

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Samira Maciel Faria

**O Processo de Desenvolvimento Profissional dos
Egressos no Mestrado Profissional em Educação
de uma Universidade do Vale Paraíba Paulista**

**Taubaté - SP
2020**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Samira Maciel Faria

**O Processo de Desenvolvimento Profissional dos
Egressos no Mestrado Profissional em Educação
de uma Universidade do Vale Paraíba Paulista**

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

Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica

Linha de pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof. Dra. Juliana M. Bussolotti.

Taubaté – SP
2020

Samira Maciel Faria

O Processo de Desenvolvimento Profissional dos Egressos no Mestrado
Profissional em Educação de uma Universidade do Vale do Paraíba Paulista

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

Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica

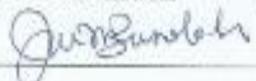
Linha de pesquisa: Formação de Professores
Orientadora: Prof. Dra. Juliana M. Bussolotti.

Data: 09/03/2020

Resultado: aprovada

BANCA EXAMINADORA

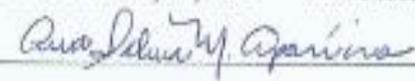
Prof. (a) Dra. Juliana M. Bussolotti Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dra. Ana Maria G. Corrêa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dra. Ana Sílvia Moço Aparício Universidade Municipal de São Carlos do Sul

Assinatura 

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

A minha família, em especial, ao meu esposo e a minha filha pela benevolência e incentivo, mesmo diante de minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro momento, a Deus, pois é meu guia e autor do meu destino.

Agradeço a minha família, em especial, ao maior presente que a vida me ofereceu, minha filha Larissa Maciel Santos, que, em sua inocência, queria me ajudar a realizar o estudo, todavia, pela inquietude da infância, logo pedia para dar-lhe atenção e para brincar. Amo-te infinitamente!

Agradeço a Prof. Dra. Juliana M. Bussolotti, minha orientadora, aos professores, aos demais profissionais e a todas as pessoas com quem convivi no percurso do Mestrado. Sou grata a vocês pela experiência de uma produção intensa e grandiosa, a qual contribuiu significativamente para minha formação.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as possíveis transformações e contribuições ocorridas durante o percurso e após a formação dos alunos egressos da turma de 2015 do Mestrado Profissional em Educação, em uma Universidade do Vale Paraíba Paulista. Trata-se de um trabalho que fomenta a discussão sobre as diversas transformações ocorridas frente ao percurso de formação e o desenvolvimento profissional dos egressos de 2015. Questiona-se quais são as transformações e contribuições do Mestrado na formação profissional dos educadores atuantes na Educação Básica. A pesquisa é descritiva, analítica com abordagem qualitativa e tem, como sujeitos do estudo, os egressos do MPE de 2015. Como percurso metodológico, optou-se pela aplicação de um questionário estruturado, cujo intuito foi levantar o perfil dos participantes e o processo de transformação do Mestrado profissional em sua formação. Após essa etapa, realizou-se uma entrevista semiestruturada para aprofundamento do estudo. Foi adotada a sistematização das experiências segundo metodologia de Holliday (2006) para análise dos dados. Partiu-se do pressuposto de que o Mestrado influenciou no desempenho docente profissional desde o processo até o término do curso. Os resultados apontaram que a qualificação *stricto sensu* promoveu um processo de formação ativa, provocando mudanças afetiva, cognitiva e metodológica. Entende-se que mudança para o egresso no MPE é transformador, garante progressão na carreira, traz autonomia profissional e incide sobre suas práticas e experiências profissionais, resultando em um domínio mais apurado e denso dos conhecimentos oriundos do processo formativo no *stricto sensu*. Com isso, se faz necessário explicitar a influência do MPE nas práticas educativas como transformação ocorridas durante e após o Mestrado,

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado Profissional em Educação. Desenvolvimento Profissional Docente. Egressos. Educação

ABSTRACT

This study aims to analyze the transformations and contributions that occurred during and after the path of students graduating from the 2015 Professional Master in Education class at a University of Vale Paraíba Paulista. This paper promotes a discussion about the various transformations that occurred in the course of the Professional Master's Degree in Education. It is questioned what are the transformations and contributions of the master in the professional formation of the educators acting in the Basic Education. The research is descriptive, analytical with a qualitative approach, the research subjects are graduates of 2015, a semi-structured questionnaire was applied to raise the profile of participants and the process of transformation of the professional master's degree in their education, therefore it was applied interview focused on further study. The systematization of the experiments was adopted according to Holliday (2006) methodology for data analysis. It is assumed that the master's degree has influenced the professional teaching performance since the process. The stricto sensu qualification promotes an active formation process causing both affective, cognitive and methodological. It is understood that the change for graduates in the MPE is transformative, guarantees career progression, brings professional autonomy and focuses on their professional practices and experiences, resulting in a more refined and dense mastery of knowledge arising from the training process in the stricto sensu. Thus, it is necessary to explain the influence of the MPE in educational practices as a transformation that occurred during and after the Master's.

KEYWORDS: Master's Degree in Education. Graduates. Teacher Professional Development. Graduates. Education.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Conselho Estadual de Saúde
CFE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
EBAPE	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	<i>Scientific Library Online</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de triangulação de métodos utilizados na pesquisa	54
Figura 2 – Tempo na área da Educação	59
Figura 3 - Grau de instrução	60
Figura 4 – Linha de pesquisa das dissertações	61
Figura 5 – Formação	62
Figura 6 – Profissão atual	66
Figura 7 - Interferência do Mestrado quanto ao tempo de lazer e a família	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados de levantamento	13
Quadro 2 – Dados das pesquisas correlatas	14
Quadro 3 – Dados da pesquisa do Dossiê Unitau	14
Quadro 4 – Distribuição de MP e MPE por Estado	39
Quadro 5 – Distribuição de MP e MPE pela Região Sudeste	40
Quadro 6 – Caracterização dos egressos de MPE 2015	56
Quadro 7 – Formação dos egressos	57
Quadro 8 – Dados de atualização dos egressos pela Plataforma Lattes	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
1.1 Problema	09
1.2 Objetivos	10
1.2.1 Objetivo geral	10
1.2.2 Objetivos específicos	10
1.3 Delimitações do estudo	10
1.4 Relevâncias do estudo / Justificativa	11
1.5 Organização da pesquisa	12
2 PESQUISAS CORRELATAS	13
2.1 Desenvolvimento Profissional Docente	25
2.2 Breve Histórico das características do Mestrado Profissional no Brasil	33
2.2.1 O MPE na Universidade UNITAU	41
3 METODOLOGIA	45
3.1 Tipo de pesquisa	46
3.2 Populações / Amostra	48
3.3 Instrumentos	49
3.4 Procedimentos para coleta de dados	50
3.5 Procedimentos para análise de dados	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
4.1 Caracterizações dos egressos	56
4.1.1 Perfil dos egressos	58
4.1.2 Atuação profissional dos egressos	61
4.2 Contextualizando as dissertações dos egressos	65
4.3 A Influência do MPE no processo de desenvolvimento profissional	71
4.3.1 O MPE como processo de mudança	78
4.3.2 Ação do MPE na prática educativa	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE I – Questionário semiestruturado	91
APÊNDICE II – Entrevista	95
APÊNDICE III – Transcrição da entrevista	97

APÊNDICE IV - Memorial	103
ANEXO I – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	110
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113

1 INTRODUÇÃO

Minha história profissional iniciou-se na área de Enfermagem, contudo, devido ao fato de ter sido noviça, antes de iniciar a graduação, sempre gostei de ensinar, fazer grupo de estudos e participar de eventos na igreja. Quando fui em busca da formação em Enfermagem, fui atraída pelas suas atribuições profissionais, mas não imaginava que, dentre elas, estaria a docência.

Assim que terminei a faculdade, prestei concursos e o primeiro a dar retorno foi do Centro Paula Souza, onde tornei-me professora no curso técnico em Enfermagem. Estou há 12 anos lecionando e formando profissionais para o mercado de trabalho e até hoje me sinto realizada pela escolha e o percurso profissional realizados.

Ao longo da minha trajetória profissional, trabalhei concomitantemente como instrumentadora cirúrgica, com auditorias e como *home care*, mas, há cinco anos, optei por me dedicar à docência exclusivamente, pois essa atuação me transforma e age como aprendizado, proporcionando um saber contínuo.

Apesar de ter enfrentado muitas dificuldades e desafios, uma vez que cursei bacharelado e não licenciatura, sempre busquei formações que me dessem suporte para atuação na área do ensino. Fiz licenciatura em Pedagogia, especializações e atualmente estou no *stricto sensu*, cursando o Mestrado Profissional em Educação, algo que não imaginava realizar. Entretanto, mesmo estando longe da minha realidade pessoal, o campo profissional me permitiu ampliar horizontes e chegar a essa nova experiência educativa.

Devido ao fato de ser mestranda, tenho percebido, pela minha trajetória nesse curso, como minhas práticas educativas, planejamento e execução das aulas obtiveram resultados positivos em sala de aula. Essa experiência individual como aluna tem sido umas das motivações para elaboração desta pesquisa.

Rocha (2018), considerando que o Mestrado Profissional em Educação (MPE) é uma pós-graduação em nível de *stricto sensu* recente no país e sendo, esta pesquisadora, membro desse processo de formação, o estudo que ora se apresenta é uma continuidade de uma pesquisa já realizada em 2014 no programa desse Mestrado que buscou evidenciar autonomia docente. No mesmo viés de análise da vivência dos egressos, porém com enfoque na turma de 2015 e no seu processo de pós-formação, a pesquisa que ora se propõe é voltada para as transformações desencadeadas com a formação nesse nível de estudo.

Em linhas gerais, este estudo busca evidenciar as transformações profissionais narradas frente à trajetória do MPE de pessoas com experiências na Educação Básica, em uma Universidade do interior Paulista, caracterizando a importância da formação docente, o percurso, a participação e a influência do Mestrado Profissional no trabalho dessas pessoas.

Esta proposta de compreender as transformações profissionais, durante e após um curso em nível de *stricto sensu*, pauta-se no fato de que a formação continuada, uma área bastante explorada na educação, oferece contribuições que favorecem o crescimento e a qualidade no trabalho profissional, bem como a ampliação do conhecimento, trazendo um olhar diferenciado sobre a prática educativa. Alguns autores como Marcelo Garcia, Day, Nóvoa, discutem a formação docente e acreditam que a sistematização do conhecimento na educação realiza ações transformadoras nessas práticas docentes.

Como forma de compreender esses processos de sistematização, defende-se nesse estudo que, ao exercer a docência, o sujeito orienta-se por concepções e crenças construídas ao longo de suas trajetórias e experiências pessoais e profissionais, num processo em que se cruzam referências individuais e coletivas, na experiência de trabalho.

Neste sentido, entende-se que a discussão da prática educativa profissional permeia as respostas pessoais e originais dos sujeitos participantes desta pesquisa, acerca do que seja ensinar/aprender, durante a pós-graduação, e como essa vai delineando ações de cada docente ao longo do curso e depois de formado.

O resultado esperado neste estudo é oferecer aos docentes reflexões sobre a inserção das formações continuadas, principalmente em nível *stricto sensu*, discutindo sua importância na prática pedagógica em sala de aula e em gestão escolar. Além disso, pretende-se promover um debate sobre a procura da formação intitulada como Mestrado Profissional.

1.1 Problema

A busca pela formação continuada e por melhorias no desempenho profissional na docência são de extrema importância, pois implicam em executar aprimoramentos na qualidade do trabalho educacional, como processo de transformação que promove participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

São inúmeros os profissionais na área da docência que poderiam colaborar para a reflexão e para a discussão sobre a efetividade do processo de formação docente, o que

resultaria em contribuições variadas e na transformação tanto dos próprios sujeitos como na mudança dos seus espaços de trabalho.

