relevante apresentar o perfil dos Egressos, a fim de traçar uma visão profunda sobre esses sujeitos.

Partindo da compreensão sobre a estrutura e a tradição da Universidade, e da subsequente proposta de criação do MPE, apresentamos, agora, os dados sobre os Egressos, sujeitos desta pesquisa, essenciais para dar a conhecer o funcionamento do MPE estudado.

As informações coletadas apresentam dados sobre os sujeitos da pesquisa, tais como: locais onde moram, formação acadêmica, tempo de trabalho na educação e função que exercem. Essas informações são importantes para o cruzamento de dados apresentado nas categorias emergidas no próximo eixo: *a trajetória do mestrando a mestre*.

Pretendemos, então, conhecer o Egresso em relação a três aspectos específicos, a saber: sob o ponto de vista pessoal (gênero, idade e cidade de moradia), da formação acadêmica (cursos e graduações) e da atuação profissional (ambiente de trabalho, tempo e função). Esses dados foram coletados, organizados e estão apresentados na tabela abaixo, que apresenta informações extraídas da Plataforma Lattes, na data de 29/04/2017. Vejamos:

Quadro 5 – Caracterização dos participantes

	Gen.	CIDADE	FORMAÇÃO ACADEMICA	LOCAL TRAB.	FUNÇÃO ATUAL	TEM/TRAB NA EDUC.	TEMA/ DISSERTAÇÃO
1	M	CUNHA	Pedagogia, Filosofia, Pós em Gestão da Rede pública e Mestrado em Educação.	SEE-SP	Supervisor de ensino em Guará	25	Trajetórias profissionais de professoras em escolas multisseriadas
2	F	SJC	Normal Superior e Mestrado em Educação.	SME-SJC	Diretor de escola	18	Professores iniciantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos
3	F	SJC	Pedagogia, Pós em gestão escolar, MBA gestão empreendedora, Mestrado em Educação		Diretor de escola, Prof. de pós-graduação.	17	Evidências do sucesso escolar em uma Unidade regular de Ensino no Estado de São Paulo
4	F	SJC	História, Pedagogia, Pós-graduação em Direito Educacional, Mestrado em Educação	SME-SJC	Aposentada desde 2016. Professora, Diretora, Supervisora.	35	Educação Infantil no/do campo por docente e mães de alunos, em uma cidade do Vale do Paraíba

5	F	TAU	História, Pedagogia, Pós em Psicopedagogia e História, Cultura e Sociedade e Mestrado em Educação	SME-TAU.	Prof. Ens. Fund. I	14	Inclusão Escolar na Educação de Jovens e Adultos
6	F	GUARA	Educação Física, Pós-graduação em ginástica rítmica, Pós-graduação em Atividade motora adaptada. Pós-graduação em REDEFOR e Mestrado em Educação.	SME-GUARÁ	Prof. de ginástica rítmica adaptada.	29	Um estudo sobre a relação Família , Escola e Trajetórias escolares
7	F	SJC	Ciências Sociais, Pedagogia e Pós em gênero e diversidade, Extensão Universitária em Formação para Diretores e Mestrado em Educação.	SEE-SP	Diretor de Escola	29	Processos formativos e prática dos Professores: Perspectivas de participantes do Programa Letra e Vida
8	F	RJ	Pedagogia e Mestrado em Educação	SME- RJ e Centro Universitário	Orientadora pedagógica e Prof. Universitária	23	Desafios de uma Educação Inclusiva: Legislação e Ação afirmativa para o Negro
9	F	SJC	Pedagogia, Normal Superior, Artes Visuais, pós-graduação em Administração e planejamento da Educação, Psicopedagogia e Mestrado em Educação	SME-SJC, INESP, UNITAU E SEE-SP	Orientadora educacional, Prof. de Artes rede estadual, Prof. de pós-graduação na INESP, UNITAU	14	Professores Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: Inserção, desafios e necessidades
10	F	CUNHA	Pedagogia, Ciências Contábeis, Pós em Gestão Educacional, Pós em Gestão de Rede pública para Supervisores e Mestrado em Educação.	SEE-SP	Supervisora de Ensino	26	Biografia e Formação: aportes do Professor Mediador Escolar e Comunitário
11	F	TAU	Direito, Pós em Educação Inclusiva e Mestrado em Educação.	ONG, COMDEF e UNITAU	Gestora, Conselheira do COMDEF e Monitora sênior na Pedagogia do PIBID	15	Construção de Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental: A voz do Professor
12	F	CUNHA	Magistério, Pedagogia, Educação Física, pós em Gestão escolar, Pós em Gestão e Currículo para coordenadores pedagógicos, especialização em Ética, Valores e Cidadania e Mestrado em Educação.	SEE-SP	Coordenadora pedagógica	23	Representações sociais, docência e práticas em Educação Física nas Escolas rurais/campo/roça do Município de Cunha

13	F	SJC	Pedagogia, Pós em Educação infantil e Alfabetização e Mestrado em Educação	SME-SJC	Professora e escritora	10	Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.
14	F	JAC	Pedagogia, Letras e Inglês, Pós em Alfabetização, Pós em Gestão educacional e Mestrado em Educação.	SME- JAC	Coordenadora pedagógica	5	Visões dos professores sobre a aprendizagem profissional: contribuições da Formação Continuada
15	F	SJC	Magistério, Psicologia, Pedagogia, pós em Educação Infantil e Mestrado em Educação	SME- SJC	Orientadora de ensino	23	Formação e Professores: construindo práticas por uma cultura de paz

Fonte: CNPQ/ Plataforma Lattes

Compreende-se que, dentre os 15 participantes da pesquisa, 14 são do sexo feminino. Todos são profissionais da Educação e exercem cargos distintos: três são professores, sete são formadores (supervisores, coordenadores e orientadores), quatro são diretores de escola e um participante está aposentado, mas exerceu função de orientador educacional. Porém, se analisarmos essas funções em dois eixos, equipe docente e equipe gestora, teremos a representatividade de onze para cargos de equipe gestora e três para docente.

O tempo de atuação desses profissionais varia entre 5 e 35 anos de magistério, mas sua maior representatividade está entre 10 e 30 anos de trabalho na Educação, com 12 Egressos, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 6 – Tempo de trabalho na educação

5 – 10 anos	2 Egressos
10– 20 anos	5 Egressos
20 – 30 anos	7 Egressos
30 – 35 anos	1 Egresso

Outro dado importante está relacionado às redes nas quais esses professores trabalham. Dos 15 participantes da pesquisa, 13 são profissionais da rede pública de ensino (municipal e estadual) e dois são profissionais da rede particular e de entidade social.

Os participantes são moradores de localidades próximas à Universidade; apenas um Egresso é do estado do Rio de Janeiro, e reside a, aproximadamente, 180 km de distância da cidade onde fica o MPE. Os outros alunos do curso moram em municípios circundantes. A grande parte dos Egressos utiliza a Rodovia Presidente Dutra como facilitadora desse percurso.

Os dados demonstram, então, que três Egressos são do Município de Cunha, sete Egressos são de São José dos Campos, dois Egressos são de Taubaté, um Egresso é de Jacareí, um de Guaratinguetá e um de Barra Mansa- RJ.

As formações acadêmicas dos participantes, no que se refere a cursos reconhecidos pelo MEC, como graduação em nível superior e pós-graduação *lato sensu* estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Formação acadêmica dos Egressos

1 graduação	6 Egressos
2 graduações	9 Egressos
1 pós-graduação	5 Egressos
2 pós-graduações	8 Egressos
Sem pós-graduação	2 Egressos

Percebe-se que a formação acadêmica dos participantes circunda entre duas graduações e duas pós-graduações *lato sensu*. Geralmente, realizam a pós-graduação em sistema de EAD, devido ao seu exercício efetivo no mercado de trabalho, mas também encontramos, em pequena proporção, seis Egressos com titulação, apenas, de graduação.

Mesmo com formações anteriores, um dado relevante para compreender o Egresso do Mestrado Profissional de Educação está no fato de não terem a proximidade com a pesquisa científica. Ao ser interrogada sobre o perfil dos ingressantes do MPE em sua Instituição, a coordenadora afirma:

O segundo desafio diria que é trabalhar com esse aluno que vem para a gente, e sobretudo, o aluno que vem da área de educação. Ele é um aluno que tem um discurso, a narrativa, bem interessante, mas que não é necessariamente habituado à escrita científica e a organização de um texto como: a organização de um problema de pesquisa, a fazer o estado da arte... Então na verdade o grande desafio é você ter

um aluno profissional, pois boa parte dos nossos alunos é e, alguns, de longa data, com mais de 10 anos de docência, mas não tem o hábito do registro. Não tem o hábito da escrita científica (coordenadora do curso).

Com isso, afere-se que o mestrando, ao iniciar sua formação *stricto sensu*, apresenta desafios na produção científica, mesmo tendo, em sua maioria, mais de 10 anos de trabalho, exercendo, sobretudo, cargos de formadores nas escolas ou secretarias; apresentando formação acadêmica em nível de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, porém ainda buscam, por vários meios, dar continuidade a seus estudos, e em locais próximos às suas cidades.

Tendo esse panorama histórico, estrutural e organizacional dos contextos, nos quais os Egressos participaram durante sua formação, a Universidade e o MPE, bem como a descrição e discussão do perfil dos participantes desse estudo iremos adiante discutir as possíveis influências dessa modalidade de ensino em seus formandos.

5.2 A trajetória de mestrando a mestre

Nesse segundo eixo temático, o objetivo foi o de compreender o processo de desenvolvimento profissional do Egresso no MPE, ou seja, objetivamos reconhecer quais foram as motivações iniciais, as dificuldades encontradas, as aprendizagens adquiridas, o processo da produção da pesquisa científica e suas novas perspectivas após sua titulação de mestre, enfim, todos os dados que emergiram durante a pesquisa que evidenciam como foram incentivados a construir o necessário e o constante movimento de crescimento profissional, cognitivo e emocional desse participante durante o curso de Mestrado. Tal organização foi realizada de modo que pudéssemos modelar um panorama sobre a evolução e o desenvolvimento profissional do aluno, desde quando se apresenta com o *status* de mestrando até a sua titulação de mestre.

Desenvolvemos nesse eixo três categorias fundamentais: da sobrevivência à autonomia, a pesquisa e, por último, perspectivas após o mestrado. *A priori*, trataremos do primeiro recorte desse eixo denominado: *da sobrevivência à autonomia*.

5.2.1 Da sobrevivência à autonomia

Essa categoria representa o desenvolvimento e o aprendizado conquistados pelos Egressos do MPE. Ao categorizar e aproximar dados similares, percebemos que o profissional que ingressa na pós-graduação *stricto sensu* enfrenta em seu cotidiano de formação desafios, incertezas e dificuldades que são superados e provocam aprendizado, principalmente no que se refere ao desenvolvimento profissional.