Nesse vasto cenário de profissionais, a escolha de alguns pelo Mestrado pode vir a favorecer o lado profissional, pois haverá inúmeras experiências e trocas durante o percurso, promovendo o desenvolvimento na formação e na prática de ensino. Além dos ganhos para o crescimento das formas de ensinar, as experiências advindas das vivências no curso de Mestrado podem gerar um processo de colaboração entre professores do curso e demais mestrandos para semear valores de solidariedade, empatia, e melhoria das relações interpessoais.

Perante o exposto, questiona-se: “Quais são as transformações e contribuições do Mestrado na formação profissional dos educadores atuantes na Educação Básica”?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as transformações e contribuições ocorridas na formação profissional dos egressos durante e após o percurso do Mestrado Profissional em Educação, em uma Universidade do Vale do Paraíba Paulista.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer a influência que o MPE exerceu no processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos de pesquisa;
- Identificar quais as dificuldades e possibilidades, durante o percurso do Mestrado, desses sujeitos, como educadores atuantes na Educação Básica;
- Analisar as transformações na prática educativa sob a ótica dos participantes das mudanças ocorridas durante e após o MPE em suas crenças, valores e conceitos.

1.3 Delimitação do estudo

Segundo dados do Censo da Educação Superior de MEC (2016), a formação de professor para a Educação Básica encontra-se no vigésimo lugar, sendo o último curso em

número e frequência de matrículas para Graduação e Licenciatura no Brasil. Considerando a relevância do profissional da educação para o crescimento da sociedade, tais dados estatísticos revelam que é cada vez mais necessária a busca por melhorias na formação de docentes da Educação Básica para que o país evolua em âmbito educacional e social.

Coadunando-se com esta necessidade eminente, o interesse em realizar esse estudo surgiu a partir das reflexões ocorridas com a pesquisadora sobre as transformações de caráter existencial, social e pragmático durante o Mestrado e os questionamentos advindos sobre como se deu essa transformação com outros alunos do Mestrado Profissional em Educação, entendendo essas mudanças como parte do processo de formação docente de avaliação da sua prática educativa.

A seleção da Universidade, onde a pesquisa foi realizada, deu-se 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 esse objeto de estudo desta pesquisa e já foi também alvo de um estudo sobre egressos, conforme já se apontou neste relato.

Nesse sentido, delimita-se para esta pesquisa a discussão acerca das transformações ocorridas com os alunos da turma de 2015 desse Mestrado.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

Na formação docente, o Mestrado Profissional visa, entre outras questões, suprir a necessidade de se buscar o desenvolvimento profissional para desempenhar com mais qualidade o trabalho diário. É um processo de transformação e formação que promove a participação ativa do mestrando para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que há uma legislação extensa a qual prevê a qualificação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi uma das que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de muitos cursos de formação continuada.

Como sujeito fazendo parte desse processo pessoal em busca de uma formação continuada em nível de *stricto sensu*, uma vez que esta pesquisadora é também aluna do Mestrado, gostaria de contribuir para as discussões educacionais sobre a formação do professor, indo em busca de experiências que tornam o docente um agente colaborativo dentro

de sua vivência profissional, permeada por estudos, os quais ampliam seus conhecimentos e viabilizam a sua visão contextual como educador.

1.5 Organização da pesquisa

O presente estudo está dividido em cinco seções. Na primeira etapa, é feita a introdução ao estudo, com a apresentação da problemática e a justificativa identificadas para essa pesquisa, bem como os seus objetivos geral e específicos, sua delimitação temática e a organização do trabalho.

A segunda seção é destinada às pesquisas correlatas, desenvolvimento profissional docente, à apresentação de um breve histórico acerca do MPE e suas contribuições para o processo educacional e à discussão de alguns aspectos sobre a formação como processo de transformação docente na prática educativa.

Na terceira seção, consta a metodologia empregada na investigação, contendo a indicação do tipo de pesquisa utilizado, do público-alvo, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e dos procedimentos seguidos para a análise dos dados coletados.

Na quarta seção, há a identificação dos resultados obtidos, evidenciando o que foi possível encontrar como resposta à questão norteadora do estudo, de acordo com os objetivos propostos.

Finalizando, na quinta seção, estão as considerações obtidas a partir do estudo realizado.

2 PESQUISAS CORRELATAS

A formação profissional do professor, atualmente, vem sendo discutida de maneira ampla, inclusive no que tange à formação continuada, o que demonstra o quanto é imprescindível a reflexão no cotidiano dos docentes. A própria literatura abrange estudos que pontuam e expõem tal importância ao propor o debate sobre o desenvolvimento profissional com qualidade.

A busca realizada para levantar os estudos relacionados ao tema foi evidenciada com poucas produções, porém as que foram selecionadas proporcionaram perspectivas que assumem o desenvolvimento e o empenho profissional nas diversas áreas em que o Mestrado Profissional está sendo desempenhado.

Para realizar o levantamento das produções existentes (Tese, Dissertação e artigos) na área dessa pesquisa, foram utilizados quatro descritores, sendo eles: formação docente, educação, desenvolvimento profissional e mestrado profissional, egressos. A partir desses descritores, foram consultados os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), da Scientific Electronic Library (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) e o Bancos de Dados da UNITAU (Universidade de Taubaté), os estudos foram selecionados por meio da leituras dos título e resumos, as leituras completas as quais foram selecionadas foram com base nos descritores similares ao estudo autoral.

Os descritores do estudo levantado foram analisados termo a termo e os recortes temporais para a leitura das produções encontradas foram desde 2009. O Mestrado Profissional sendo recente no país nas áreas de exatas, humanas e biológicas foi feita uma preconização desta margem de período 2009 a 2019 para verificar se haveria estudos durante esta década que fossem correlatos à pesquisa “O processo de formação do Mestrado Profissional em Educação”, mesmo sendo permeando por poucas produções, as mesmas levantaram diálogos, densidade e profundidade com relação ao viés, principalmente quando a abordagem é ofertada por egressos que expõem suas experiências no Mestrado além dos resultados com relação ao desempenho profissional.

Seguem, no quadro 1, os resultados de estudos encontrados:

Banco dados	Formação docente		Educação		Desenvolvimento profissional		Mestrado profissional	
CAPES	1769	24	60.274	15	3.779	16	1.328	5
Scielo	141	12	25.776	25	73	8	26	3
BDTD	7080	33	54.978	18	6.871	6	6.902	8
B. UNITAU	15	7	71	14	5	2	1	1

Fonte: autoria própria, 2019

Na abordagem dos descritores acima consultados de cada temática, destacaram-se os seguintes assuntos: formação docente inicial, continuada e permanente, o processo formativo dos docentes em sua prática educativa e a contextualização na formação docente, utilizando-os como busca inicial o título e, por conseguinte os descritores das pesquisas.

As investigações de estudos foram mais aprofundadas utilizando o termo “and” com Mestrado Profissional and Educação, sendo utilizados como correlatos para ampliação e aprofundamento do tema a fim.

Seguem as pesquisas correlatas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Dados das pesquisas correlatas:

Descritores	Artigos	Autores	Dissertação		Tese	
Formação Docente	1					
Educação						
Mestrado Profissional	1					
Mestrado Profissional and Educação	7	Dossiê da Unitau	1	Rocha (2018)	1	Silva (2016)

Fonte: autoria própria, 2019

Quadro 3 – Dados da pesquisa do Dossiê da Unitau (Universidade de Taubaté-SP)

Descritores	Artigos	Autores
Formação Docente.	Mestrado Profissional em rede para os Professores da Educação Básica: estudo sobre	Lacerda e André (2019)

Mestrado Profissional em rede. Conhecimento Pedagógico.	currículos dos cursos	
Tutoria Acadêmica. Mestrado Profissional. Formep.	Aprendizagens de mestrandas do curso de MPE: formação de formadores da PUC-SP	Sigalla e Placco (2019)
Produção Acadêmica.MPE. Estratégia de Formação.	A produção acadêmica dos alunos de uma disciplina do programa de MPE: formação de formadores da PUC-SP.	Silva; Almeida; Bonafé (2019).
Mestrado Profissional. Currículo. Produto Educacional.	Mestrado Profissional em foco: as ações de Três Programas em Minas Gerais (2008-2019)	Kistemann; Rosa; Orey; Toledo (2019).
MPE. Proposta de Intervenção. Concepções de formação.	As concepções de formação como ponto de partida e de chegada no MPE da UEMS: revelações e disposições a favor dos processos formativos	Sousa; Nogueira; Rocha (2019).
MPE. Estratégias Metodológicas. Plataformas Digitais.	O uso de Plataformas Digitais e Flipped Classroom em uma disciplina no MPE.	Souza; Bussolotti; Ribeiro; Cunha (2019).
Mestrados Profissionais. Formação de Professores. Educação Básica	A Articulação entre a Educação Básica e o ensino superior: contribuições dos MPE.	Lima; Ferreira; Neder (2019).

MPE. Currículo do Mestrado em Educação. Egressos do MPE.	O MPE como experiência formativa: a perspectiva dos egressos.	Calil; Rocha; Ambrossetti.
---	---	----------------------------

Fonte: autoria própria, 2019

As investigações propostas das pesquisas correlatas neste estudo foram com intenção de aproximar as realidades encontradas, interiorizando o conhecimento por meio de resultados que cada um pode contribuir na construção do conhecimento autoral de maneira densa com perspectivas que permeiam proximidades, resultando em inovação e garantia de um processo de ensino e aprendizagem no tocante *stricto sensu* no desempenho profissional docente.

Os estudos correlatos levantados são consonantes ao explicitar o Mestrado Profissional como proposta de desenvolvimento que garante um potencial de contribuição a realidade que emerge o cotidiano e suas inquietudes profissionais repleta de múltiplos desafios, fazendo o professor buscar sua autonomia e qualidade devido a bagagem oferecida no percurso e após o Mestrado.

Os procedimentos de coleta de dados adotados nos estudos em sua grande maioria foram documentais, assim como, legislações, pareceres, normas e fontes de informação como as Dissertações, Trabalhos originados no percurso do Mestrado e a abordagem qualitativa com aplicabilidade de entrevistas como instrumento de coleta de dados, sendo elas *online* e/ou pessoalmente.

A inquietude da autora mais alto em uma tese da UFRGS de Silva (2016), em seu estudo ela analisa a proposta do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Este estudo foi dividido em duas partes. O primeiro capítulo tem como focos principais: analisar o panorama geral dos Mestrados Profissionais no cenário nacional, fazendo um comparativo entre as previsões feitas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) e o que foi alcançado na realidade; além disso, foi investigado o impacto da regulamentação dos Mestrados Profissionais pela Portaria CAPES/MEC nº 17 de 2009, analisando as propostas de cursos novos antes e depois dessa data.

Na segunda foi analisado o desempenho dos MPs da área de Ensino, a área que concentra, proporcionalmente, o maior número de programas dessa modalidade. Estes programas foram analisados sob o contexto da submissão de propostas de cursos novos, recomendação e reavaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES. Comparados constatou-se os programas acadêmicos e os profissionais da área de Ensino quanto à produtividade técnica, o percentual de propostas de cursos novos e programas existentes, verificando os fatores limitantes para sua implantação e o seu desempenho nas reavaliações periódicas. Constatou-se que a atuação dos MPs no SNPG foi fortalecida pela Portaria nº 17/2009, refletindo no aumento da submissão de propostas de cursos novos e no crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nesta modalidade.

Sendo que em seus resultados foram evidenciados em destaque no período entre 2000 e 2015 a modalidade MP que cresceu 860% neste intervalo de tempo, enquanto os cursos acadêmicos tiveram um aumento de 129% no mesmo período. No ano de 2009, ano em que o MP foi regulamentado pela Portaria nº 17/2009, houve um crescimento de 11,5% na implantação de cursos de MP, mas foi no ano de 2011 que verificou a ascensão no número de cursos de MP, com 338 cursos novos implantados neste ano de 2011, um aumento de 37% em relação ao ano anterior. Este aumento pode ser visto como um reflexo da regulamentação pela Portaria nº 17/2009, pois no ano imediatamente seguinte aumentaram o número de propostas de cursos novos submetidas, o que refletiu no aumento de cursos implementados em 2011.