Tal categoria emergiu do explanado pelos participantes em relação aos seus percursos de formação. Assim, esse eixo é fruto de diversos entrelaçamentos de percurso de cada sujeito. Isso significa que o desenvolvimento profissional ocorre em diversas facetas e tempos, em diversos momentos e situações, sendo impossível fragmentá-lo em compartimentos, como tempo, disciplinas etc. Considerando essa complexidade, vale ressaltar que a organização que apresentamos em relação ao agrupamento das informações foi feita para auxiliar na compreensão sobre os dados, mas estamos cientes das limitações desse tipo de apresentação, que não dá conta de abarcar toda a complexidade envolvida em processos formativos como o analisado neste estudo. Dito isso, passamos a apresentar e a discutir os desdobramentos encontrados a partir de nossa análise dos dados, que nos permitiram investigar as possíveis influências do MPE sobre o desenvolvimento profissional de seus Egressos. Desses desdobramentos, temos três categorias de análise, a saber:

- Expectativas do ingresso e desafios do *stricto sensu*
- Aprendizado (disciplinas, relação entre teoria e prática e troca de experiência)
- Autonomia (descoberta da identidade e reconhecimento do outro)

5.2.1.1 Expectativas do ingresso e desafios do *stricto sensu*

Esse desdobramento emergiu da necessidade dos participantes de expressarem, na entrevista, como surgiu a “vontade” e a “expectativa” de frequentar o MPE, e não outro curso de formação, bem como da necessidade de relatarem sobre o período de adaptação e desafios à rotina de uma pós-graduação *stricto sensu*, que, para eles, profissionais, em sua maioria, já experientes na área da educação e já tendo realizado várias formações anteriores ao curso de MPE, mostrou-se uma etapa formativa difícil. Dessa maneira, os participantes revelaram que as expectativas que os levaram a escolher o MPE foram diversas, dentre elas estão: a profissionalização, a intencionalidade e o retorno à academia.

Sobre a profissionalização, fator determinante relatado pelos depoentes, apresentam-se extratos como:

A minha expectativa para o Mestrado era mesmo contribuir com a minha profissão, no campo profissional e pessoal porque a gente sempre pensa nos dois lados, um não vive sem o outro. Então assim, minha expectativa era ampliar meu olhar e meu conhecimento. Na profissão que eu pudesse perceber e contribuir com a rede com a qual eu trabalho, a rede municipal, e até mesmo na universidade (Egresso 2).

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação, buscávamos voltar ao círculo acadêmico e articular as reflexões com a prática. Nossa única certeza era de que a Educação é um meio transformador dos sujeitos, das relações e, por consequência, da sociedade. Também tivemos vontade de mudar, de conhecer mais, de refazer a prática e de contribuir para que todos os professores tivessem a mesma oportunidade (Egresso 13).

Ao iniciar o curso MPE, tinha expectativas de aperfeiçoamento profissional, de ampliar meus conhecimentos, incorporando novos conhecimentos e atualizando outros, podendo sedimentar conceitos e metodologias para o ensino e para o trabalho com educação (Egresso 10).

Essas falas refletem a constante busca por profissionalização por parte dos Egressos. Evidenciam-se as expressões interligadas ao contexto da melhoria do trabalho, da prática docente e da possibilidade de ascensão na profissão, pretensões e expectativas daqueles que, a princípio, reconhecem e tomam para si toda a responsabilidade social, bem como desejam reconhecimento profissional.

A maioria dos entrevistados infere que, ao adquirirem mais conhecimento e ao ampliarem a sua formação, poderão interferir no meio em que trabalham, já que a maioria dos participantes se encontra em cargos de gestão e de formação de professores.

Assumem para si que a sua profissão extrapola o indivíduo, pois, como afirma Formosinho (2009, p. 147), a “função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista para seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas”, portanto, escolhem o mestrado profissional para dar continuidade a sua trajetória formativa, uma vez que já contam com outras formações em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu* e cursos de especialização, mesmo estando fora da sala de aula e integrando equipes gestoras, pois acreditam que o MPE é uma formação capaz de oferecer subsídios para seu desenvolvimento profissional, além de acreditarem que o título permite valorização social.

Essa categoria de análise mostra, a princípio, que o Egresso apresenta uma espécie de maturidade profissional, e essa maturidade o instiga a procurar soluções e conhecimentos para

as suas inquietudes. Sobre isso, vale um contraponto: essa postura, apesar de demonstrar maturidade, também pode indicar o que Contreras (2003) critica em relação ao modo de pensar a formação do professor em exercício, pois há uma ideia recorrente de que a formação docente acontece sempre em espaços e em momentos fora da escola, fora do horário de trabalho do docente, como se não fosse possível aprender no exercício da profissão. Isso se explica uma vez que, socialmente, a titulação tem mais valor do que a experiência, e é um ponto a ser levado em conta quando se trata da formação de professores.

Para Contreras (2003), o conceito derivado de profissão vem sendo utilizado para fins de manipulação e retirada da autonomia do professor, pois o Estado afirma agir em defesa da melhoria das condições de trabalho, do reconhecimento social e do aperfeiçoamento de competências do professor e em prol da melhoria da qualidade da educação. Nesse cenário, criado pelo Estado, o professor “associa a autonomia ao isolamento e a não intromissão” (CONTRERAS, 2003, p. 45) e, portanto, o Estado garante a colaboração e a obediência do docente, que passa a acreditar que a qualidade de ensino está atrelada unicamente a ele, sem considerar premissas outras, tais como: as políticas públicas, a homogeneidade dos documentos (planos nacionais, currículos unificados, dentre outros) e demais elementos que favoreçam a construção de um ensino de qualidade. Sobre isso, afirma esse autor:

[...] a palavra “profissional” e seus derivados, muito embora, em princípio, pareçam apenas visar as características e qualidades da prática docente, a realidade é que não são, de forma alguma, expressões neutras. Escondem no seio opções e visões do mundo, envoltas em imagens que, normalmente, são experimentadas como positivas e desejáveis, e que é necessário pôr a descoberto se, nesta análise, queremos ultrapassar a esfera das primeiras impressões. O tema profissionalismo – como aliás, todos os temas na educação – está longe de ser ingênuo, ou desprovido de argumentos interessados e de projectos mais ou menos ocultos (CONTRERAS, 2003, p. 15).

Analisar o que se esconde nas entrelinhas das propostas educacionais e dos discursos difundidos pelo senso comum, como instiga o autor acima, ainda não é o intuito consciente do participante ao ingressar no MPE, contudo, a análise adiante demonstra que esse *feeling* de compreender além das aparências tornar-se-á um novo aprendizado, pois, como demonstrado em nossa análise dos dados, essa formação favoreceu e estimulou o reconhecimento crítico das práticas e experiências do professor. Engajar-se no mestrado profissional, portanto, é uma forma de contemplar as duas faces da profissionalização, considerando a busca por mais saberes aliada à formação e à experiência da carreira desses profissionais.

Para Roldão (2007), a busca pela profissionalização por parte dos Egressos está vinculada ao contexto histórico desse grupo social, os professores, que luta por ser referenciado como profissionais realmente:

[...] a legitimação da função social da docência, como a de qualquer outra actividade que se considere profissional, depende do grau e visibilidade da sua sustentação num saber específico, reconhecido socialmente como necessário ao exercício dessa mesma actividade (ROLDÃO, 2007, p. 141).

Nesse sentido, a fim de fortalecer seu título de profissional e o reconhecimento social, os Egressos acreditam que a formação acadêmica e os conhecimentos advindos do MPE legitimarão o seu *status* de profissionais, garantindo-lhes reconhecimento social e melhoria de condições de trabalho.

Os dados também demonstram que a decisão de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* foi, geralmente, despertada em dois momentos específicos da vida do Egresso: o primeiro acontece muito antes da consolidação da carreira profissional, mais especificamente na própria graduação ou na participação em grupos de pesquisa (iniciação científica), enquanto eram licenciandos; o segundo acontece após o ingresso na profissão, por incentivo de seus pares que já realizaram o mestrado, porém, a concretização desse desejo e seus desdobramentos ultrapassam questões da consciência e da intencionalidade, e essa análise resultaria em um novo estudo, devido a sua complexidade. Para esta pesquisa, observou-se que a decisão de começar uma pós-graduação *stricto sensu* só se materializa, conforme os dados, a partir do sincronismo entre inquietação profissional e as demandas da rotina da vida adulta.

Ao nos referirmos sobre a inquietude profissional, o fazemos a partir da percepção daquele que amplia seu olhar para o todo, olhando a complexidade de sua função, e volta-se para seu interior, para o seu desenvolvimento profissional e, nesse momento, a passividade já deixa de existir, ocorrendo a busca pelo aprendizado.

Esse aprendizado, tão almejado pelos Egressos do curso, é confrontado pelos *desafios iniciais da pós-graduação stricto sensu*, sendo o primeiro deles a desmitificação de todo o seu conceito de formação, centralizado na dependência de professores e disciplinas fechadas, como as encontradas nas graduações, pois, antes de iniciar o curso, os Egressos tinham suas representações particulares sobre o conceito de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, seus relatos revelaram que essas representações foram consideradas por eles diferentes em relação à realidade do curso. Logo no primeiro semestre, há o “choque com a realidade”, muito

parecido com o usado por Tardif (2008) ao caracterizar a fase iniciante do docente, quando entra pela primeira vez na realidade escolar.

A crença de que contavam com sólida base-teórica construída graças a outras formações acadêmicas e ao tempo de experiência profissional na área da Educação foi, inicialmente, colocada em questão. Isso porque o MPE foi por eles considerado mais exigente do que outros cursos, como, por exemplo, a pós-graduação *lato sensu* em EAD (como cita o Egresso em fala apresentada a seguir). Ao experimentarem o currículo estabelecido pela Universidade, conforme as normatizações da CAPES, desconstruíram tal crença e, por conseguinte, entraram no período de adaptação à nova realidade, como cita o Egresso (11): “[...] estudei os textos, o que foi para mim um desafio, porque uma pós em EAD é “tranquilinho”. Eu pensei : -“Putz, um mestrado! Será que vou conseguir? Mas, vamos que vamos!”. A fala expressa a desconstrução de uma verdade até então sedimentada, um sentimento de desafio, ou seja, o Egresso sentiu que pudesse não estar preparado para as novas exigências, mas não recuou.

Também se evidencia nas falas dos Egressos que esse contato com a pós-graduação permite a reflexão e o confronto com os conceitos e as crenças advindos do senso comum, bem como possibilita experiências e traz reflexões sobre formações realizadas anteriormente, pois passam a entender que estão frente a um currículo mais extenso e exigente. Um currículo que Garcia (1990), Imbernón (2001), e Day (2001) descrevem que não se consolida por treinamento, mas sim, pelo diálogo entre a formação e as contribuições profissionais do professor no decorrer de suas experiências pessoais e de sua prática docente, ampliando a interação do âmbito didático à dimensão pessoal do desenvolvimento humano.

O desafio de enfrentar o MPE é algo desconhecido e desafiador para sua rotina, e provoca no Egresso vários sentimentos antagônicos: a frustração e a confiança, o desconforto e a resiliência, a decepção e a euforia, dentre tantos outros. Essa ambiguidade de sentimentos mostrou-se habitual no primeiro semestre dos Egressos, período considerado de adaptação ao novo currículo e à nova rotina de estudos e aprendizados. Esse período de instabilidade emocional foi considerado difícil pelos Egressos, como evidenciado nas falas abaixo.

Como foi difícil assumir essa ignorância de não saber das coisas e começar do zero e aprender tudo (Egresso 7).

No final da aula, sentei-me com três pessoas e eu disse: Então... eu não estou entendendo nada! E elas me responderam: Ufa, nós também não! Minha primeira aula foi caótica. Eu me senti como a pessoa mais burra do

mundo: Gente como eu posso ter feito quatro anos de faculdade integral e não estar entendendo nada do que eles estão falando? (Egresso 13).

Isso na verdade era o início de algo que a gente ia passar. No primeiro semestre, foi muito puxado, as aulas eram bastante aprofundadas. Era normal a gente sentir que éramos inadequados (Egresso 15).

Observa-se o desafio de desconstruir a representação de que o mestrado seria apenas mais um curso de formação, o que aparece como um processo doloroso, porém, quando se espera que a formação provoque mudanças, é necessário resistir ao desconforto por ela produzido. Ao referir-se sobre a avaliação do processo de desenvolvimento profissional docente como instrumento de mudança, Day (2001) afirma que todos os processos de mudança irão, irrefutavelmente, despertar sentimentos de incerteza e de tensão e, nesse período, receber apoio pode ser interpretado como incompetência.

O Egresso, nesse estágio do mestrado, não tem clareza de que o sentimento de “incompetência” acadêmica não está ligado à incompetência profissional. Essa diferenciação parece ainda desconhecida pelo Egresso.

Dessa forma, os sentimentos iniciais de inadequação e de “analfabetismo”, conforme relatos acima, podem ser considerados como incompetência pelos próprios Egressos, e isso se assemelha muito à pesquisa de Day (2001) com os professores em processo de mudança, pois, em sua pesquisa, ambos os sujeitos – Egressos e professores – sentem-se e relatam sentimentos e angústias muito próximos aos sentimentos relatadas pelos sujeitos do presente estudo. Vejamos as falas encontradas por Day (2001, p. 32):

- Nem sempre é fácil receber ajuda;
- É difícil empenhar-se num processo de mudança;
- É difícil submeter-se à influencia de um orientador; a ajuda é uma ameaça à autoestima, integridade e independência;
- Não é fácil observar, logo de início e com clareza, os próprios problemas;
- Por vezes, os problemas parecem ser demasiado graves, intransponíveis ou únicos para serem facilmente partilhados.

Reconhecer os sentimentos contraditórios que emergem no Egresso, e analisar esses fatores emocionais e afetivos dentro da formação dos professores, é buscar compreender mais um fragmento da complexa existência do participante nesse período desafiador, em que acontecem, ou não, as influências, e compreender o que a formação planeja ao saber desse percurso vivido pelo seu formando.

Ao estudar sobre a formação docente, Nóvoa (1992) expressa sua inquietude em construir uma teoria da pessoalidade do professor, a partir da análise desses aspectos emocionais e afetivos que abarcam o ser humano, pois, pare ele, não é possível pensar em

uma formação desvinculada dos fatores emocionais e da personalidade que compõe o ser humano.

Para Garcia (1999) a formação precisa estimular a indagação e o desenvolvimento do conhecimento intelectual, social e, na mesma proporção, o desenvolvimento emocional.

Nessa mesma perspectiva da afetividade, Wallon (1986) afirma que, ao estudar o indivíduo, é fundamental compreender seus domínios afetivos, cognitivos e motores. Tornase, então, relevante observar os aspectos emocionais dos participantes, e, de acordo com essa teoria, todos os aspectos do desenvolvimento são decorrentes da interação orgânica e social entre os indivíduos.

Compreende-se que o planejamento da formação construída pelo MPE propõe aos seus formandos uma metodologia de interação constante, de discussão com seus pares e de construção de redes de apoios, com seminários, grupos de estudo e com a proposta de mentor, através do orientador, pois *“ingressar no mestrado foi um desejo individual, porém concluí-lo só foi possível devido à generosidade de muitas pessoas [...] que me sustentaram”* (Egresso 15).

Assim, aprenderam que sozinhos não conseguiriam prosseguir com o MPE, receber e solicitar ajuda era um recurso indispensável para aquele que quer aprender e despertar constantemente seu desenvolvimento profissional, por meio da busca do (re)equilíbrio emocional e da reformulação de conceitos.

Descobrem que o perfil do ingressante do mestrado, do professor pesquisador e de qualquer profissional em educação deve estar amparado por princípios que passam pela colegialidade e pelo trabalho coletivo (ANDRÉ, 2016), pois sem essa rede de apoio os Egressos estariam sozinhos frente ao desafio de cumprir a grade curricular, as disciplinas e a construção da pesquisa.

Encontradas possibilidades de superação dos desafios, o Egresso constrói possibilidades de aprendizado, o que configura o próximo desdobramento dessa categoria.

5.2.2 *Aprendizado: disciplinas e relação teoria e prática*

Nesse cruzamento de expectativas, sentimentos e emoções iniciais, os participantes concebem essa escolha como a mais desafiadora para seu desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal.

Os dados revelam que os aprendizados adquiridos durante o MPE se subdividem em dois tipos: os conhecimentos decorrentes das disciplinas e o conhecimento proposto pela realização e escrita da pesquisa.

Iremos discorrer sobre os aprendizados referentes às disciplinas e, mais adiante, na próxima categoria, sobre os aprendizados referentes à pesquisa.

As *disciplinas* têm o objetivo de atribuir significados e de proporcionar reflexão constante em relação às práticas profissionais exercidas pelos Egressos, como é observado na proposta do curso do MPE pela CAPES e pela Instituição, apresentados no primeiro eixo. Nesta etapa da análise, as disciplinas tomam um lugar mais crítico, ao serem concebidas como um recurso intrínseco à formação provocadora de mudança e, para tal, deve levar em conta os cinco princípios que Imbernón (2001, p. 48-49) apresenta como fundamentais:

1. A reflexão prático-teórica sobre a prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiência entre iguais, para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união de formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar essa experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Salientamos a atenção para o quarto princípio levantado pelo autor acima, *a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.*, os dados demonstram que as disciplinas favorecem diversos aprendizados sobre questões distintas, e as disciplinas mais evidenciadas foram aquelas que atenderam o quarto princípio apresentado por Imbernón (2001) ao ser perguntado qual foi a disciplina que mais influenciou sua prática, o Egresso respondeu:

Teve muitas disciplinas, como a de Diversidade, que para mim foi tudo muito novo, porque eu mesmo não tinha conhecimento por eu ter trabalhado tanto com crianças. Eu nunca trabalhei com crianças especiais e nessa disciplina eu tive muito conhecimento do que é uma prática voltada para a minoria (Egresso 4).

A parte da diversidade, principalmente, me fez pensar no currículo para o negro, para a diversidade sexual (que hoje sabemos que isso na escola é novo) e até relacionar com a inclusão das pessoas com deficiência, pois são minorias, pessoas discriminadas (Egresso 11).

A disciplina sobre Diversidade mudou muito a minha maneira de pensar, inclusive a educação especial, que era a outra linha. Na minha cabeça, especial era só a questão da deficiência. Você pensava na escola rural? Eu não pensava nesse tipo de coisa. Eu nem sabia que existiam linhas de pesquisa voltadas para essas modalidades: a questão da zona rural e a questão do trabalho. A professora Dora mesmo mudou o conceito de mulher, de ser mulher no Brasil. De como ser mulher no mercado de trabalho: a mulher na escola “A professora” essa profissão feminina. Eram todas coisas que eu não havia pensado (Egresso 13).

A desconstrução de “verdades” pelo indivíduo e a reconstrução de novos sentidos para temas tão relevantes para a educação atual, como: diversidade, teoria e prática, igualdade, minorias, dentre outros temas apresentados nos extratos acima, revelam que, na formação de adultos, outro tópico que provoca influências é a conscientização para a mudança social (FREIRE, 1992).

Os dados levantados pela leitura das dissertações (resumo, introdução, considerações finais) revelam que não somente tais assuntos tomam interesse dos Egressos, mas questões como as políticas públicas, formação docente e a inclusão foram temas de diversas dissertações, e todos esses temas foram contemplados em disciplinas previstas na estrutura curricular do MPE.

Compreende-se, então, em relação a esse desdobramento, que os aprendizados adquiridos pelas disciplinas ministradas no MPE articulam conhecimentos de duas naturezas: as pertencentes ao cognitivo (conhecimento) e ao comportamental (as ações), já que ambas não são construções distintas.

Consideramos *aprendizagens cognitivas* aquelas alcançadas por meio da reflexão profunda sobre questões macroestruturais e microestruturais (DOURADO, OLIVEIRA, 2009). Entende-se por macroestruturais as reflexões sobre desafios das seguintes ordens: políticas públicas, desigualdade social, educação igualitária, diversidade e cultura, tão essenciais para a profissionalidade do professor, pois o fazem reconhecer e, principalmente, se comprometer com os desafios atuais da educação, propiciando o contínuo movimento, que é intrínseco à identidade e ao desenvolvimento profissional do professor.

As questões microestruturais são aquelas internas e próximas da rotina escolar e do professor, tais como: os saberes docentes, o currículo único e o oculto, a inclusão na rotina de sala de aula, as práticas e as estratégias de ensino-aprendizagem, as quais favoreceram a

compreensão sobre a complexidade desses conceitos e da ampliação das estratégias pedagógicas e intervencionistas realizadas pelo professor na sua atuação profissional, o que resulta em um aprimoramento de sua prática e contribui para o avanço de seu desenvolvimento profissional.

No entanto, observamos nos discursos dos participantes, a relevância das estratégias utilizadas em aulas do MPE para o seu aprendizado, como: troca de experiência entre os pares, discussão em grupo, seminários, participação em congressos, planejamento de formação e, principalmente, a realização da pesquisa, foram significativas para aquisição de novos conhecimentos, corroborando Nóvoa (1992) quando afirma ser na troca de experiência, na socialização dos saberes, nas discussões com o colegiado que se produz a profissionalidade do professor.

Nesse sentido, Gatti (2009) contribui ao afirmar que a educação é constituída exatamente no convívio de pessoas com diferentes níveis de conhecimento, convívio por meio do qual se propõem a socializar e a discutir em conjunto, e, dessa maneira, gerar e gerar conhecimentos.

Ao propor estratégias colaborativas e socializadoras, o MPE propicia que o Egresso construa sua identidade com base na troca de experiências, na ponderação de ideias e na constante pesquisa, o que contribui para a formação de “um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias, ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias” (ANDRÉ, 2016 p. 20-21), dando início a uma atitude de professor-pesquisador, pois envolve a relação com o outro, com a ciência.

Assim, um aprendizado mais recorrentemente apontado pelos participantes foi a aproximação *entre a teoria e a prática*, como vemos nos relatos a seguir:

O Mestrado Profissional tem essa tendência de contribuir, porque ele está trabalhando e estudando ao mesmo tempo e isso já é uma contribuição, pois amplia nosso olhar sobre o profissional de imediato (Egresso 2).