Porém no anseio da descoberta há um incômodo levantado que apesar do aumento de MP crescer exponencialmente ainda há uma menor produtividade científica em comparação com os programas acadêmicos. Por mais que a procura aumente devemos refletir qual seria a contribuição para que esta produção avance de maneira atrativa e motivacional para os mestrandos durante e também após o seu percurso.

Em sua tese Silva (2016) provoca uma análise com relação à produção científica no Mestrado Profissional:

é preciso considerar o perfil diferenciado dos alunos que se deseja formar, bem como os produtos gerados por eles. É preciso que as fichas de avaliação continuem sendo aperfeiçoadas para que capturem da melhor forma possível como se dá a produtividade científica dos programas de MP e qual o perfil de alunos egressos que se formam nestes programas. (SILVA, 2016, p. 60).

No tocante a provocação referida acima, a Dissertação de Rocha (2018) corrobora em seu estudo as influências e percepções dos Egressos de 2016 de um Mestrado Profissional em Educação localizado no interior de São Paulo, onde a autora procurou compreender relações entre a formação que realizaram no curso e seu desenvolvimento profissional. Assim, realizou

um estudo de caso sobre a primeira turma (ingressantes em 2014 e formados em 2016). O método utilizado para buscar estes dados foi um estudo de caso de abordagem qualitativa, que buscou descrever, a partir da análise dos dados coletados (documentos institucionais 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.

Nas discussões e resultados levantados os egressos obtiveram fortes influências em seus desenvolvimentos profissionais e que durante o percurso eles transcenderam as dificuldades pessoais e profissionais que surgiram, fazendo com que a vivência do *stricto sensu* vivenciou momentos de aprendizagem e de superação, o que só foi possível através de muitos fatores (disciplina, pesquisa constante, planejamento e resiliência), bem como por conta da ajuda que receberam de diversos agentes (orientadores, amigos e familiares).

Nas falas dos egressos apresentam uma originalidade em seus discursos como as 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.

Algumas das características foram pronunciadas com transparência diante os resultados dos egressos, como relevantes no estudo:

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 (ROCHA, 2018, p.109).

Como a autora em sua Dissertação lançou um apontamento como desafio para futuras pesquisas estarem dando continuidade e acompanhando as novas turmas do MPE a minha pesquisa vêm com a continuidade do Programa *stricto sensu* representando novas perspectivas e olhares pelos Egressos de 2015, sistematizando as experiências vividas no percurso e pós o mestrado.

Quando a proposta é divulgar estudos, atualização, ampliação de novas perspectivas esta representação é caracterizada com a inquietude profissional e o Mestrado é um percurso formativo que fomenta estas características como um processo de construção de conhecimento a partir de uma formação com a importância de um profissional formador, pois as trocas, experiências,

estudos acrescentam no empoderamento, pois no coletivo o resultado acresce de domínio e desenvolvimento como um processo contínuo no meio profissional.

Com relação aos artigos, André e Almeida (2017), em seu estudo, buscaram abranger as dimensões pessoal (professor formador) e institucional (propostas de formação, condições de trabalho etc.), por meio de entrevistas e análise documental, o que permitiu analisar aspectos de diferentes naturezas que interferem na constituição da profissionalidade do professor formador.

Nas duas instituições foram entrevistados trinta professores formadores das disciplinas específicas ou pedagógicas de diferentes áreas de conhecimento. Foram também analisados os projetos pedagógicos dos dois cursos de licenciatura. Dos depoimentos dos professores formadores foi possível destacar alguns elementos que permitem identificar os efeitos das novas exigências e demandas advindas das necessidades formativas dos futuros professores e do atual contexto em que atuam.

A necessidade do trabalho coletivo é muito presente nos relatos dos formadores de ambas as instituições, os quais reconhecem que a prática coletiva precisa ser institucionalizada, que é preciso ir além dos movimentos informais e das iniciativas isoladas.

Contudo, ressaltam André e Almeida (2017):

(...) mesmo considerando as dificuldades que existem para definir a especificidade do conhecimento profissional docente do formador, é muito importante o constante estudo do trabalho docente desenvolvido por esses profissionais para que seja possível não só aprimorar as práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho dos professores em relação à formação dos futuros professores.

A interação com o coletivo interioriza ideias que auxiliam nas práticas educativas e nas atitudes profissionais nos levando a corrigir e fazer o novo como instrumento de transformação e esta prática nos torna aprimorados a partir do momento que deixamos de representar o individual e passarmos a cultivar o coletivo, ou seja, mesmo que a formação possa ser individual, a atuação do docente em meio ao seu cotidiano deverá promover a partilha na construção de conhecimentos, principalmente quando seu papel é formar profissionais no processo educativo.

No esteio das questões relativas à formação do professor, André e Princepe (2017) discutiram o lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação no Brasil. Esse estudo é dividido em duas partes: na primeira são revistos alguns pontos da trajetória desse formato de curso e da resistência por parte da comunidade acadêmica; já a outra parte procura mostrar

aproximações entre o Mestrado Profissional e o Acadêmico, acentuando o lugar privilegiado da pesquisa na formação do profissional da educação. Tendo como referência o Mestrado Profissional em Educação, esse estudo apresenta alguns trabalhos defendidos na pós-graduação *stricto sensu* relacionando a importância do Mestrado na formação e desenvolvimento profissional.

Na mesma perspectiva de verificar os aspectos que envolvem a formação em nível de Mestrado, Bomfim; Vieira e Maia (2018) trouxeram, na proposta de seu artigo, o levantamento das críticas realizadas aos Mestrados Profissionais, o que serviu de análise para a construção do estudo, pois eram dirigidas a algumas dimensões principais, como Educação Básica e formação de professores. Além disso, trata-se de uma publicação atual com professores da Educação Básica e com um instrumento de pesquisa similar ao que é utilizado no estudo que aqui se propõe: um questionário para os professores egressos do Mestrado atuantes da Educação Básica, cuja finalidade foi conhecer as trajetórias dos docentes ao término do curso e qual o destino profissional que cada um obteve ao final do Mestrado.

Campos e Guérios (2017) igualmente dirigiram seu estudo com o tema da formação dos profissionais que atuam em Educação Básica e estão inseridos nos Mestrados Profissionais. Todavia, apresentaram perspectiva diferente das demais pesquisas, pois tinham em vista características direcionadas ao desenvolvimento profissional dos sujeitos. No caso dessa reflexão, tratou-se de pensar o potencial de contribuição que a realidade do curso de Mestrado, emergente num horizonte de múltiplos desafios, pode ter para o desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade dos professores. Sendo assim, o presente artigo se propôs a realizar uma reflexão sobre o processo de estruturação e implementação de um Programa de Pós-Graduação na área da Educação a partir da compreensão dos conceitos de autonomia e profissionalidade docente, utilizando como base teórica Tardif, Sacristán e Contreras, Morgado, dentre outros.

Fialho e Hetkowski (2017) expuseram, em sua pesquisa, o Mestrado Profissional como uma modalidade recente no país e como processo de institucionalização que se apresenta de modo lento, porém com algumas perspectivas para fortalecimento da base epistêmica no campo da pesquisa e da formação. Além disso, demonstram as relações entre Educação Superior e Educação Básica, mundo acadêmico e setor produtivo, setor público e setor privado, educação e formação de trabalhadores, nas mais diversas práticas sociais.

Outros estudos que acrescentaram especificamente, foi a publicação da Revista Ciências Humanas-Educação e Desenvolvimento Humano pela UNITAU (Universidade de Taubaté-SP), inscrita pela ISSN 2179-1120.

Na publicação contém um Dossiê de 10 artigos de diferentes universidades e localidades do país, que trazem aspectos sobre as propostas acadêmicas e as diferentes matrizes curriculares dos cursos de Mestrado Profissional e sua articulação com o conhecimento específico; análise de produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas em dois Programas de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional e outras experiências realizadas em diferentes disciplinas dos cursos e alguns expõe a influência do Mestrado para os Egressos e seu desenvolvimento, estudo ao qual foi citado pela Dissertação da autora (ROCHA, 2018).

Alguns estudos foram de suma importância para ampliação de conhecimentos referentes ao Mestrado Profissional em Educação e suas perspectivas em seu meio que utilizaram recursos para dar respostas no desenvolvimento profissional no Mestrado. Algumas análises serão apresentadas frente ao produto apresentado nos artigos publicados no Dossiê, neles foram referenciados dois artigos que utilizaram como recurso análise documental, sendo as dissertações utilizadas como base de levantamento, dois apresentaram o FORMEP (Formação de Formadores) da PUC-SP como prática de tutoria e pesquisa acadêmica realizada pelos mestrandos da Universidade e por conseguinte o resultado de ferramentas aplicadas no Mestrado como recurso das disciplinas em duas Universidades distintas.

O artigo de Sigalla, Placco (2019) teve como objetivo geral analisar a prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), nível Mestrado Profissional, da PUC-SP, a partir das percepções de seus participantes, quais sejam, tutorados (mestrandos do Formep) e tutores (em geral, mestrandos e doutorandos de outros Programas da PUC-SP). A fundamentação teórica da pesquisa pautou-se em estudos sobre: aprendizagem do adulto; aprendizagem entre iguais; trabalho coletivo-colaborativo; aprendizagens fundamentais na vida e na atuação profissional; mediação, interação social e zona de desenvolvimento iminente (ZDI). A pesquisa contou com a participação de 33 sujeitos, sendo 13 tutores, 17 tutorados, duas professoras e o assistente de coordenação do Formep.

Os dados deste estudo foram discutidos com base nos apontamentos da importância de construir uma tutoria para os mestrandos como atividade fundamental para o amadurecimento com relação a potencialização de suas capacidades reflexivas e metacognitivas.

Com isso, há um outro artigo das autoras Reis, Aranha, André (2019) na Revista que descreve a importância do Formep, mas com o objetivo geral de apresentar o uso das narrativas de si, na perspectiva dos memoriais de formação e dos ateliês biográficos, por estudantes do Mestrado Profissional em Educação

As narrativas de suas trajetórias profissionais, os mestrandos identificam situações significativas que ajudam a definir o tema e a elaboração de seus projetos de pesquisa. Esse processo ocorre nas atividades de tutoria, em que os mestrandos são acompanhados por doutorandos, pós-doutorandos e doutores, que tem o papel de tutores. A dinâmica de funcionamento da tutoria é organizada em torno da comanda “Meu tema e eu”, que resulta na produção de textos individuais que são discutidos com os pares e comentados pelos tutores, nos oito encontros quinzenais, realizados durante o primeiro semestre do curso. Ao longo do semestre os mestrandos produzem em média de 4 a 5 versões do texto narrativo, culminando na formulação do problema que eles desenvolverão no seu trabalho final de curso. Essa atividade tem sido objeto de investigação e de reflexão pelos tutores e por docentes do Programa. Neste texto são apresentados dados extraídos de depoimentos escritos, entrevistas e grupos de discussão, em que os mestrandos avaliam essa atividade destacando como pontos positivos a aprendizagem em colaboração com os tutores, o conhecimento de si e a oportunidade de desenvolvimento da escrita acadêmica.

Dois artigos que tiveram como procedimento metodológico análises as dissertações dos Mestres para levantar dados que debruçam na inquietude de quem vai buscar o MPE como formação profissional.

Um artigo teve como objetivo analisar as concepções de formação evidenciadas nas propostas de intervenção elaboradas na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade, no período de 2014 a 2018, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) com um total de 38 Dissertações.

Sousa, Nogueira, Rocha (2019) obteve-se como resultado que os trabalhos tiveram predominância, nas propostas de intervenção, de uma concepção de formação pautada na racionalidade técnica, denominada por Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle de conhecimento-para-a-prática, construída e que estes resultados vistos nas Dissertações foram propostas que contribuíram em mudanças nas Secretarias Estadual e Municipal de Educação em Campo Grande/MS sendo resultado do processo formativo.

Castro, Oliveira, Tinti (2019) também adotaram o mesmo procedimento metodológico, porém eles trabalharam com duas Universidades distintas produzidas em dois Programas de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional. Com base nos requisitos para uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, o mapeamento das produções acadêmicas da UFSCar e UFOP foi obtido pela consulta às bases de dados disponibilizadas nos respectivos sites institucionais, considerando o período de 2010 a 2017 enquanto recorte temporal. Desse modo, o corpus de análise foi composto por 75 dissertações no Programa de Ciências Exatas.

As análises do produto destes resultados foram reveladas uma concentração de estudos no Ensino Médio com ênfase em conteúdo de função e geometria. Já a análise do PPGEDMAT evidenciou uma diversidade de temas e formatos de produtos, sendo expressiva a presença de algumas tendências da área de Educação Matemática. Contudo, concluímos que, no âmbito da gestão dos Mestrados Profissionais, seja necessário o desenvolvimento de ações constantes e articuladas, visando o diálogo e a circulação dos produtos educacionais nas escolas da Educação Básica.

Em dois estudos denota-se a importância de adotar meios que articulem o conhecimento como forma de interação com conteúdo nas disciplinas ocorridas no próprio *stricto sensu* como base de compreensão, um estudo adotou um diário de itinerância mobilizando o grupo a publicar um livro com suas experiências e enfrentamentos no MPE da PUC-SP e outro estudo interage na disciplina do Programa uma ferramentas online que fomenta a busca pelo conhecimento virtualmente como complementação do estudo construído presencialmente nas aulas do Mestrado, dirigido por quatro docentes do Programa do MPE da UNITAU-SP.

O primeiro intitulado como “A produção acadêmica dos alunos de uma disciplina do programa de MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: formação de formadores, da PUC-SP: o sabor da autoria” teve como objetivo incentivar a apropriação dos saberes de maneira crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os conhecimentos derivados da experiência dos formandos.

Foi avaliada pelos alunos como potencialmente mobilizadora: o Diário de Itinerância; dispositivo que permite o resgate das memórias afetivas como alavanca para o trabalho com textos teóricos, oportunizando a teorização da prática. A experiência da utilização do Diário de Itinerância mobilizou o grupo de 30 alunos a publicar um livro contendo a coletânea de seus textos. Para avaliar a contribuição dessa experiência para o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos estudantes.

As autoras Silva, Almeida, Bonafé (2019) elaborou um questionário com objetivos de reconhecer a possibilidade do uso do diário de itinerância como estratégia formativa e identificar na voz de formadores de professores os significados e sentidos construídos sobre essa produção acadêmica. Os dados foram analisados com base nos princípios da Análise de Discurso e fundamentados em autores do campo da formação docente. Dentre as apreciações dos alunos destacaram-se: o processo reflexivo resultante de narrar suas próprias experiências relacionando-as com o referencial teórico discutido durante a disciplina, garantindo maior interesse e intimidade com o texto lido; a ressignificação dos saberes e práticas, percebendo que suas trajetórias profissionais fornecem um universo de ideias que possibilitam analisar os dilemas da formação docente.

O artigo de Souza, Bussolotti, Ribeiro, et al., que trabalharam com o uso de plataformas digitais e flipped classroom em uma disciplina no MPE esta estratégia metodológica foi realizada em uma disciplina obrigatória, sendo realizada com as turmas de 2017 composta de 45 mestrados divididos em duas turmas e de 2018 com 21 alunos. A primeira turma utilizou a Plataforma do Google drive e rede social o Cuboz, em 2018 todas as aulas foram organizadas a partir da Flipped Classroom, por meio da qual os mestrados deveriam ler os textos e demais materiais recomendados, responder as questões de um formulário eletrônico e enviá-lo antes da aula.

As aulas aconteceram a partir do uso de metodologias participativas, por meio das quais os mestrados puderam compartilhar dúvidas, aprendizagens e construir conhecimento. Os dados aqui apontados demonstram que a organização curricular e a diversificação metodológica contribuem para: (i) a organização do trabalho, (ii) o desenvolvimento da autonomia de estudos para mestrados iniciantes, (iii) a interação e participação do grupo quanto às temáticas propostas; (iv) a análise dos assuntos e sua correlação com os temas de pesquisa.

Em linhas gerais estes autores ressaltam em suas obras a formação como desenvolvimento profissional como processo constante que potencializa a reflexão, qualidade, desempenho, favorecendo a autonomia na gestão da própria formação.

Pelo exposto até aqui, constatou-se, após o levantamento de dados junto aos bancos de dados, que o número de pesquisas realizadas as quais abordam questões relativas aos cursos do Mestrado Profissional em Educação são poucas. Diante dessas produções científicas publicadas, porém, observou-se que, apesar de ser uma modalidade de pós-graduação nova, a

procura por esse tipo de Mestrado está aumentando, em função da necessidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

O Relatório de Monitoramento da Metas do PNE (Plano Nacional de Educação) em suas Metas 13 e 14 comprovam o aumento de docentes interessados no *stricto sensu*.

Sendo a meta 13 tem como enfoque a elevação da qualidade da educação superior pela ampliação de mestres e doutores em efetivo exercício nas Instituições de Educação Superior até o valor de 75%, até o ano de 2024, sendo que deste total apenas 35% dos docentes deverão ter o título de doutorado.

A meta 14 tem como objetivo central a elevação do número de titulados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir, até o ano de 2024, o total de 60 mil títulos de mestrado e 25 mil títulos de doutorado concedidos anualmente em todo o Brasil.

O número de títulos de mestrado concedidos anualmente no Brasil apresenta uma tendência de crescimento entre 2004 e 2014, sendo o Mestrado Profissional em 2004, 1903 títulos ou 7,1% de aumento, em 2014, foram outorgados 5.925 diplomas com 11,5 % do total.

Diante do exposto, compreende-se a importância do Mestrado Profissional como formação continuada, pois sua a prática amplia o conhecimento, leva à reflexão, à solução de problemas, mantendo o docente atualizado e comprometido com seu lado profissional, no processo de ensino e aprendizagem, e levando-o a perceber seu papel em uma perspectiva de educação inovadora para seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, entende-se que há necessidade da formação diferenciada e continuada para os docentes.

Esse contexto remete à importância de refletir sobre a natureza do trabalho docente em um tempo em que as ações educativas da escola se ampliam, constituindo-se em novos desafios e exigências, por isso os professores têm que lidar com um conjunto de ocorrências profissionais inéditas. Dentre essas novas exigências, destaca-se o fato de aumentar a titulação para também contribuir com outros profissionais, compartilhando experiência e refletindo sobre a prática escolar.

2.1 Desenvolvimento Profissional Docente

Esta seção dedica-se a tratar de aspectos relacionados à formação docente enquanto elemento indispensável na prática, tanto na formação inicial quanto na continuada. Trata-se de um assunto amplamente discutido em estudos e pontuado como algo de grande complexidade no cotidiano e aplicabilidade na vida profissional docente como desenvolvimento profissional

docente, conforme é evidenciado por Day (2001), Fiorentini, Crecci (2013) Garcia (2009), Imbernón (2001), Nóvoa (2013) os quais apontam o assunto como provocador de mudança na formação do professor por meio do Desenvolvimento Profissional Docente.

Os autores defendem a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente em seus estudos com intuito de consolidar a formação inicial e a continuada como formação inter-relacionada entre experiências vivenciadas como um ato contínuo resultando em um desenvolvimento profissional ao longo da sua trajetória.

Fiorentini e Crecci (2013) remetem o desenvolvimento profissional como processo ou movimento de *transformação* dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.

Garcia (2009) expõe que a formação está para o desenvolvimento profissional do professor e não o contrário, assim fará relações entre o que aprende e suas experiências vivenciadas em sua trajetória profissional, criando uma teia de conexões entre os novos conhecimentos, as experiências e as formações já adquiridos e reconstruir seus saberes.

Para Day (2001), o conceito de desenvolvimento profissional docente é aquele que recebe constantes visitas, sendo os novos conceitos e as práticas vivenciadas ao longo da trajetória profissional de todos aqueles que buscam crescer profissionalmente, desenvolvendo uma maturidade profissional.

Diante de inúmeras publicações sobre formação docente e por tratar-se de um assunto de desenvolvimento profissional, ainda há muito que explorar, pois é no escopo teórico que o docente busca seu diferencial e o efeito na prática profissional.

A compreensão do desenvolvimento profissional docente é a capacidade de extrair quais os indicadores que serão necessários dentro do conhecimento vivenciado em nossa trajetória profissional para constituir de maneira investigativa qual seria a parte constituinte para que haja evolução e compreensão do resultado.

A investigação de experiências, o olhar para dentro de si e a reflexão de toda uma trajetória profissional é o produto do desenvolvimento profissional que permeiam o resultado pela busca do conhecimento como indicador evolutivo, esta afirmação é evidenciada pela pesquisa da trajetória dos egressos quanto a busca pelo novo por meio do Mestrado Profissional em Educação a qual retrata este estudo.

O termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 13).

Garcia (2009), refere a formação como provocadora de mudanças e 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.

Sobre a formação docente, Imbernón (2011, p.72) diz:

A formação continuada, ou permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, desenvolver habilidades, planejamento, diagnóstico e da avaliação, adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos.

Se é por meio da formação continuada que o professor desenvolve tantos mecanismos de aprimoramento de sua prática, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013), também é preciso compreender que o termo “forma-ação” denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Indagam os pesquisadores se essa ação de formar, sobretudo, inicialmente, tende a ser um movimento de “fora para dentro”.

Larrosa (1999), concebe a formação como uma ação de “dentro para fora”, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si, para que venha a adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito, tendo em vista seus desejos e projetos de vida.

Para o estudo que ora se propõe, considera-se que a formação deve ser trabalhada, desde sua etapa inicial, de forma contínua e a partir de um trabalho que possibilite a construção do saber de forma que os docentes se tornem construtivos e reflexivos, sendo, portanto, “dentro para fora” ou “fora para dentro”. Para Imbernón (2001, p. 41), no tocante a desenvolver esses profissionais reflexivos, o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para garantir não apenas a reflexão como também a investigação.

Com isso, 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.

Nesse sentido, o professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

Num olhar mais intimista para o processo de formação do docente, Nóvoa (2013, p. 115) o denota como uma dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se transforma, em interação.

Marcelo (2009) reafirma que o desenvolvimento profissional dos professores se enquadra na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Assim como:

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).

Por meio das teias conceituais até aqui realizadas, contata-se que a formação docente tem sido discutida, estudada e investigada, mas ainda inspira pesquisas voltadas a discussões sobre o seu processo inicial, o qual precisa ser mais detalhado, a fim de possibilitar ao professor as práticas de formação continuada e permanente. Assim, entende-se que “o interesse em conhecer o trabalho docente do professor formador conduz à discussão dos conhecimentos, habilidades e disposições necessários para exercer o papel de formador”. (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p.17).

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino, o qual pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, para transformar-se na possibilidade

de criar espaços de participação, reflexão e transformação para que as pessoas aprendam e se adaptem ao convívio com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2000, p.15).

Essa preocupação com a eficácia das formações inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados durante o processo formativo, à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, indo da preparação para a investigação e para inovação. (NÓVOA, 2013, p. 114).

Ainda acerca do processo de formação, Imbernón (2001, p. 29) defende que:

Essa relevância do profissional da educação e a valorização do seu processo de formação acabaram fazendo com que socialmente a profissão ganhasse o status de complexa. Por isso, atribui-se 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.