Teoria e prática são indissociáveis, pois durante a atividade profissional ambas permitem a compreensão da realidade. O curso permitiu um novo olhar sobre as práticas docentes, tanto minhas como de outros professores. Tudo o que fazemos no exercício da profissão: nossas ações, são de fato, o que demonstram as competências para a realização do trabalho, e elas precisam estar fundamentadas em conhecimento (teorias)[...] Percebi como é importante o olhar crítico reflexivo sobre a atuação profissional, permite a tomada de decisão embasada na teoria e no contexto prático [...] (Egresso 10).

Sim, quando você faz o Mestrado, conhece novos autores, revê autores já conhecidos e debruça nos estudos, automaticamente você os leva para a

prática com mais entendimento e segurança nas intervenções do cotidiano escolar (Egresso 6).

Percebe-se que esse aprendizado se relaciona muito teorias sobre a formação de adultos e sobre a nova percepção de formação de professores, que busca valorizar a experiência do trabalho, o conhecimento prático dos participantes, para uma melhor participação e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficiente e que provoque mudanças naqueles que a realizam. Para Marcelo e Vaillant (2012, p. 40):

A aprendizagem, formação e experiência aparecem como conceitos inter-relacionados, mesmo que não estejam, necessariamente, reciprocamente determinados. Assim, fica claro que, ainda que possa haver experiência sem aprendizagem, a formação e a aprendizagem dos adultos exigem que se leve em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, como componente a incorporar, em suma, como elemento da formação.

Em face da proposta de formação docente, que ultrapassou a concepção puramente transmissiva, o MPE, ao propor a discussão sobre a relação entre teoria e prática, constantemente, em suas estratégias de ensino, favorece uma aprendizagem voltada para a mudança, pois sabemos que um aprendizado é demonstrado na ação, na mudança, seja ela cognitiva, afetiva e/ou atitudinal. Para Hargreaves (1997, p. 15), “os professores dão sentido à mudança, fundamentando-a em seu próprio conhecimento prático, pessoal e em sua própria experiência”, e isso não difere dos Egressos da pesquisa.

Dessa maneira, a estrutura do MPE – disciplinas e metodologia de ensino – fortalecem a prática e provocam mudanças, valendo-se da teoria, numa interação dinâmica e prazerosa, daí a necessidade de se estruturar um currículo que garanta momentos para os professores refletirem sobre seus próprios conceitos, crenças e paradigmas, e reverem suas bases teóricas, pois sabe-se que as crenças apoiadas no senso comum ou na contramão da ciência podem influenciar o modo de aprender do professor e o seu processo de mudança (MARCELO, 2009).

Assim, os dados revelam que, a partir dessa desconstrução de crenças e da aquisição de novos aprendizados, os Egressos tomam para si atitudes de autonomia em relação à participação em sociedade.

5.2.3 Autonomia

A *autonomia* aqui discutida se dá no movimento de voltar-se para si criticamente e refletir sobre suas ações e seus pensamentos. São conquistas que o Egresso percebe ao reconhecer para si que a formação planejada para uma modalidade *stricto sensu* em nada se parece com as outras realizadas anteriormente:

Isso é uma coisa muito próxima da universidade e da graduação essa direção muito grande e quando chega no mestrado é diferente, precisamos ter autonomia. Tem que saber e já caminhar. A gente estava esperando que fosse mastigado como é na universidade e na pós e isso não era lá. E isso nos desajustava (Egresso 2).

As discussões, os estudos, as escritas, as participações em seminários dentro e fora da Universidade proporcionaram ricos momentos de compreensão e revisão de conceitos. Além de ampliar o universo cultural e a identificação de materiais diversificados para o aprofundamento dos estudos referente aos mais diversos temas (Egresso 1).

Esse professor, na verdade, aprende a fazer perguntas e saiba que caminhos pode trilhar para encontrar respostas, ou pelo menos, novas hipóteses para as questões que eles se colocam na prática do dia-a-dia, na prática docente (coordenadora do curso).

Assim, reconhecer para si que é necessário mudar e, a partir disso, provocar um movimento adiante, principalmente quando se fala em formação de professores, é levar em conta um conceito difundido, e complexo, no campo da presente pesquisa, que é o conceito do desenvolvimento da autoformação, que abarca a habilidade de organizar-se, de render-se a procedimentos e rotinas na busca de sua formação e melhoria pessoal, mas que, ao contrário do que se acredita no senso comum, não é um ato solitário ou egocêntrico, pode ser coletivo e com razões sociais.

Considerando que o contexto no qual acontece a formação contribui para gerar atitudes de autonomia, percebe-se que a metodologia do MPE auxilia nessa conquista, não sendo considerada como única responsabilidade do curso, porém, os mecanismos utilizados pelo curso para desenvolvê-la se mostraram relevantes. As trocas de experiências entre os alunos foi outro fator que alimentou a autonomia, pois provocava aprendizagens diversas, uma vez que “as discussões nas aulas em forma de debate eram enriquecedoras para a minha atuação profissional atual (Egresso 14)”. Marcelo e Vaillant (2012, p. 39) corroboram essa questão, afirmando que:

A autonomia na autoformação ou em qualquer outra atividade do ser humano, não deve ser entendida como um processo de isolamento em busca da identidade pessoal, mas sim, que é na interação onde realmente produz-se essa identidade. Assim a autonomia não pode ser entendida fora do contexto que a gera.

Tais estratégias não somente promoveram as mudanças de crenças e de paradigmas, mas também despertaram nos participantes atitudes autônomas, já que a autonomia é uma aprendizagem conquistada aos poucos e com maturidade profissional. O conceito de autonomia que propomos aqui está pautado no movimento daquele que desperta como um ser social capaz de refletir, escolher e de agir dentro de sua realidade, com responsabilidade e, no caso de professores, sempre buscando uma educação de qualidade para seus alunos (ANDRÉ, 2016).

Outra estratégia utilizada para a conquista da autonomia, de aprendizados e da profissionalização dos Egressos foi a construção da pesquisa, um desafio para todos aqueles que se propõem a cursar um mestrado. As informações sobre o percurso dos Egressos em relação a essa etapa forneceu dados relevantes para a presente pesquisa.

5.3 A pesquisa

Essa categoria emergiu dos extratos das falas dos participantes sobre seu percurso de elaboração da pesquisa acadêmica. Sabe-se que aquele que busca a formação *stricto sensu* tem pela frente um caminho a ser decidido, planejado e construído a respeito do trabalho científico.

Nesse sentido, essa categoria foi elaborada a fim de investigar sobre esse processo de decisão, elaboração, aprendizagem, evolução e desenvolvimento da pesquisa, juntamente com todas as relações humanas, cognitivas e afetivas que se sucederam nesse percurso. Contudo, reconhecemos que a organização dos dados proposta no estudo não se estabeleceu da mesma maneira com cada participante. Nessa categoria, intitulada *A pesquisa*, surgiram quatro desdobramentos de análise: o aprendizado acadêmico, a construção da postura investigativa e o empoderamento da identidade profissional, pois foram conceitos identificados em documentos (dissertações e Currículo Lattes) e por meio das entrevistas realizadas, que corroboram o objetivo do estudo, pois tais desdobramentos não estão ligados à aquisição de técnicas e habilidades de escrita científica ou de etapas de uma dissertação, mas sim, a um aprendizado acadêmico, próprio dessa formação, e também de posturas e aprendizados mais

amplos, relacionados à postura ligada à responsabilidade social e à identidade. Assim, discutiremos o primeiro desdobramento.

5.3.1 Aprendizado acadêmico

Observou-se que o aprendizado acadêmico e a rotina de estudo no MPE eram desafiadores e exigentes para os Egressos, como já apresentado no início da análise, pois esse formato de formação era desconhecido para eles. A respeito do aprendizado acadêmico, os participantes revelaram:

Não só as aulas estavam difíceis, tinham coisas que a gente não sabia fazer, não era uma simples resenha ou um simples resumo. Outra coisa, quando chegou no final do primeiro semestre, eles começaram a pedir muitas coisas, nós estávamos sobrecarregados: portfólio, observação de cada aula. Era uma coisa louca. Tudo ao mesmo tempo. Então foi muito difícil (Egresso 13).

A gente tinha em média 300 páginas de leituras semanais e dois artigos semanais para construir e era um movimento intenso de estudo e de imersão (Egresso 3).

A leitura extensa e intensa de autores acadêmicos, bem como a descoberta de diversos documentos acadêmicos, como artigos, portfólios, resenhas, seminários, dentre outros, preparavam o Egresso para a etapa seguinte, a própria escrita da dissertação e a inserção no campo da pesquisa.

A coordenadora cita, em sua entrevista, esse desafio do Egresso. Veja:

Outro desafio diria que é justamente fazer com que o aluno aproveite as disciplinas para conduzir o trabalho dele e não as veja como coisas isoladas, o que ele normalmente pensa, mas a utilize na verdade. Isso liberta um tempo enorme ao conduzir as leituras dos trabalhos que ele tem nas disciplinas para fundamentar o próprio trabalho de dissertação como também os trabalhos que realizou nesse tempo (coordenadora do curso).

O Egresso vê o aprendizado acadêmico, no início do MPE, ainda como descontextualizado da realidade, convencer-se de que esse fará parte de sua rotina e lhe propiciará condições para a etapa seguinte é o desafio que a coordenadora expressa em seu relato. Segundo Day (2001, p. 157),

[...] os professores estarão predispostos a envolverem-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema (de acordo com

sua capacidade intelectual e emocional e em função das suas perspectivas pessoais, educativas e ideológicas e do contexto em que trabalham) e, ainda, se lhes for concedido o apoio necessário.

Entretanto, o despreparo do ingressante do mestrado não será fator determinante para a não aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos. O autor acima corrobora esse pensamento e afirma que se houver o apoio necessário, o enfrentamento de obstáculos, como a escrita acadêmica, é perfeitamente possível.

De acordo com os Egressos, as disciplinas foram primordiais para esse aprendizado acadêmico, pois *“As aulas presenciais sempre foram com tópicos diversificados e contavam com excelentes professores com conhecimento e propriedade para ministrá-las”* (Egresso 6), o que contribuiu para a antecipação do que seria a pesquisa e sua nova postura de pesquisador.

Assim, como explanado acima pela orientadora e identificado pela análise dos dados, o aprendizado acadêmico vinculado com o interesse do Egresso sobre a que se destina sua pesquisa de dissertação serve de contribuição para a permanência dos participantes nesse período de desafios, desconfortos e mudanças. Contreras (2003) afirma que, ao reconhecer que sua função social abarca o enfrentamento de diversas situações cotidianas no ambiente escolar e fora dele, e que o enfrentamento dessas questões foge das competências descritas pela retórica estatal sobre ser um bom professor, o Egresso persiste no desconforto do novo, o MPE, pois, para o seu processo de conquista da profissionalidade, sabe que *“as qualidades que situam o professor ou a professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino”* (CONTRERAS, 2003, p.47) necessitam de conhecimento, e sua pesquisa é exatamente o foco de todo seu empenho e interesse.