Como a formação é desenvolvida pela trajetória docente e identifica-se como complexa pelo autor, parte do princípio que a busca pelo novo nos remete a buscar o conhecimento, onde nos possibilita a reflexão crítica da prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1992, p. 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal [...]”.

Para Garcia (1999), conceber a formação contínua dos professores implica a compreensão de que seus saberes profissionais sejam elaborados durante desenvolvimento profissional, ou seja, a preparação do professor não se esgota no momento da formação inicial nos cursos de graduação, nos cursos de licenciatura ou nos cursos de pós-graduação. Ao contrário disso, essa formação exige, como também defendeu Nóvoa (1992), a reflexão durante a atuação como docente.

Nesse sentido, a formação continuada, a qual se dará no momento de atuação proporcional, proporciona oportunidades para que os docentes reflitam sobre as suas práticas na perspectiva de mudanças sobre as relações existentes no cotidiano profissional no qual estão inseridos e que discutam questões relativas ao âmbito pedagógico, social, político e cultural. Além disso, é um tipo de formação que permite ao professor buscar experiências por meio de estudos, os quais possibilitem evolução no papel profissional.

Essa necessidade de refletir continuamente sobre a prática é o que Paulo Freire, em sua obra *Política e Educação*, concebe como a formação permanente do educador, o que

implica a compreensão do ser humano como inconcluso, finito, aquele que está sempre em busca do “ser mais.” Nas suas palavras:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 2001, p.12).

Ainda para o mesmo o autor, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (FREIRE, 2013, p. 40).

No entanto, no tocante da formação, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor 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.

Esta análise é resultante das investigações que se têm feito acerca do aprender a ensinar. Garcia (2009) identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino:

Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-econômica, étnica, de gênero, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.

Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor (GARCIA, 2009, p. 15).

Estas análises de experiências vêm ao encontro com mudanças no formato de profissionalização e de formação encaminha para a reflexão sobre a importância do trabalho docente na prática mediante o desenvolvimento profissional docente, tendo relevância a investigação sobre como os docentes devem assumir suas posições como sujeitos que ensinam e sobre como deverá ser a compreensão de seu aprendizado.

Diante de tantas mudanças no cenário educacional e social na contemporaneidade, é preciso assumir a prática docente como transformadora, em que o valor da reflexão crítica

acerca da prática pedagógica constitui-se num momento essencial para a análise e discussão das teorias, as quais embasam o fazer docente com o propósito do aprimoramento e transformação.

Além disso, é importante identificar quais práticas formativas são proeminentes nesse processo de aprendizagem profissional, contribuindo para uma reflexão sobre como ocorrem os processos de formação inicial e continuada, a partir da perspectiva docente e a prática como instrumento de inspiração do processo educacional.

Um dos pontos dessa reflexão sobre a profissionalização recai sobre o fato de que a atividade docente tem sido afetada também pelo uso crescente das tecnologias de comunicação e informação, que transformam a produção e transmissão do conhecimento e as formas de comunicação entre os indivíduos, alterando o papel da escola e dos professores na sociedade contemporânea e tornando-se um desafio à prática docente. Diante dos avanços tecnológicos que vêm transformando as relações com o conhecimento, é fato que “o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Nessa reconfiguração da função docente, de acordo com Imbernón (2017, p. 47), o desenvolvimento profissional do professor:

“pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais”.

A busca por esse desempenho profissional de qualidade acaba encorajando o professor a buscar o novo e a melhorar a prática educacional, permitindo a reflexão, a referenciação de conceitos e o embasamento teórico, o que lhe garante ter qualidade e satisfação profissional.

No que se refere aos processos de formação que podem permitir crescimento profissional, Severino (1999) alerta sobre a necessidade da formação em nível de pós-graduação para os professores, pois as dificuldades do Ensino Superior guardam relação com os próprios processos de construção do conhecimento.

Assim, existindo uma profunda relação entre ensinar, aprender e investigar, “a formação do professor precisa integrar, de forma radical, a prática da pesquisa” (1999, p. 191). Esse entendimento vai ao encontro da perspectiva do professor como um “construtor de conhecimento”, o que, para Severino, afina-se com a finalidade da pós-graduação: “Na

verdade, trata-se de se assumir, com maior rigor e convicção, a radical unidade que deve soldar ensino e pesquisa, na sua mais íntima e específica natureza” (SEVERINO, 1999, p. 193).

A construção da formação, sendo ela inicial, permanente ou contínua, estabelece o crescimento no desempenho profissional. A respeito disso, Fiorentini e Crecci (2013, p.15) acrescenta:

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola.

Para Tardif (2014, p. 28), nessa relação entre transformação a prática concomitante com a mudança do sujeito, “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”.

De acordo com Demo (1997), “ser professor é reconhecer a existência das práxis (teoria praticante – prática teorizante) e, em sua atuação, não há nada mais inovador do que repensar a própria ação, se compreendermos que inovar é um processo constante de reconstrução e, para tanto, é preciso repensar a prática realizando um processo dialético transformador”.

Rios (2002), acerca dessa inovação a partir da reflexão sobre a própria prática, defende que “ir à busca do que é inovador não é apenas novidade, mas original, ou seja, deve-se ir à busca de algo nas suas origens, referindo-se ao que é provocador, estimulador para ir adiante e organizar de forma diferente o trabalho docente”.

Pelo exposto até aqui, vale ressaltar que, em se tratando da formação do professor, é preciso inovar, transformar e repensar a própria prática, o que acrescenta intensa progressão no desenvolvimento profissional, mas só se concretiza a partir de estudos sistemáticos que permitam o crescimento do docente. Essa busca pelo estudo por meio da formação resgata o senso crítico, concede oportunidades de ter contato com teorias que reintegra o docente em

termos de efeitos transformadores na prática profissional, capacitando-os ao sucesso na aprendizagem e no ensino.

As considerações até essa etapa traçadas permitem reiterar o assunto da formação como proposta fundamental no desenvolvimento profissional docente em um processo contínuo dentro do percurso profissional. Para esse estudo importa essa temática a partir da análise e discussão dos estudos que demonstram saberes por meio de teorias, as quais integram a prática docente em constante aprimoramento e transformação. Para dar continuidade ao desenvolvimento dessa pesquisa, será apresentado brevemente um histórico do Mestrado Profissional para conhecer a formação *stricto sensu* em nível nacional.

2.2 Breve histórico das características do Mestrado Profissional no Brasil

Esta seção concederá a oportunidade de conhecer uma breve trajetória do Mestrado Profissional no Brasil, sendo essa modalidade de formação comparada ao percurso de políticas públicas educacionais, juntamente com as suas diretrizes, legislações e normas.

A pesquisa bibliográfica, realizada para mapeamento de estudos que envolvam reflexões e assuntos da pós-graduação *stricto sensu* no âmbito profissional, evidenciou poucas produções que se voltam para esse recorte temático. Apesar dessa limitação, expõe-se a seguir, uma breve descrição do conteúdo encontrado.

No Brasil, a pós-graduação *stricto sensu* existe há mais de 52 anos e não demonstrou diferença, em sua implementação, estruturação e oferta, em relação a outras modalidades educacionais. Em linhas gerais, 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” como afirmam Neuenfeldt; Isaias (2008, p. 86-87 *apud* ROCHA, 2018, p. 20).

Naquela época, as universidades conseguiram atrair um número razoável de professores estrangeiros, algo necessário naquele momento em que o Brasil ainda não contava com um quadro de pessoal qualificado. Alguns vieram “em missões acadêmicas, que contavam com a colaboração dos governos europeus, e outros, como asilados, fugindo da turbulência europeia”, nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Embora houvesse essa escassez de docentes para atuar nessas áreas de formação, no “processo de industrialização e de modernização do país, entre os anos de 1930 e 1960,

ocorreu uma expansão de universidades públicas e privadas mais voltadas para a pesquisa, tais como a Universidade de São Paulo, Universidade de Brasília, PUC do Rio”, as quais contribuíram para o surgimento dos primeiros cursos de Mestrado e Doutorado no país (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Com a progressão histórica da pós-graduação *stricto sensu* em nível nacional, vários acontecimentos surgiram, dentre eles o Mestrado Profissional. Vale ressaltar também, como fato diletante, que a publicação da Revista Brasileira de Educação, em edição especial, aborda exatamente os quarenta anos da implantação da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Especificamente no que se refere a essa modalidade de formação voltada para a educação, apenas no final de 1965, foi aprovado o primeiro Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (BIANCHETTI; FAVERO, 2005, p. 3-6).

Desta forma o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) foi o ponta pé inicial para o Mestrado e Doutorado em nosso país com o Parecer número 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965, relatado por Newton Sucupira sobre a solicitação do Ministro de Educação para definição da natureza dos cursos de pós-graduação e regulamentação do disposto na letra “b” do Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases/1996.

O documento destaca que o sistema de cursos pós-graduação, naquela década, e até hoje, se impõe e se difunde em todos os países, como consequência do progresso em todos os setores e áreas do saber (HETKOWSKI, 2016, p. 12).

Este parecer foi criado para ampliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) com ênfase nos Mestrados e Doutorados acadêmicos.

Para normatizar e regulamentar as ações desses cursos, o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil foi implantado em 1976, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa época, o país já contava com cursos de Mestrado e Doutorado que vinham sendo desenvolvidos desde os anos 1960. A pós-graduação regulamentada pelo Parecer CFE n. 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação, visava à formação de professores universitários, ao desenvolvimento da pesquisa científica e ao treinamento eficaz de técnicos e intelectuais de alto nível para atender o setor público e privado (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 10).

Para atender a essa exigência legal, o sistema de avaliação da CAPES possui, desde sua criação, três eixos característicos:

1 - A avaliação é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – tem natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 - associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas” (BRASIL, 2010, p. 125).

Tais constatações permitem entender que a CAPES, sendo um órgão vinculado ao Ministério da Educação MEC, assume um papel de suma importância dentro do processo de acompanhamento e regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em todos os estados da Federação (CAPES, 2012).

Após três décadas a partir de 1965 mediante o primeiro Parecer que regulamenta a PPG e devido a crescente demanda do *stricto sensu* acadêmico foi aprovada a Portaria número 47 de 17 de outubro de 1995 e endossada pelo Presidente da CAPES os quais sinalizam a criação de outras modalidades de PPG, em especial a modalidade profissional (1995, p.1 *apud* HETKOWSKI, 2016, p. 13).

A autora Hetkowsky em 2016 em seu artigo evidencia as regulamentações e legitimações dos MPs, a Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998, publicada no Diário Oficial de 11/01/99, Seção I, pág. 14, dispõe sobre o reconhecimento dos MP e, no item b, destaca “a relevância do caráter de terminalidade, assumido pela modalidade de Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação”. (CAPES, 1998, p. 01). Acrescenta em seu Art. 2º que:

(...) serão enquadrados como mestrado profissionais o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições: estrutura curricular consistente e vinculada a sua especificidade; corpo docente qualificado com produção científica reconhecida nacional e internacionalmente; carga horária do corpo docente de acordo com as necessidades e; apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. (CAPES, 1998, p. 02).

Esta Portaria abriu espaços para a consolidação e ampliação dos MPs, especialmente nas áreas de ciências aplicadas e, devido à procura, demanda e correlação de forças entre as áreas que compõem a CAPES, surgiu a Portaria Normativa nº 07, de 22 de junho de 2009, revogada pela Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009, a qual dispõe sobre o MP no âmbito da CAPES (HETKOWSKI, 2016, p. 14).

Esta portaria a formação por meio do título de mestre para promover e desenvolver atividades que técnico e científico a nível de autonomia profissional e melhoria em políticas públicas no país.

A garantia do título de Mestre nos Programas de Pós-Graduação na modalidade Profissional, se dá pelo Art. 2º desta Portaria, destaca que “o título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional” (CAPES, 2009, p. 01 apud HETKOWSKI, 2016, p. 14).

No que se refere ao Mestrado Profissional, a modalidade surge no Brasil somente nos anos 90, especificamente em 1995, quando a CAPES passa a discutir com mais vigor um “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em nível de Mestrado”, propondo, assim, a modalidade do MP de forma explícita. No ano de 1998, esse mesmo órgão elabora então a Portaria nº 80/1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais. Todavia, esses cursos, embora regulamentados, ainda precisavam enfrentar dois desafios: (1) a crescente demanda pela pós-graduação e (2) as demandas provenientes dos setores público e privado (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

Destaca-se que as universidades pioneiras na iniciativa de implantação dos cursos de MP foram duas públicas e duas privadas: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Fundação Getúlio Vargas com a EAESP e a EBAPE (FISCHER; ANDRADE, 2003).

Com o crescimento e a procura do Mestrado Profissional nas últimas décadas, houve aumento na demanda de alunos, pois muitas pessoas começaram a buscar as garantias de mais sucesso em suas carreiras. Além disso, o público, proveniente de diferentes setores do mercado, passou a fundamentar seus conceitos juntamente nos propósitos de teorias da área de educação, as quais trabalham diretamente aspectos profissionais que são entendidos como desafios para melhorar a qualidade no trabalho, surtindo efeito no mercado de trabalho.

Atendendo a essa demanda de mercado, a Portaria nº131, de 28 de junho de 2017, dispõe sobre o Mestrado e Doutorado Profissionais. Em seus seis artigos, o texto normatizador considera a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação de formação avançada, bem como o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional. Dessa forma, resolve:

Art. 1º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, regulamentará a submissão de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, em nível de mestrado e de doutorado, por meio de portarias e regulamentos próprios.

§1º As orientações específicas para a elaboração das propostas de cursos novos serão explicitadas nos Documentos de Área.

§2º As propostas de cursos novos de mestrado e de doutorado profissionais serão apresentadas à CAPES de acordo com as orientações e os prazos definidos no calendário da Diretoria de Avaliação.

Art. 2º A CAPES acompanhará e avaliará periodicamente o desempenho dos cursos de mestrado e de doutorado profissionais, com atribuição de notas, na forma desta Portaria e de regulamentação própria.

Art. 3º A análise da submissão de propostas de cursos novos, o acompanhamento e a avaliação dos cursos regulares de mestrado e de doutorado profissionais serão realizados pela CAPES, por meio de comissões de avaliação próprias, utilizando fichas de avaliação específicas.

Art. 4º Os títulos de mestres e de doutores obtidos nos cursos profissionais, recomendados pela CAPES, reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, CNE/CES, e homologados pelo Ministro de Estado da Educação, terão validade nacional.

Art. 5º Fica revogada a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

No percurso histórico da criação e regulamentação dos cursos em nível de *stricto sensu*, Fischer (2005) aponta que o MP, apesar de a legislação regulamentar a sua existência desde 1965, é uma iniciativa recente (1995) da CAPES, estimulando o desenvolvimento sério de uma pós-graduação profissional nessa modalidade.

No tocante ao público do MP, Bomfim; Vieira; Maia (2018, p. 252) afirmam que um docente que procura a pós-graduação (principalmente *stricto sensu*) não vem apenas pelos aspectos de seu trabalho, mas busca também uma formação que não encontrou na graduação. Segundo os mesmos autores, a vivência no Mestrado acabou por aprimorar aspectos da prática, pois:

Não deve ser esquecido que a pós-graduação sendo ela mestrado profissional e acadêmico, oportuniza encontros com os pares enriquecendo trocas de experiências em realidades diversas. No estudo realizado com 30 professores mestres na educação básica 23 deles permanecem no ensino, porém assumiram cargos de coordenação, supervisão e direção e oitenta por cento dos participantes avaliaram que o mestrado influenciou em sua prática da educação básica (BOMFIM; VIEIRA; MAIA, 2018, p. 256).

Com isso, o MP é um espaço de construção e aprofundamento de conhecimentos advindos da relação entre Universidade e o trabalho, considerando a Educação Básica como pilar da discussão e possibilidade de crescimento e qualificação profissional.

A mesma perspectiva de aprimoramento da prática reflexiva que o Mestrado pode proporcionar é a posição das autoras André; Princepe (2017, p. 105) que, em sua pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, ratificam:

Importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá a oportunidade em analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e referenciais teóricos metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos.

Essa visão prática e aplicada presente no Mestrado Profissional em Educação está, segundo Fialho; Hetkows (2017, p.26), no âmago da criação desses cursos, pois “são uma nova perspectiva, não apenas no que eles podem promover, mas no próprio processo que implicou concebê-los, pois trata de um processo dinâmico e social que gerencia para uma prática educativa dentro do cenário educacional que lida com a construção de saberes e experiências”.

Já para Silva (2016, p. 40), em sua tese, o Mestrado Profissional, além de uma renovada forma de se produzir saberes, surge ainda como uma alternativa de aproximação entre universidade e empresa, por ter como objetivo produtividade profissional, contribuição da teoria com a prática.

Em se tratando da produção de saberes proporcionada pela modalidade de formação que se discute nesse estudo, Fischer (2005, p.29) aponta para a reciprocidade de aprendizado entre mestrados e acadêmicos, afirmando que:

[...] mestrados profissionais são experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados. Aprende-se muito tendo praticantes como alunos; talvez mais do que eles aprendem conosco, acadêmicos. Profissionais experientes não vêm aprender práticas, mas sim, iluminar a prática com teorias apropriadas. (FISCHER, 2005, p. 29).

Dessa forma, pode-se entender que a pós-graduação *stricto sensu* em educação pode estar prestes a consolidar processos com grande potencial de fortalecimento da sua base epistêmica, ao contemplar Educação Superior e Educação Básica, vinculando, com isso, mundo acadêmico e formação.

Para melhor entendimento da abrangência dessa modalidade de formação em termos nacionais, segue o número de cursos de Mestrado Profissional por região em comparação com os números de MP em educação, no quadro a seguir:

Quadro 4 – Distribuição de cursos de MP e MPE por Estado

REGIÃO	MP	MPE
Centro-Oeste	58	2
Nordeste	162	12
Norte	52	3
Sudeste	382	20
Sul	161	10
TOTAL	815	47

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

A Plataforma Sucupira é uma importante ferramenta dirigida pela CAPES para coleta de informações dos cursos avaliados e reconhecidos, em âmbito nacional, referentes aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com essa fonte, os indicadores numéricos acenam para baixa quantidade dessa modalidade de formação, a qual, conforme já se mostrou nesse estudo, foi criada em 1965.

No caso específico do Mestrado Profissional em Educação, como é demonstrado no quadro, o número de cursos presentes é insignificante perto dos cursos de MP em outras áreas. O MPE representa apenas 6% da quantidade total dos Mestrados das cinco regiões. Em termos ainda comparativos, a região sudeste possui o maior número de Mestrados em Educação, enquanto a região centro-oeste o menor número.

Há um número maior de MPE na região Sudeste, pois a região possui alguns incentivos para o docente buscar a formação *stricto sensu*, tais como plano de carreira e aumento salarial. Um dos incentivos públicos está na Lei 11.498, de 15 de outubro de 2003, com concessão de bolsas de estudo no estado de São Paulo para a formação *stricto sensu*. Segue abaixo o Decreto da Lei:

GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e à vista do disposto na Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003:

Decreta:

Artigo 1º - O Projeto Bolsa Mestrado, instituído pelo Decreto nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003, obedecerá ao disposto neste decreto.

Artigo 2º - A Bolsa Mestrado destina-se, exclusivamente, ao titular de cargo efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, integrante de classe de docentes ou de suporte pedagógico, admitido em curso de pós-graduação ministrado por instituição de ensino de nível superior, da rede pública ou privada, e que atenda, cumulativamente,

Artigo 3º - O Projeto Bolsa Mestrado consiste em ajuda financeira fixada mediante resolução do Secretário da Educação, a ser concedida ao educador pelo período de:

I - até 24 (vinte e quatro) meses, para Mestrado, prorrogáveis pelo prazo máximo de 6 (seis) meses, a critério da Administração;

Desta forma, este incentivo foi mobilizado como uma oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação para garantir melhoria da qualidade do trabalho, crescimento profissional, qualificação e inovação pedagógica além do plano de carreira que o Estado proporciona para os docentes.

Esse incentivo revela o quão imprescindível é o investimento na formação docente para que se atinja a melhoria da qualidade do trabalho. Entretanto, isso não deveria ocorrer somente em um estado e sim expandir-se como exemplo nos demais estados para a progressão de incentivo à carreira docente. Além disso, essa expansão poderia aumentar o número de MPE no país e garantiria que cada vez mais professores pudessem colaborar com a pesquisa e ação, promovendo a inovação educacional.

Ainda no que se refere ao pioneirismo da região sudeste no que se refere aos Mestrados Profissionalizantes, no quadro a seguir, estão expostas a quantidade específica de MP e MPE distribuídos na região Sudeste:

Quadro 5 – Distribuição de cursos de MP E MPE pela Região Sudeste

UF	MP	MPE
ES	16	0
MG	78	6
RJ	128	1
SP	160	12
TOTAL	382	19

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Conforme se pode verificar com os dados apresentados, o MP tem ganhado espaço em um aprofundamento da formação científica e profissional. Acredita-se que isso aconteça em função de esses cursos se relacionarem à experiência, melhorando os conhecimentos e a prática dos mestrandos além de promover a aplicabilidade de dados que possam contribuir na atuação e na vivência profissional.

A distribuição do MP comparado com MPE, na região em questão, resulta num índice ainda menor que o comparativo nacional, pois revela um percentual de somente 5% de cursos

voltados à educação. Todavia, ainda que baixa, no estado de São Paulo, a proporção consegue ser ainda maior se comparada a outros estados. O estado que não possui MPE é o Espírito Santo, enquanto em Minas Gerais, mesmo com a extensão territorial, perde para o estado de São Paulo pela metade de cursos oferecidos; já o Rio de Janeiro está categorizado com o menor número de MPE oferecido. Essa distribuição dos MPE nos instiga a categorizar os estados pelo incentivo e interesse que proporcionam na área da educação.

Esse incentivo de políticas públicas, as quais apoiam o aperfeiçoamento contínuo do professor, especialmente em nível de Mestrado, colabora com o sucesso e partilha de conhecimentos dos profissionais, pois, onde há políticas públicas educacionais há também amplitude do interesse em buscar a qualidade de ensino. Tal binômio – incentivo ao docente e melhoria no ensino – acaba por gerar estatísticas que resultam em qualidade no trabalho, embora essa formação de profissionais no MPE ainda seja muito reduzida.

Pelo exposto, entende-se que o Mestrado Profissional tem ganhado espaço em aprofundamento da formação científica e profissional, relacionando-se à experiência, melhorando os conhecimentos/prática e aplicando os dados científicos que contribuam na atuação profissional. Todavia, a distribuição de Mestrados Profissionais comparados aos Mestrados Profissionais em Educação chega a ser um resultado muito pequeno, o que pode ser visto como um dos elementos que impede a construção da prática docente de qualidade.

Tendo em vista este aspecto, a seguir, o assunto versará sobre a estrutura, origem do Programa *stricto sensu* de Mestrado em Educação na Universidade de Taubaté localizada no interior do Estado de São Paulo.

Nesta Universidade há no atual momento uma dissertação publicada no ano de 2016 sobre os egressos 2014 e a minha atual dissertação que pesquisa os egressos 2015 como processo de transformação e influência do Mestrado na prática educativa do docente e/ou gestor educacional.

2.2.1 O MPE na Universidade UNITAU

A Universidade está localizada no interior do Estado de São Paulo na região do Vale Paraíba, possui ensino superior há mais de 60 anos, mas apresenta o status de Universidade há quatro décadas.