Sobre a *pesquisa*, os Egressos relataram que foi um aprendizado árduo, penoso, repleto de desafios e sentimentos contraditórios como demonstra o extrato abaixo:

Foi árduo e o final foi muito difícil porque eu travei e queria desistir. Já havia terminado todas as matérias entusiasmada e estava nos finalmente da minha dissertação. E eu não queria mais! Precisei de ajuda do marido, irmã e pai. Eles diziam “Não, vamos lá! Vamos do começo! O que você precisa fazer aqui? E aí eu consegui. Foi difícil, mas eu indico para todo mundo o MPE (Egresso 13).

Afere-se, assim, pelos trechos acima apresentados, que, apesar das contradições emocionais provocadas pela formação, a realização pela conclusão do curso constitui uma conquista pessoal, uma ação de superação. Assim, a pesquisa favoreceu as aprendizagens não somente destinadas à construção da dissertação, mas sim a um crescimento profissional e humano, como uma postura investigativa.

5.3.2 Construção da postura investigativa

A postura investigativa, outro desdobramento dessa categoria, é resultado do desenvolvimento de princípios e de características de um pesquisador reflexivo, bem como de um pesquisador que conhece a prática, como pode se observar nos extratos abaixo:

[...] as minhas expectativas foram mudando ao longo do curso na medida em que eu fui me tornando uma pesquisadora, à medida que eu fui entendendo a importância da pesquisa e de como a pesquisa se relacionava com os fazeres pedagógicos que aconteciam dentro da minha escola e isso foi mudando a minha expectativa e eu comecei a perceber que na medida em que eu ia me apropriando das ferramentas de pesquisa eu poderia obter novas respostas e novas formas de investigar a minha prática e a prática que é desenvolvida na minha escola com os meus profissionais. [...] O seu olhar investigativo, já não aceita mais as respostas simplistas então você começa a buscar outras formas de responder as questões de uma maneira muito mais consciente. Você já não se contenta mais com algumas respostas que recebe, o senso comum é muito importante, mas algumas questões não podem se resolver pelo senso comum. É importante também entender como esse senso comum está sendo formado e como o conhecimento científico está sendo absorvido pela sociedade (Egresso 12).

Conforme eu fui estudando e me preparando para a dissertação a minha orientadora deixava muito claro, a importância de se fazer isso. Quando a gente fazia os trabalhos do mestrado, não que eles eram sobre o pensamento de Piaget ou Vigotsky, nada disso! Nada sobre educação infantil, mas elas me cobravam muito isso: “Você não pode escrever alguma coisa sem identificar quem é o autor disso, você precisa primeiro compreender qual é a base teórico disso do que você está falando, para assim, sustentar o que você vai falar, se não fica incoerente”. “Você precisa investigar todas as vertentes!” Então, isso foi uma coisa que eu aprendi no mestrado, era uma coisa que eu sentia falta na Educação, pois eu perguntava o “porque” das coisas e não sabiam me responder de forma fundamentada e agora eu tenho os recursos e habilidades para fazer isso dentro da minha escola (Egresso 15).

Observa-se, pelos extratos acima, que a pesquisa acadêmica incentivou um olhar apurado e crítico sobre o professor, a escola e aos alunos, ou seja, a tudo o que é pertencente ao ambiente escolar e ao processo de ensino-aprendizagem. Não admitindo mais a prática pela prática, tampouco argumentos apoiados no senso comum, instigando uma postura investigativa, características de um pesquisador reflexivo, que são afluídas em cada participante, de acordo com o contexto no qual atua ou o interesse que apresenta sobre a prática. Os dados revelam, sobretudo, que essa postura é fortalecida dentro da relação com a universidade e levada para a sua atuação dentro da escola. André (2016) corrobora essa análise ao afirmar que uma postura investigativa é aquela que não somente enxerga o erro da sua escola, mas, sim, ao observá-la, realiza planejamento de suas ações, realiza constante

revisão de sua prática, faz anotações e registros detalhados, pesquisa as bases teóricas de seus registros, discute com seus pares e propõe coletivamente as mudanças. Dessa maneira, não é errôneo afirmar que os participantes relatam insistentemente que seu ambiente de trabalho tornou-se sua matéria-prima para pesquisas, o que André (2016) denomina de pesquisa da prática.

Abdalla (2009, p. 253) recomenda que a pesquisa seja uma boa estratégia “do bem pensar a prática docente”, pois pode proporcionar a reflexão sobre crenças e conceitos que podem prejudicar o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

André (2016 p. 21) completa afirmando que a pesquisa, além de promover a profissionalidade daquele que o realiza, pois “é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, ou seja, dá inteligibilidade àquilo que é desconhecido na prática social”, favorece o avanço da teoria.

A pesquisa integrada ao cotidiano escolar, denominada por pesquisa da prática ou pesquisa-ação, está voltada para a solução das dificuldades próximas ao pesquisador, ao ambiente escolar, o que, para Abdalla (2009, p. 249), “é a melhor forma de apreender a realidade como um todo, pensar na fluidez de seu processo e, principalmente, possibilitar o envolvimento ativo das professoras na realidade a ser investigada”, criando, assim, uma boa estratégia e um fortalecimento da postura investigativa.

O mestrado, como se viu, proporcionou aos participantes o desenvolvimento de atitudes concernentes ao fazer do pesquisador crítico-reflexivo. Ao analisar suas próprias práticas e conceitos durante o curso e durante a construção de sua pesquisa, ambas se tornaram instrumento formativo, levado para seu contexto de trabalho. Vejamos o depoimento abaixo.

E quando eu trago essas informações aos professores a gente faz o momento de reflexão. Em várias escolas eu tenho feito [...]. Eu apresentei nas oficinas de boas práticas, no polo da Vera Lúcia, e fiz menção sobre a minha pesquisa “Do que é ser um bom professor” fiz a dinâmica e tal. Chegou no final várias pessoas me procuraram e vieram falar comigo, teve gente que se inscreveu e ficou na lista de espera que eu tive que vir no outro dia falar porque as pessoas querem saber como é ser um bom professor [...] (Egresso 13).

Portanto, o Egresso passa a querer levar a pesquisa para seu trabalho docente, para a secretaria e para seus pares, pois passa a ter uma postura de pesquisador e passa a se reconhecer como responsável pela divulgação da ciência; como cita André (2016), torna-se

um ser autônomo, um ser social, que se preocupa com a educação num contexto mais amplo, e diríamos, também, juntamente com a autora, favorece o empoderamento de sua identidade profissional.

5.3.3 *O empoderamento da identidade profissional*

O *empoderamento da identidade profissional* é o desdobramento que tenta entrelaçar todos os pontos de aprendizados, descobertas, conflitos emocionais e intelectuais e o amadurecimento que os participantes vivenciaram no decorrer dos dois anos de mestrado, o que o possibilitou a construção e/ou a (re)descoberta de sua identidade profissional.

Esse percurso de construção e de conquista da identidade profissional se dá bem antes do MPE, porém é fortalecido por ele através dos desafios apresentados a cada ingressante do curso, como: os aprendizados disciplinares e os da própria pesquisa, o crescimento e o amadurecimento emocional e afetivo dos mestrados na superação dos desafios.

Alguns pontos tangentes ao empoderamento da identidade profissional já foram discutidos e evidenciados anteriormente, como: a resiliência demonstrada pelos participantes no início do mestrado, a disposição para a mudança de crenças e conceitos, como a separação da teoria e da prática, e a troca de experiência com os pares, os aprendizados adquiridos pelas disciplinas e pela pesquisa, a conquista da postura investigativa, o conhecimento acadêmico próprio da dissertação e o amadurecimento emocional.

O que será discutido como fator de empoderamento da identidade nesse desdobramento é aquele ato de plena consciência da sua profissionalidade, bem como, de sua relação com o *ensino e com seus pares*, pois entendemos que a consciência dessas três dimensões corrobora o fortalecimento da identidade do professor.

Assim, acerca da relação conceitual sobre o que é ensinar, o Egresso amplia sua concepção que, a princípio era voltada ao *conhecimento-para-a-prática*, no qual sua fundamentação estava em “saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino” (ANDRÉ E CRUZ, 2014, p.188) para subsidiar sua prática em sala de aula ou sua formação, nos casos dos Egressos formadores e gestores, para uma concepção de ensino que busca, através da investigação da prática, das suas dificuldades do dia-a-dia, de suas particularidades, subtrair conhecimentos e pressupostos de boas práticas, atrelados à teoria e à ciência, para um ensino mais eficaz.

Nesse sentido, o Egresso habitua-se a ter uma postura investigativa e a recorrer ao aprendizado acadêmico-científico que lhe foi oferecido. Encontra-se apto a se pautar em

critérios sistemáticos e a investigar todo o contexto de ensino (professor, aluno, currículo e escola), sobre os quais terão, muitas vezes, de recorrer a apoios de outros agentes (professores, pesquisadores, teorias diferenciadas, dentre outros) e “aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local” (ANDRÉ E CRUZ, 2014, p. 188), o que contribui para o empoderamento de sua identidade profissional.

A relação com os pares, outro fator levantado nesse desdobramento, é uma relação que sofre influência do MPE. O título de mestre, pelos dados analisados, já favorece esse empoderamento da identidade profissional e é uma influência direta dessa titulação. Isso ocorre devido à valorização do discurso que o mestrando e/ou recém-mestre obtém de seus pares. Observemos os extratos abaixo:

Agora fez diferença o fato de estar nos lugares e dizerem “Ah, ela é mestre em educação”, isso é interessante porque eu acho que passei a ser ouvida um pouco mais até mesmo na secretaria de educação. Minha fala passou a ter mais força (Egresso 13).

[...] pelo fato de termos uma formação de Mestrado, as pessoas dão uma credibilidade diferenciada ao nosso profissional (Egresso 3).

Consequentemente com nossos estudos conseguimos defender melhor nossas ideias que estão sempre fundamentadas nos autores, estudiosos de nossa linha de pesquisa e na legislação, o que impõe certo respeito das pessoas que se encontram em nosso meio profissional, como também da comunidade e de familiares de nossos alunos (Egresso 8).

Demonstra que o reconhecimento pelos pares é fortalecido pelo título de mestre e deflagra que a relação Eu-Outro, seja com outros professores, com a equipe de liderança ou familiares, ajuda o Egresso a reconstruir sua própria imagem e, por que não, sua identidade pessoal e profissional.

Wallon (1986) estrutura melhor essa teoria do Eu-Outro, aqui levantada como influência do MPE sobre a pessoa, o Egresso. Para o autor, a alteridade provoca a reconstrução da identidade profissional e pessoal. É pelo olhar dos outros, ao receber elogios e reconhecimento, que o Egresso reformula seu autoconceito, sua autoimagem e recria, assim, sua identidade profissional.

5.4 Perspectivas após o mestrado

Nessa última categoria, a organização dos dados deu-se de modo a permitir a compreensão sobre as perspectivas dos Egressos depois de terem se tornado mestres. Nessa categoria, dispusemos três desdobramentos: um novo olhar sobre a realidade e a prática e as perspectivas profissionais na carreira profissional.

5.4.1 Um novo olhar sobre a realidade e a prática

Os dados evidenciaram que os Egressos obtiveram a habilidade de refletir sobre sua realidade e sobre sua prática profissional, tendo, em suas falas, demonstrado percepções diferentes antes dessa formação. Assim, demonstram ter adquirido um *novo olhar sobre a realidade e sua prática*. Suas concepções e atitudes passaram a ser questionadas por eles criticamente, em função dos novos conhecimentos e das novas habilidades de reflexão, análise e crítica desenvolvidas a partir da formação no MPE. É o que podemos depreender das falas abaixo.

A minha pesquisa foi sobre os professores iniciantes. E hoje eu vejo que meu cuidado, minha acolhida e a minha percepção do professor iniciante mudou para recebê-lo na escola. Então quando eu recebo o professor, eu já tenho esse cuidado de reconhecer as angústias que ele traz e as inseguranças que ele está sentindo, pois isso já foi demonstrado em minha pesquisa. E eu sei que ele traz isso essa: insegurança e a vontade de aprender que é muita (Egresso 2).

Só depois de fazer o mestrado que eu descobri muita coisa, “Nunca tinha visto desse jeito, nunca tinha pensado desse jeito!” Tinha coisas que eu fazia na minha sala de aula e na minha prática que fazia sem razão, não entendia o porquê daquilo. Tem muita coisa que a gente faz no automático (Egresso 4).

Percebe-se, assim, que, ao viver a experiência do Mestrado Profissional em Educação, o Egresso passa a conceber as mais simples atitudes, os contextos e as situações do seu cotidiano com profissionalidade, lançando mão da reflexão e da criticidade científica como parâmetros. Assim, sua atitude, ao se deparar com os diversos contextos de trabalho, é sempre de inquietude. Tenta realizar ligações entre diversas facetas que possam estar vinculadas com a situação por ele analisada, estabelecendo conexões entre os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e tantos outros que considerar relevante. Essa atitude globalizada é revelada

pelos participantes após terem cursado o mestrado, o que, antes dessa formação, se dava de maneira mais limitada.

Dessa maneira, entende-se que a formação proporcionada pelo MPE contribuiu para essa atitude não limitadora e não isolada da realidade, porque a estrutura curricular e metodológica do mestrado favoreceu a reflexão sobre a prática docente, bem como sobre o ambiente de trabalho no qual ele atua. Imbernón (2001, p. 148) corrobora essa questão ao afirmar que uma formação provocadora de mudanças deve pretender:

[...] apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.

Trata-se, portanto, de uma prática que desenvolve uma atitude questionadora, de constantes embates e buscas, que só se torna possível com uma postura investigativa. Dessa maneira, compreende-se que os participantes, ao concluírem o MPE, aprimoram suas identidades profissionais, utilizando mais princípios da profissionalidade em suas decisões, tais como: reflexão, criticidade, compromisso moral e responsabilidade social, o que favorece contínuo movimento ao seu desenvolvimento profissional.

Nos relatos obtidos a partir das perguntas sobre o MPE ter contribuído ou não para sua prática e seu desenvolvimento profissional, os participantes explanaram assertivamente que o mestrado proporcionou tal contribuição. Observemos os trechos abaixo.

Sem dúvidas. Ocorreram mudanças nas minhas práticas. Houve um refinamento do olhar sobre as ações, sobre as teorias e a exigência do reconhecimento e respeito pela autoria, fato fundamental e marcante nos nossos estudos (Egresso 1).

O conhecimento que eu adquiri, aprimorei e que estou levando para a sala de aula faz a diferença. Aquela reflexão e aquele novo olhar sobre a nossa prática e as crenças que a gente já tinha foi sem dúvida o mestrado que me proporcionou (Egresso 5).

O MPE teve um impacto muito grande sobre a minha formação, para minha carreira e para meu desenvolvimento profissional. Quando eu comecei o meu curso me lembro que um dos objetivos que eu tinha era justamente de me garantir de uma certa forma dentro da minha escola. Para ser formador de professor dentro da escola na qual eu trabalho [...] mas depois que eu comecei a estudar e a me relacionar com essas pessoas que divulgam e fazem as pesquisas você vai vendo que não é só um conhecimento teórico, mas um conhecimento prático. Esse conhecimento prático tem um impacto muito

grande no seu desenvolvimento profissional, porque te coloca a partir daí como pesquisador da sua prática e favorecedor da pesquisa dentro da sua escola. Tenho certeza que minha prática como formadora hoje é mais embasada nos resultados naquilo que se pode medir quantitativamente quanto qualitativamente do que antes. Então hoje eu procuro fazer do que eu aprendi no mestrado algo que possa estar presente na formação dos meus professores e no desenvolvimento dos projetos. Levando os professores a refletirem sobre a importância de se ter dados mais precisos possíveis sobre sua prática e que ele possa construir argumentos coerentes que justifiquem a manutenção ou a mudança da mesma (Egresso 12).

Os Egressos revelaram que houve modificações em suas percepções sobre suas práticas, devido aos conhecimentos e às atitudes adquiridas durante o MPE. Observa-se que as práticas que mais sofreram reflexão e mudança são aquelas ligadas diretamente à produção da dissertação. Acreditamos que o tempo utilizado para o estudo mais aprofundado, o vínculo estabelecido sobre seu estudo, as discussões entre teorias, e as mediações realizadas pelos orientadores, além dos seminários propostos pelo MPE, que antecederam sua defesa, contribuíram para tais mudanças.

Day (2001, p. 160), em um dos seus estudos sobre o papel da avaliação no desenvolvimento profissional do professor, afirma que

[...] as amizades críticas são fundamentais para promover com sucesso, o desenvolvimento profissional contínuo e estimular esquemas de avaliação que apoiem a autonomia dos professores, em vez de cortar, encorajando-os a responder de modo positivo à mudança. Reforçam ainda o sentido da responsabilidade ao revelar confiança no profissionalismo dos professores.

Acredita-se que o orientador desempenhe o papel da amizade crítica, apontado pelo autor supracitado ao desempenhar o papel de crítico e direcionador em favor do desenvolvimento da pesquisa, pois o orientador não somente faz suas recomendações, indicações e correções no texto científico do participante, mas o encoraja, o incentiva e o estimula a continuar sua investigação e sua produção.

Cevallos e Passos (2012) corroboram essa análise, pois seus estudos buscaram compreender se a prática da pesquisa no MP, ao tomar como objeto de investigação as questões relacionadas ao ensino, pode influenciar diretamente a prática do professor. Esse estudo sugere que sim, pois o professor, ao refletir sobre suas práticas, juntamente com apoio teórico e científico, passa a ter atitude crítica e mais atenta sobre suas ações. Faz com que o professor busque na academia e na ciência o suporte necessário para a possível solução de suas dificuldades, estreitando, assim, as relações entre a escola e a universidade.

Zaidan *et al.* (2011, p. 141) corrobora essa análise, pois sua pesquisa encontrou dados similares com seus participantes, Egressos de mestrado e de doutorado, na qual eles “afirmaram que se sentiram mais qualificados para articular as dimensões teóricas e práticas do trabalho docente e constataram que sua prática avançou bastante”.

A proximidade do cotidiano escolar e de seu próprio questionamento e interesse de estudo, associados ao compromisso com a produção científica, a dissertação, desperta aprendizagens significativas.

5.4.2 *Perspectivas e conquistas na carreira profissional*

Outro fator discutido nessa categoria são as *perspectivas e conquistas na carreira profissional*. Sabe-se que o participante, antes mesmo de ingressar no MPE, apresentava expectativas sobre a titulação de mestre, como discutido na primeira categoria desse eixo, na qual se direcionava para a profissionalização, a conquista de novos conhecimentos e a titulação de mestre, contudo, os dados abaixo revelam que essas perspectivas foram ampliadas com a vivência no ambiente acadêmico.

O conhecimento e as habilidades desenvolvidas pelo MPE trouxeram ao novo mestre em educação o reconhecimento social, aspecto discutido na categoria anterior. O reconhecimento pelos pares, pautado em um tipo de narrativa social que considera a titulação acadêmica como valiosa, faz com que surjam novas oportunidades profissionais aos Egressos, como a mudança de função dentro do ambiente de trabalho. Vejamos:

Eu fui convidada mais de uma vez para trabalhar na secretaria de educação é que eu não quero mesmo, não quero nenhum outro cargo e também não quero ir para a secretaria (Egresso 13).

Antes do mestrado eu era professora de ensino fundamental, hoje atuo como coordenadora pedagógica na mesma escola em que lecionava (Egresso 14).

Observa-se que, por conta do reconhecimento social conferido à titulação de mestre, bem como por suas influências sob o desenvolvimento profissional do Egresso, os recém-mestres passam a receber “convites” em seu ambiente de trabalho para exercerem outra função, geralmente cargos de formação e de chefia, por serem considerados “agora” preparados para a função.

Zaidan (2011), em seu estudo sobre as repercussões do mestrado e do doutorado na vida de 242 Egressos, corrobora esse dado, ao afirmar que os Egressos são reconhecidos e observados com outros olhos pelas autoridades, o que facilita a ascensão para outras funções.

Nem todos os Egressos conseguiram mudança salarial e/ou a ascensão no plano de carreira, como foi o caso do Egresso 5:

Na minha carreira, em sala de aula, no meu caso, de professora para o 5º ano, aqui na prefeitura não tem plano de carreira. O impacto foi de seis pontos a mais na atribuição na escola, mas minha pontuação já era boa e a questão salarial não teve nenhuma, nem gratificação, nenhuma outra valorização, nem incentivo por parte da rede que eu trabalho somente no meu desenvolvimento de reflexão, de repensar, de fazer e melhorar a minha prática. No sentido salarial não teve (Egresso 5).

O extrato ressalta que a escolha por cursar o mestrado não se deu pelo objetivo de melhoria e de ascensão no plano de carreira, mas, sim, por motivos ligados à personalidade e à profissionalidade desses participantes. Mesmo sem melhoria de condições laborais e salariais, as expectativas profissionais e pessoais ganharam *status* privilegiado em suas mentes e em seu planejamento de vida.

Assim, os dados revelaram *expectativas profissionais e pessoais*, como a mudança de função para outro órgão e instituição. Vejamos os extratos abaixo.

Sim. Neste momento, por exemplo, eu estou ingressando para dar aulas na pós-graduação pela própria Universidade. Já tive vários convites para palestras e tenho participado de vários congressos e sou representante da UNESCO na região. A própria UNESCO abre muitas portas nesse sentido. O grupo de “educadores google” tem me procurado muito para falar sobre a profissionalização docente e eles têm feito uma série de eventos. Uma série de movimentos não só na região, mas fora dela (Egresso 3).

Passou em 2017 a exercer a função de Professora Universitária (Egresso 8, fonte CNPQ – Currículo Lattes).

Passou em 2017 a exercer a função de Professora Universitária na pós-graduação da Universidade (Egresso 9, fonte CNPQ – Currículo Lattes).

[...] pois devido ao fim do mestrado iniciei o programa de iniciação à docência no ensino superior e isso tem agregado muito, porque a gente aprende bastante e as formações que eu faço foram muito incrementadas com isso, com certeza! [...] Sim, com certeza mudou o caminho, hoje faço um módulo com uma professora aqui da Universidade, preparamos a aula e damos as aulas juntas e um dos alunos que nos escolheu para ser orientadoras, sou eu que estou orientando (Egresso 11).