O Mestrado Profissional em Educação foi aprovado pelo MEC/CAPES no ano de 2013 com nota 4. A primeira turma iniciou em março de 2014.

O MPE tem por objeto de estudo a formação docente para a Educação Básica, analisando a formação docente em si, as políticas públicas que influenciam essa formação, os processos cognitivos e de aprendizagem que as fundamentam, as alternativas pedagógicas, metodológicas e tecnológicas que a apoiam.

No Regulamento do MPE da Universidade no Capítulo I do terceiro artigo expõe quais os objetivos do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*:

- I. Promover conhecimento sobre teorias e métodos pedagógicos que forneçam suporte para o aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas na prática profissional;
- II. Formar professor capaz de relacionar as teorias e métodos estudados à diversidade dos alunos a fim de promover um processo educativo que garanta a aprendizagem de todos;
- III. Oferecer conhecimento sobre as particularidades físicas, psicológicas, sociais e pedagógicas de alunos com necessidades educacionais especiais bem como sobre os métodos pedagógicos que atendam suas especificidades;
- IV. Fomentar a interlocução e o intercâmbio permanente com Programas de Pós-Graduação e equipes de pesquisa, nacionais e internacionais, bem como com instituições de governo e da sociedade civil que atuem na área de formação docente para a Educação Básica (REGULAMENTO MPE UNITAU, 2020, p. 3)

No Capítulo III que aborda a estrutura acadêmica na Seção I da organização do programa no Artigo 13 expõe duas áreas de concentração em “Formação Docente na Educação Básica”, desdobra-se em duas linhas de pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural e Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

No Artigo 14 do Regulamento coloca o MPE como área de desenvolvimento de estudos e atividades de investigação nas disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, seminários e elaboração de dissertação. Sendo sua estrutura curricular constituída por:

- I. Disciplinas obrigatórias;
- II. Disciplinas eletivas;
- III. Seminários Interdisciplinares;
- IV. Elaboração de dissertação;
- V. Outras atividades programadas pela Coordenação do Programa (REGULAMENTO MPE UNITAU, 2012, p.7)

As disciplinas obrigatórias serão convenientes ou necessárias à formação pretendida e darão subsídios a uma maior compreensão dos temas envolvidos na área temática.

Enquanto as disciplinas eletivas estarão ligadas a um campo específico do conhecimento, objeto dos estudos de interesse do aluno, destinadas a sua profissionalização.

Os seminários interdisciplinares são obrigatórios e incluem além de um conjunto de palestras convidadas, apresentações formais dos alunos, trabalhos de pesquisa para a dissertação.

Segundo o Regulamento do MPE (2012), a integralização das atividades necessárias para o título de mestre será expressa em unidades de créditos, sendo cada unidade de crédito corresponde a 15 horas de atividades programadas (aulas, seminários, trabalhos e estudos dirigidos).

O Mestrado Profissional em Educação tem a duração mínima de um ano e máximo de dois anos, organizado em períodos letivos trimestrais (REGULAMENTO MPE UNITAU, 2012, p. 8).

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.

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).

São oferecidas aulas aos sábados para a turma subsequente. 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.

Para obtenção do título de Mestre o aluno deverá cumprir algumas exigências obrigatórias:

- I. Atendimento dos prazos estipulados neste Regulamento e nas deliberações;
- II. Aprovação nos créditos em disciplinas e demais atividades indicadas neste regulamento;
- III. Cumprimento das exigências de publicação de trabalhos científicos, conforme regulamento;
- IV. Aprovação no Exame de Qualificação;
- V. Aprovação no Exame de Defesa Pública da Dissertação de Mestrado;
- VI. Depósito da versão final da dissertação, conforme definido neste Regulamento (REGULAMENTO MPE UNITAU, 2012, p.13).

Com todas exigências expostas no Regulamento do Programa de MPE para a obtenção do título de mestre configura-se que o caminho possui sua exigência, mas a concretização resulta de potencialidades que testam a capacidade que um profissional tem de desenvolver o seu melhor como construção, inovação e perspectivas que garantem a qualidade no trabalho.

3 METODOLOGIA

A Metodologia Científica pressupõe procedimentos sistemáticos e racionais, os quais são a base da formação, tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias (MARCONI; LAKATOS 2003, p.17).

Os estudos em educação geram influências da formação para o educador, sendo ele gestor, professor, supervisor, fazendo com que sua prática e vivência tenham um amadurecimento sistemático em sua própria prática pedagógica.

Tais práticas devem advir de procedimentos que auxiliem em seguimentos metodológicos para que a busca por resultados garanta uma organização sistematizada e permita definir objetivos alcançáveis ao tipo de questionamentos propostos na pesquisa.

O estudo que aqui se propõe aborda a formação docente e a influência do Mestrado Profissional em Educação no percurso do curso e após a sua conclusão, como processo de formação em uma Universidade do interior paulista. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por um estudo descritivo, analítico de abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, foram usados um questionário estruturado (*Google Forms*) e a participação em uma entrevista semiestruturada. O sujeito de pesquisa pôde participar da coleta de dados da pesquisa por meio de um ou dois instrumentos.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois é uma modalidade de estudos que responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, valores, atitudes” (MINAYO, 2001, p. 21).

Além disso, para obter proximidade e aprofundamento do estudo, optou-se pelo método de triangulação para adquirir uma análise sistemática dos resultados que permeiam o estudo junto aos objetivos da pesquisa.

A respeito desse formato de estudo, Minayo (2001 p.2) afirma que “a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”.

No que se refere ao processo de investigação e análise de uma pesquisa como científica, cabe ressaltar também que é necessário que o estudo proposto contemple “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2010, p. 8).

Conforme se nota por meio dos conceitos metodológicas apresentados, os autores apontam que a pesquisa científica deve ser dirigida por métodos que conduzam a uma análise afirmativa e interpretativa mediante os dados levantados na pesquisa. Dessa forma, para execução desse estudo, buscou-se, inicialmente, realizar uma revisão de literatura baseada no levantamento bibliográfico dentro do respectivo tema. Nessa etapa da pesquisa, procedeu-se à sistematização e à fundamentação teórica por meio da análise e interpretação das fontes conceituais a que se recorreu, o que permitiu a construção das variáveis, sínteses de ideias e formalização de conhecimentos dentro da problematização proposta para esse estudo.

Os instrumentos de coletas utilizados foram o questionário estruturado (*Google Forms*), elaborado com questões abertas e fechadas, e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados com o segundo instrumento de pesquisa foram arquivados com o recurso de gravador de som e, posteriormente, foi realizada a transcrição.

O referencial teórico usado para auxílio da análise dos dados foi a Teoria da Sistematização de Experiência, de Holliday, segundo a qual a sistematização é a interpretação crítica de uma ou várias experiências com que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre-se ou explicita-se a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Essa teoria permite que essa pesquisadora aproxime a vivência e a construção do conhecimento a partir do processo de formação docente pela influência do Mestrado, como perspectiva de um desenvolvimento profissional.

Para melhor compreensão da metodologia utilizada, na sequência dessa seção, serão abordadas separadamente as práticas que fundamentam o fazer investigativo, a saber: o tipo de pesquisa utilizado; a população considerada; os instrumentos utilizados para coleta dos dados; os procedimentos seguidos para a coleta de dados; e os procedimentos para a análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Esse estudo se caracteriza como descritivo e analítico com abordagem qualitativa e volta-se para a investigação sobre a influência do Mestrado Profissional em Educação como processo de formação docente em uma Universidade do interior paulista, tendo como sujeitos de pesquisa mestres concluintes no ano de 2015.

Para Gil (2010, p.47), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Com isso, o mesmo autor afirma que algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação.

A descrição desse tipo de estudo viabiliza a análise sistemática de um conhecimento de uma determinada população com profundidade em relação às experiências vividas, às reflexões e às interpretações dos resultados, que foram levantados durante o percurso da pesquisa.

De acordo com Lakatos; Marconi (2003, p. 238), a dissertação, produzida como requisito para a obtenção do título de Mestre, “é um estudo teórico, de natureza reflexiva, requer sistematização, ordenação e interpretação dos dados. Por ser um estudo formal, exige metodologia própria do trabalho científico”.

No caso das pesquisas em educação, as quais também geram a produção de uma dissertação ao final do curso de Mestrado, além do requisito para obtenção do título, esses textos também podem influenciar a formação docente, podendo contribuir com olhar diferenciado para prática educativa do discente, além da colaboração com os docentes em buscar novos olhares frente a pesquisa sistematizada.

Com o intuito de entender esse processo, os dados do estudo que aqui propomos foram coletados, conforme já dissemos, por meio o questionário estruturado (*Google Forms*) e da entrevista semiestruturada. Para formulação desses instrumentos, foi feita uma busca em sites públicos, como a Plataforma Lattes e o Banco de Dissertação referente aos egressos 2015, a fim de pontuar seu percurso e seus conhecimentos frente à formação docente no *stricto sensu*.

Também já elucidamos acima que o referencial teórico adotado foi a Teoria da Sistematização de Experiências, de Holliday (2006), mas cabe acrescentar que para esse teórico:

O exercício de sistematização é um exercício claramente teórico; é um esforço rigoroso que formula categorias, classifica e ordena elementos empíricos; faz análise e síntese, indução e dedução; obtém conclusões e as formula como pautas para sua verificação prática. A sistematização relaciona os processos imediatos com seus contextos, confronta o fazer prático com os pressupostos teóricos que o inspiram. Assim, o processo de sistematização se sustenta em uma fundamentação teórica e filosófica sobre o conhecimento e sobre a realidade histórico-social. A sistematização cria novos conhecimentos, mas, na medida que seu objeto de conhecimento são os processos e sua dinâmica, permite trazer à teoria algo que lhe é próprio: explicações sobre a mudança dos processos. (HOLLIDAY, 2006, p. 37).

Dessa forma, entende-se que sistematizar um estudo é extrair experiências que permitam o detalhamento imprescindível em uma pesquisa, contribuindo com aspectos positivos das reflexões, críticas, transformações e efeitos transmitidos pelos sujeitos da pesquisa. Assim, devemos recolher as opiniões e pontos de vista dos envolvidos, assegurando que os resultados e conclusões sejam conhecidos e aprovados por esses.

3.2 População /Amostra

A população dessa pesquisa são mestres formados no Mestrado Profissional em Educação, sendo, a amostra, composta por 17 mestres egressos de 2015, de uma Universidade do interior Paulista. Os mestres participantes foram 16 das entrevistas, porém receberam primeiro um questionário estruturado (*Google Forms*), que foi encaminhado via e-mail. Na última questão desse formulário, estava o convite para a participar da entrevista.

A escolha da temática desse estudo foi devido ao desejo de dar continuidade a uma pesquisa já realizada pelo Programa do Mestrado Profissional em Educação, pois há, no programa, um estudo de uma dissertação dos egressos de 2014. Dessa forma, dando prosseguimento aos estudos relacionados ao tema e atendendo ao aspecto motivacional da orientadora, acatei a ideia dar continuidade ao tema relacionado à formação dos mestres.

O desenvolvimento desse estudo oportunizou a ampliação da visão quanto à formação docente por meio do Mestrado, além de permitir a compreensão de o quanto a escolha e conclusão desse tipo de formação são influenciadas por aspectos profissionais positivos que permeiam a construção de conhecimento. Esses aspectos oriundos da vivência profissional somados às referências e produções bibliográficas, as quais permitem sistematização de resultados de uma pesquisa acadêmica, colaboram com o percurso e com o crescimento dos profissionais da área educacional.

A amostra dos sujeitos pesquisados foi delimitada em 16 mestres, os quais ingressaram em 2015 e obtiveram a titulação em 2017. Quanto ao critério de exclusão adotado, o qual permitiu chegar ao número de 17 sujeitos participantes desse estudo, foi a indisponibilidade de participar de um dos instrumentos da pesquisa, além de excluir também as pessoas que não correspondessem aos critérios definidos no estudo em questão, devido à falta de tempo, dificuldade de deslocamento por tratar-se de moradores do Vale e Litoral Norte.