[...] me chamaram também para trabalhar em parceria com a rede Poliedro de ensino com formação de professores e o mestrado também ajudou para isso. [...] Depois dele eu cogitei a ideia de trabalhar com universidades (Egresso 13).

Observa-se que a docência no nível superior é a função mais desejada pelos Egressos. Essa expectativa se concretiza após o término do curso, para alguns, e, para outros, essa

possibilidade de atuação se abre. A docência em nível superior, para cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, são os caminhos mais previsíveis para os que concluem o mestrado. Zaidan (2011, p. 133), em sua pesquisa, encontrou como resultado que “dos 242 Egressos que responderam à pesquisa, [...] cinquenta e nove mestres (aproximadamente 25%) passaram da Educação Básica para o Ensino Superior privado e/ou público”, o que compartilha de similitude com nossos resultados.

Percebe-se que, ao dar entrada no campo das pesquisas, principalmente as estimuladas pelo *stricto sensu*, os recém-mestres despertam-se para dar continuidade aos seus estudos e para manter sua contribuição para a ciência. O doutorado começa a existir como uma possibilidade futura “*Eu estou apenas esperando a documentação do MPE, pela CAPES, por ser um curso e novo e vou entrar no doutorado. Fui até convidada pela minha banca externa*” (Egresso 3).

Dessa maneira afere-se que o MPE oferece apoio ao Egresso para sua permanência e seu sucesso no decorrer do percurso de conclusão do mestrado. As disciplinas, os professores e a estrutura curricular e física da Universidade foram apontadas como significativas e competentes, surpreendendo as expectativas ao final do curso, como demonstra o Egresso 6:

Eu tinha uma ideia muito equivocada e eu fiquei muito surpresa. Vou ser bem sincera fiquei surpresa com a qualidade dos professores e fiquei surpresa com a seriedade do curso. Eu não imaginei que fosse tão sério. Eu gostei demais! Eu gosto de coisa assim. Eu sou disciplinada. Eu faço muitos cursos a distância e não é isso que me faz estudar, mas isso me faz querer ficar num lugar sério porque você acredita que realmente vale.

Afere-se, então, que a Universidade em questão dispõe de indicadores de uma formação provocadora de mudanças, tal como proposto por Imbernón (2001), Garcia (1999) e André (2010b), aqui estudados, pois, ao planejar a estrutura curricular, as propostas pedagógicas, a estrutura física e o quadro docente, elege como princípios aquilo que propõem todos os autores acima mencionados, compreendendo os seguintes tópicos:

- A formação docente é mais um contexto no qual o desenvolvimento profissional do professor se movimenta, e, para tanto, sofre e é modificado por diversos contextos dos quais os participantes fazem parte.
- A formação docente deve contemplar a flexibilidade e a qualidade de seu currículo e estratégias, levando sempre em conta as especificidades de seu ingressante adulto, ou seja, respeitar os princípios da Andragogia.

- O professor ou o profissional da educação que se predispõe à formação tem conhecimentos objetivos e subjetivos, e ambos são essenciais para uma mudança na prática docente.

- O participante da formação docente aprende com mais significado e possibilidade de mudança em suas práticas quando sua aprendizagem está atrelada a diversos momentos de internalização, reflexão e experimentação.

- A reflexão sobre a prática é estrutura principal da formação ao professor, sendo imprescindível o atrelamento dessa estratégia ao diálogo com os pares e com o estudo da teoria.

- O desenvolvimento da postura investigativa atrela-se ao conhecimento científico, ensinando uma atitude indagadora e meticulosa.

Demonstrando, assim, que as instituições, os grupos ou os profissionais formadores são capazes de promover uma formação de professores que instigue a mudança, considerando aspectos similares aos que foram apresentados acima.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim do processo de pesquisa, é fundamental retornar à proposição inicial. No caso deste estudo, a proposição inicial era a de analisar as influências do mestrado profissional em educação sobre o desenvolvimento profissional de seus Egressos, exatamente os alunos ingressantes em 2014.

A coleta e a análise dos dados que realizamos neste estudo permitiu a elaboração de categorias que emergiram dos documentos e das entrevistas, e mostraram que o MPE influenciou o desenvolvimento profissional dos seus participantes. Afirmar que os sujeitos transcenderam as dificuldades pessoais e profissionais que surgiram nesse período de escolha e de conclusão do mestrado significa afirmar que o participante vivenciou momentos de aprendizagem e de superação, o que só foi possível através de muitos fatores (disciplina, pesquisa constante, planejamento e resiliência), bem com por conta da ajuda que receberam de diversos agentes (orientadores, amigos e familiares).

Sobre o desenvolvimento profissional dos Egressos, afere-se que cursar a pós-graduação *stricto sensu* é um desejo e uma perspectiva de profissionais inquietos, ousados e, por vezes, com maior tempo de profissão. No entanto, a decisão de iniciar o mestrado é fomentada por outros fatores, diretamente ligados à vida adulta: o trabalho, a família, a situação financeira e o tempo.

A experiência formativa, profissional e pessoal dá subsídios para o enfrentamento dos desafios que se colocam durante o MPE. O Egresso caminha da *dependência (formativa, cognitiva, profissional e pessoal)* à *autonomia*, pois adentrar no mundo acadêmico e científico é desbravar o desconhecido e visitar sentimentos desconfortantes, buscando forças em lugares e pares não convencionais.

Essa conquista da “maturidade” profissional e pessoal talvez seja a maior influência apontada por esse estudo, pois, nesse trajeto conquistado com lutas e batalhas internas, os sujeitos abarcaram todas as experiências vivenciadas pelos participantes, podendo elas ser de cunho curricular (estratégias de ensino, disciplinas, conhecimento acadêmicos, pesquisa, dentre outros) ou de cunho pessoal (dificuldades de produção da escrita acadêmica, da desconstrução de crenças e mitos, da ressignificação do outro e do EU e tantas outras).

O adulto, para adquirir um *status* de maturidade, como afirma Garcia (1999), deve sair da sua zona de conforto, da mediocridade da dependência, e enfrentar desafios internos. Essa postura configura a experiência desses sujeitos com o MPE, que, saindo de suas zonas de conforto, passam a fomentar discussões respeitáveis e éticas a respeito de seu papel social.

Os Egressos demonstraram que, durante a formação propiciada pelo MPE, sobretudo no percurso de escrita da dissertação, consolidou-se o *conceito de profissionalização*, que já aparecia como disparador pela busca pelo MPE, mas que foi ressignificado, tomando perspectivas conceituais, éticas e atitudinais mais complexas. A princípio, a profissionalização estava ligada, somente, às estratégias de ensino, à busca de soluções para as dificuldades encontradas na escola e para a obtenção da titulação de mestre. Aliás, a titulação é bastante valorizada e, muitas vezes, vista como a única maneira de obter reconhecimento profissional, o que Contreras (2003) aponta em suas discussões como sendo o perigo desse conceito de profissionalização difundido para a sociedade e para os próprios profissionais da educação. No entanto, é apontado pelos dados que o Egresso apurou o seu olhar em relação aos desafios encontrados por ele em suas atribuições, sejam elas na docência ou na gestão da educação, passando a analisar todo o contexto de seus desafios, procurando encontrar o que se esconde nas entrelinhas das propostas educacionais, dos discursos difundidos pelo senso comum, das propostas formativas, das questões pedagógicas, sociais, entre milhares que se encontram nos contextos escolares.

As falas dos Egressos apresentam sujeitos com percepções novas em relação à realidade e à prática. Descrevem-se como proativos, reflexivos, compreensíveis e ativos socialmente e politicamente em relação às propostas ligadas a educação. A *autonomia*, aqui explanada como influência, é aquela prática que se dá no movimento de reflexão constante de suas ações e do outro, no âmbito de reorganizar ações e pensamentos.

A *identidade profissional*, outro fator influenciado pelo MPE, foi delineada em muitos momentos, se não em todos. A desconstrução de “verdades” pelo Egresso e a reconstrução de novos sentidos para temas tão relevantes para a educação atual (diversidade, teoria e prática, igualdade e minorias) desenvolvidos e discutidos nas disciplinas e na pesquisa revelam que tal formação provocou influências não somente na conscientização para a mudança social, como cita Freire (1992) ao tratar da importância desses temas dentro de uma formação para professores, mas também uma nova perspectiva sobre a prática docente. Sendo necessário ampliar sua visão sobre os desafios da educação, bem como sobre a função social de ser professor ou profissional da educação.

A *desconstrução de crenças e mitos* relacionados a si mesmos e à educação foram influências do curso pesquisado. A troca de experiências com os pares foi um deles, o tão sonhado colegiado defendido por muitos pesquisadores da área da educação foi iniciado nessa formação, pois favoreceu a troca de experiências, a ponderação de ideias e a constante solicitação de ajuda, o que contribuir para “um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias, ao

mesmo tempo em que constrói as suas próprias” (ANDRÉ, 2016 p. 20-21), dando início a uma atitude de *colegiado*, envolvendo a relação com o outro, com a ciência e com outros colaboradores.

O *professor pesquisador reflexivo* se mostrou como outra influência significativa do MPE sobre o desenvolvimento profissional dos Egressos, percebido nesta pesquisa. Assertivamente, a pesquisa foi um instrumento de maior potência para alavancar o ritmo do desenvolvimento profissional dos Egressos. Todos os participantes, ao explanarem sobre suas experiências, seus desafios, suas conquistas e aprendizados ocasionados por meio do MPE elegem a construção da dissertação como uma estratégia formativa valiosa. Afere-se que a profundidade em tempo (2 anos), a proximidade da realidade de trabalho (temas escolhidos pelos Egressos dentro de seu contexto de trabalho), a metodologia de uma pesquisa acadêmica e a estrutura do MPE (existência de orientadores) foram essenciais para que a pesquisa atingisse alto grau de influência sobre os participantes. A colaboração assídua e crítica dos orientadores também foi outro fator primordial para esse processo de transformação.

A relevância dessa influência é ponto crucial para o desenvolvimento de novas posturas e atitudes, como uma postura de professor investigador reflexivo.

Nessa nova perspectiva, o Egresso volta para suas atribuições funcionais com a postura investigativa, por meio da qual a análise e a reflexão de várias vertentes precisam ser levadas em consideração antes das tomadas de decisão.

Nesse sentido, a pesquisa é compreendida pelos Egressos como um recurso indispensável ao trabalho docente, para investigar tanto questões relacionadas à prática dentro de sala de aula como questões de currículo de políticas públicas.

Assim, aqueles que cursam o mestrado são influenciados para a construção, por si próprios, de uma forma de pensar curiosa, observadora, reflexiva e crítica. Ou seja, há um consenso entre todos que se intitulam mestres em educação de que todos os professores devam saber como investigar seus próprios saberes, conteúdos, práticas, ou seja, devem cursar o MPE.

A estrutura do MPE ofereceu apoio indispensável ao Egresso, para sua permanência e seu sucesso, no decorrer do percurso de conclusão. As disciplinas, os professores e a estrutura curricular e física da Universidade foram apontadas como significativas e competentes. A metodologia voltada para a discussão de práticas e para o estudo de teorias é vista como relevante para os indicadores de influências. Ao discutir com seus pares e com colegas da academia, bem como quando analisam a teoria, os Egressos despertam habilidades referentes

à autonomia, à responsabilidade social e moral de sua função educadora e à troca de experiências de boas práticas.

Contudo, ao investigar a proposta curricular do MPE, principiante em sua oferta e implementação, identificamos características e desafios que servem de indicadores para fomentar uma discussão acerca de uma formação provocadora de mudanças na área da educação. Porém, esse levantamento de indicadores só foi possível aferir através da fundamentação teórica, o que consolidou, no desenvolvimento da pesquisa, um verdadeiro diálogo entre teoria e prática, mesmo que, por vezes, contraditório, o que acreditamos ser saudável e promissor para a ciência e para a formação de professores.

Realizar uma investigação como esta nos possibilitou olhar para a formação docente como uma forte vertente para a mudança e a esperança. Além disso, possibilitou o alargamento da sensibilidade e da criticidade a respeito da retórica sobre o profissionalismo docente, tão essencial para quem se preocupa com a qualidade da Educação.

Encerro afirmando que minha posição de mestrandia do mesmo programa analisado neste estudo me faz conseguir observar com mais clareza que a coleta de dados foi bastante fidedigna à realidade.

Fica o desafio para futuras pesquisas que tenham a possibilidade do acompanhamento da prática dos Egressos do MPE, para consolidar tais mudanças de perspectivas da prática e “olhares”. Ouvir os Egressos de uma formação é o primeiro passo para adquirir uma formação capaz de provocar mudanças, acompanhá-los e verificar os frutos de uma formação torna-se o segundo, a fim de investigar como a pesquisa reverberou em sua prática.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. As implicações da pesquisa como espaço formativo para compreender a prática docente. **Revista Educação Unisinos**, v. 13, n.3. p. 246-254, set/dez. 2009.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.85 - 104, set./dez. 2016.

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação dos professores**. Campinas-SP: Papirus, 2016 (Práticas Pedagógicas).

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. *et al.* **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 273-283.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010b.

ANDRÉ, M.; CRUZ, G. B. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, vol 30, n 4 , out/ dez.2014

CANUTO, E. C. A. **O saber ser e o saber fazer na Educação Matemática: análise de Egressos de um mestrado profissional em ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. Dispõe sobre o programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87>. Acesso em 26 jul. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 6. seção 1, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em 26 jul. 2016.

CONTRERAS, D. J. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 7-20, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2007.

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

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: **Perspectivas e desafios**. **Cad. Cedes**, Campinas. Vol.29, n. 78, mai./ago., 2009, p. 201-215.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de Egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. Acesso em 27 de jul. de 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. **Brasília**: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FISCHER, T. Engenhos e Artes do Ofício de Ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador: Escola de Administração, 2006.

_____. Tréplica. Reimaginar a Pós-graduação. Resgatando o Elo Perdido. **Documentos e Debates**, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 372-376, mar./abr., de 2010.

FISCHER E WAILANDT. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro. **RBPG**. Brasília, v. 9, n 16, pp. 87-110, abril de 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. RBFP, vol. 1, n.1, maio/2009.

_____. Implicações e perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. de 2001. PUC-SP.

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

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a Questão? Universidade de Brasília. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, mai./ago. 2006, vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HETKOWSKI, T. M.; FIALHO, N. H. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. SISIFO. **Revista Ciência da Educação**, n. 8, jan./abr., 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Paraná: Editora UTFPR, 2012.

MENANDRO, P. R. M. Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, mar./abr. 2010.

MIRANDA, M. G. *et al.* O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O Papel da pesquisa na Formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

NEPOMUCENO, L. D. O.; COSTA, H. G.; SHIMODA, E. Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus Egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 4, p. 817-828, 2010. Acesso em 27 de julho de 2016.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dez. 2008.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. A pós-graduação e a pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 85-95, jun. 2008.

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

PAIXÃO, R. *et al.* Avaliação de Mestrados Profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 505-532, abr./jun. 2014.

PEDROSO, S. **Mestrado Profissional**. São Paulo: [s. n.], 2012.

PIRES, C. M. C.; IGLIORI, S. B. C. Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 1045-1068, 2001. Acesso em 27 de julho de 2016.

RAMOS, F. R. S. *et al.* Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de Egressos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 01 jun. 2010, vol. 63(3), pp.359-365. Acesso em 28 de julho de 2016.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP. v. 12 n.34, jan/abr, 2007.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SILVA, P. C. S. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Contribuição do Curso de Mestrado Profissional na Trajetória dos seus Egressos**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Higienópolis, São Paulo.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Programa de Pós-Graduação em Educação Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007, pp. 389-409.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, 123, p.551-571, abr./jun. 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Editora UTFPR, 2012.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

Z Aidan, S. *et al.* Pós-graduação, saberes e formação docente: Uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de Egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p.129-160, abr. 2011. Acesso em 27 de julho de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2016.

Prezado (a) Senhor (a),

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Ana Carolina da Silva Rocha, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os anos de 2016 e 2017, intitulado **“Influências do MPE no desenvolvimento profissional de seus Egressos de 2014”**. O estudo será realizado com possíveis 20 Egressos do curso de Mestrado Profissional em Educação de 2014, da Universidade de Taubaté, nas diversas cidades do Vale do Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra Ana Maria Gimenes C. Calil.

Para tal, necessitaremos ter acesso à documentação sobre a implementação, o currículo e outros que julgarmos necessários para análise e construção de um campo teórico explicativo referente à presente pesquisa aos futuros leitores. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO __).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos.

Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100.

Pesquisadora: Ana Carolina d Silva Rocha, telefone (012) 981239186.

Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e de consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação
UNITAU- Universidade de Taubaté –SP
Rua Visconde do Rio Branco

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, ___de____de 2016.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Pesquisa: Influências do MPE e seus Egressos de Egressos de 2014”**, com propósito de que a aluna Ana Carolina da Silva Rocha, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, realize sua pesquisa, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de análise documental sobre a implementação e organização do Mestrado Profissional em Educação na própria instituição, pesquisa a qual resguardará os princípios de ética e de responsabilidade.

Atenciosamente,

Edna Chanon – Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação
UNITAU- Universidade de Taubaté – CNPJ: 45.176.153/0001-22
Rua Visconde do Rio Branco
Taubaté- SP

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista semiestruturada

PARTE I- Perguntas disparadoras

1. Qual é a sua concepção sobre ser professor? (Instituição e escola em que atua?)
2. Quando você iniciou o curso de MPE, quais eram suas expectativas e seus objetivos? Você conseguiu atendê-los? Isso se modificou no decorrer do curso? Como foi?
3. O MPE te possibilitou relacionar a teoria com a prática profissional? Isso te possibilitou um novo “olhar” sobre as suas próprias práticas?
4. O MPE proporcionou a reflexão sobre suas crenças, seus conceitos, valores, sua ética, sobre diversidade, cultura e outros conceitos?
5. A conclusão do MPE teve impacto no seu desenvolvimento profissional e na sua carreira?

APÊNDICE IV – E-MAIL ENVIADO AOS EGRESSOS

Caro Egresso,

Sou graduanda no MPE/UNITAU, turma de 2016, e venho por esse e-mail convidá-lo a participar da pesquisa denominada: *Influências do MPE no desenvolvimento profissional dos Egressos de 2014*. Será grande a satisfação de poder contar com sua colaboração, pois tenho a certeza de que sabes da felicidade que desperta no pesquisador quando seus potenciais participantes aceitam a fazer parte dessa conquista.

Certifico que a pesquisa se desenvolverá com os princípios de respeito, da ética, da discrição, do anonimato e do sigilo.

E, para seu conhecimento, o objetivo dessa pesquisa é levantar indicadores de influências de uma formação, no caso o MPE, sobre o desenvolvimento do formando, no intuito de relacioná-los a uma formação docente provocadora de mudanças.

Certa de sua colaboração e solicitude para com a Ciência e comigo, uma amiga de profissão, inicio a coleta de dados com um curto questionário on-line, para o qual o link segue abaixo. Posteriormente, entrarei em contato para a última etapa, que é a realização da entrevista, ocasião na qual ficarei grata em conhecê-lo(a) e em agradecer pela sua disposição. A etapa de entrevista acontecerá de acordo com sua disponibilidade e agenda.

Desde já, agradeço.

Ana Carolina da Silva Rocha

Pesquisadora do MPE-UNITAU (2016)

Telefone: (12) 981239186 – Tim e *Watsap*

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes C. Calil

APÊNDICE V – TABELA DE CONTROLE DA COLETA DE DADOS

PERÍODO COLETA DE INFORMAÇÕES														
EMAIL														
1º EMAIL CONTATO	1º RESPOSTA AO EMAIL	QT AGENDAMENTO POR EMAIL	1º CONTATO	2º CONTATO	WHATSAPP	EGRESSOS	ORIENTADORES	PESSOAL	RESULTADO ENTREVISTA	WHATSAPP	1º CONTATO X ENTREVISTA	DIAS		
E1	20/11/2016	SEM EFEITO	5	SEM EFEITO	1	12/03/2017					20/11/2016	23/03/2017	123	
E2	20/11/2016	SEM EFEITO	5	SEM EFEITO	1	12/03/2017			22/03/2017		20/11/2016	22/03/2017	122	
E3	20/11/2016	SEM EFEITO	7		1	14/12/2016			12/03/2017		20/11/2016	12/03/2017	112	
E4	20/11/2016				6	20/11/2016	14/12/2017		15/12/2016		20/11/2016	15/12/2016	25	
E5	20/11/2016				3	26/11/2016			22/03/2017		20/11/2016	22/03/2017	122	
E6	20/11/2016				4	SEM EFEITO			08/12/2016		20/11/2016	08/12/2016	18	
E7	20/11/2016				3	SEM EFEITO			29/03/2017		20/11/2016	29/03/2017	129	
E8	20/11/2016	SEM EFEITO	3		12	26/11/2016	25/11/2016			17/04/2017	20/11/2016	17/04/2017	148	
E9	20/11/2016				1	SEM EFEITO			10/12/2016		20/11/2016	10/12/2016	20	
E10	20/11/2016	SEM EFEITO	1		2	SEM EFEITO			04/04/2017		20/11/2016	04/04/2017	135	
E11	09/11/2016	SEM EFEITO			SEM EFEITO				06/11/2016		03/11/2016	06/11/2016	3	
E12	20/11/2016				7	26/11/2016	25/11/2016		25/01/2017		20/11/2016	25/01/2017	66	
E13	20/11/2016	SEM EFEITO			3	20/01/2017	25/11/2016		24/01/2017		20/11/2016	24/01/2017	65	
E14	20/11/2016	SEM EFEITO			1	31/03/2017			31/03/2017		20/11/2016	31/03/2017	131	
E15	20/11/2016				5	21/11/2016	28/11/2016		05/12/2016		20/11/2016	05/12/2016	15	