Essa pesquisa foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética da UNITAU (ANEXO I), conforme Parecer nº 03753218.1.0000.5501, e também conta com a autorização dos colaboradores por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (ANEXO II)

Para o desenvolvimento do estudo, os sujeitos foram contatados por meio de e-mail convidando-os a participar da pesquisa, momento em que foram apresentados também: os objetivos propostos, a finalidade do estudo, o número de aprovação do trabalho pelo comitê e o questionário do *Google Forms* (APÊNDICE I).

Passados alguns dias, a pesquisadora entrou novamente em contato, por meio de um aplicativo de mensagens, com os egressos. Após esse contato, dos 17, 16 responderam o instrumento em que já constava o convite para participar do segundo instrumento (APÊNDICE II), que seria aplicado presencialmente.

Nesse segundo instrumento, obtiveram-se somente duas presenças no encontro. Devido os convidados residirem em municípios situados no interior do Vale Paraíba Paulista, Litoral Norte e no interior do estado do Rio de Janeiro, houve dificuldades em concretizar essa segunda etapa da pesquisa.

3.3 Instrumentos

Pela natureza da pesquisa e características da investigação dos dados, o primeiro instrumento aplicado no estudo, como já foi outrora mencionado, foi um questionário estruturado no *Google Forms* (APÊNDICE I) cujo intuito foi analisar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Tal questionário continha perguntas abertas e fechadas visando promover o alcance das respostas de modo a alinhar-se ao desenvolvimento do estudo. Como os objetos da pesquisa são a transformação, perspectiva, influência do Mestrado em Educação, o que representa grande complexidade e demanda vasta coleta de material, após o questionário, também foi proposta uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE II).

Em geral, as entrevistas nesse formato podem ser estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com instrumentos em que “o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam estas duas modalidades, caracterizando-se como entrevista semi-estruturada.” (MINAYO, 2001, p. 58).

Segundo Gil (2010 p.131), esse tipo de entrevista é livre; todavia, volta-se para um tema bem específico. Trata-se de um formato em que o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando esse se desvia do tema original, cabe ao pesquisador esforçar-se para a retomada da temática inicial.

Para Minayo (2001, p. 57), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, pois:

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Em se tratando desse instrumento pesquisa, os autores evidenciam que essa técnica caracteriza a comunicação de suma importância para coleta de informações que auxiliem a busca científica por meio da fala e experiências, sendo elas objetivas ou subjetivas.

Além desse modelo de entrevista, do qual igualmente se valeu esse estudo, também o levantamento dos resultados coletados no questionário (formulário *Google*) colaborou para análise qualitativa, proporcionando a identificação do perfil dos sujeitos pesquisados e suas trajetórias no Mestrado.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Posteriormente, foram enviados por e-mail aos participantes da pesquisa a finalidade, objetivos e a proposta para coletar os dados por meio dos instrumentos escolhidos para realização da investigação e levantamento de resultados.

Após esse primeiro contato, foram obtidos menos de 50% das respostas e continuou-se o contato por meio do recurso de *whatsapp* para que houvesse retorno da totalidade. Com esse segundo contato, chegou-se ao número de 16 colaboradores, os quais responderam o questionário estruturado (*Google Forms*). Nesse instrumento, em sua última questão, havia o convite para participar do Grupo Focal (instrumento já apontado). Devido ao número de

interessados, que foram três, e o evidente comparecimento apenas de dois colaboradores no dia marcado para Grupo, optou-se por uma entrevista semiestruturada, com roteiro de perguntas (conforme Apêndice II), composta de perguntas abertas, nas quais buscou-se categorizar a realidade do processo dos sujeitos frente ao Mestrado e a suas transformações nas práticas educativas, enquanto profissionais da Educação Básica.

No encontro presencial com os colaboradores que se prontificaram a participar da pesquisa voluntariamente, foi realizada a leitura da proposta da pesquisa, a finalidade e os dados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme disponibilizado no Anexo II, sendo, a eles assegurado, o sigilo com relação à identidade de cada um e também a garantia de saída do presente estudo a qualquer tempo.

Durante o processo da entrevista, dada, no presente momento, como entrevista focalizada, foi realizada a gravação da conversa sem presença de imagem. O primeiro procedimento citado para realização da transcrição para análise por meio do conteúdo foi o modelo sistematizado por Holliday (2006).

Com a presença dos colaboradores na coleta de dados, foi possível constatar o envolvimento e o desejo de expor as experiências por parte dos entrevistados, além de se verificar claramente a importância que o Mestrado teve para a formação desses sujeitos.

Ressaltam-se aqui as tentativas de motivar os colaboradores a participar desse estudo, sendo feitos contatos por e-mail, *whatsapp* e telefonemas. A maioria dos colaboradores não participou das etapas que deveriam ser realizadas presencialmente por motivos de ordem pessoal e três deles, por estarem trabalhando.

3.5 Procedimentos para análise de dados

Com os dados levantados por meio dos instrumentos aplicados, obtiveram-se: o perfil dos participantes da pesquisa, as reflexões e a indicação de influências; dados esses que foram evidenciados com questões fechadas e abertas. Além disso, foram feitas pesquisas de documentos em sites abertos, como as dissertações dos mestres, disponíveis no Banco de Dissertações do Programa de Mestrado em Educação, na Instituição pesquisada, e na Plataforma Lattes, quanto ao currículo dos egressos. Com esses dados, pôde-se proceder à triangulação.

Esse procedimento de triangulação possui dois momentos: preparação dos dados coletados, utilizando procedimentos pertinentes a cada uma das técnicas de coleta de dados, e

análise propriamente dita do conteúdo e da articulação entre os diferentes dados (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

Marcondes e Brisola (2014, p. 201) demonstraram, sobre a triangulação como instrumental analítico para pesquisas qualitativas, que o procedimento em questão contribui efetivamente para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza, “voltadas à interpretação e atribuição de significado dos fenômenos investigados, favorecendo o processo de análise indutiva dos dados coletados”.

Conforme, ainda, Marcondes e Brisola (2014), há na triangulação um recurso de grande valia para a análise em questão:

[...] na Análise por Triangulação de Métodos está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os *dados empíricos*, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o *diálogo com os autores* que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à *análise de conjuntura*, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204, *grifos das autoras*).

Com a descrição dos dados obtidos dentro ainda da análise, utilizamos a Teoria de Holliday (2006), que sistematiza a experiência como instrumento para reflexão crítica das análises, utilizando três critérios da sistematização: planejamento, execução e avaliação das experiências de transformação vivenciadas.

A análise da sistematização ocorre sobre os processos de experiências dinâmicas, em permanente mudança e movimento, as quais se inter-relacionam com um conjunto de fatores objetivos e subjetivos (HOLLIDAY, p. 21).

Essa sistematização, para o autor, percorre caminhos perspectivos que passam por reconstruções dos processos práticos, relacionando as experiências vividas para construção dos conhecimentos, para viabilizar a troca entre os pares e para a proximidade do que pode ser revelado. Afirma, ainda, o autor que a sistematização põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas que surgiram no transcorrer da experiência. Com isso, em seu estudo o autor afirma que sistematizar é:

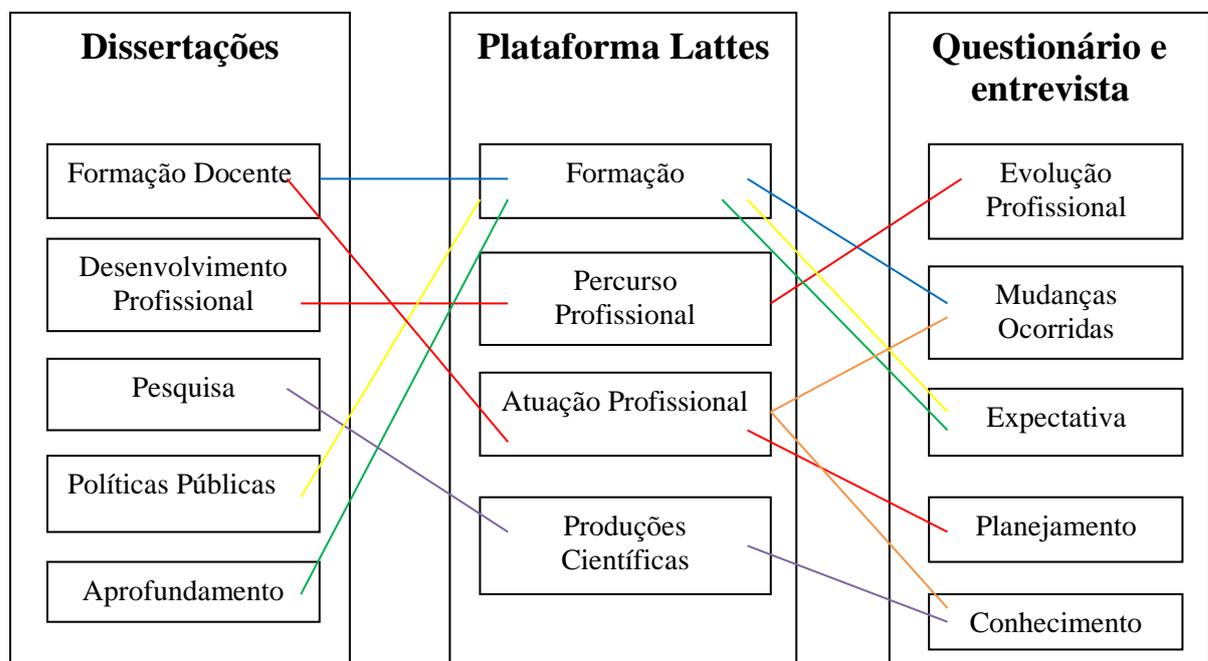
Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática. Compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos com a experiência. Conduzir à reflexão teórica (e em geral à construção de teoria) os conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas. (HOLLIDAY, 2006, p. 21).

A pesquisa que possui este procedimento metodológico para análise, afim de haver um aprofundamento e compreensão do evento estudado para contemplar a análise sistemática do tema em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os dados obtidos no estudo a partir de cada instrumento de coleta de dados utilizado. Conforme descrito na seção anterior, realizou-se a triangulação dos dados com uso de três recursos apontados por meio do método referenciado por Marcondes e Brisola (2014). Nessa análise por Triangulação, o pesquisador define articulações de três aspectos ou mais, para proceder à análise do seu objeto de estudo presente. As articulações referentes a essa pesquisa são elucidadas na figura 1, em que aparecem os recursos apontados pela pesquisadora para análise dos dados.

Figura 1 – Modelo de triangulação a partir da coleta de dados e os instrumentos utilizados.



Autoria própria, 2019.

Os resultados foram organizados conforme os termos-chave das palavras que se pronunciaram em maior destaque no questionário e nas dissertações que contribuíram para análise qualitativa. Esses termos voltam-se para a formação como destaque no desenvolvimento profissional em contribuição com as políticas públicas, tais como: aprofundamento no meio educacional, maior interesse em estudos que permeiam a área, análise crítica, fundamentações teóricas, construção de conhecimento, autonomia, atitudes crítica-reflexiva, dentre outros.

Em face das dissertações analisadas e aplicabilidade dos instrumentos da pesquisa, os assuntos foram levantados a partir do cotidiano dos professores e de suas realidades na Educação Básica, dos quais surgiram assuntos pertinentes e enriquecedores.

Infelizmente, temáticas como a proposta para esse estudo ainda são pouco divulgadas e publicadas por parte dos educadores, mesmo com inúmeros profissionais existentes na Educação Básica. Entretanto, a amostra levantada dos egressos dessa pesquisa demonstra nitidamente o empoderamento dos mestres frente aos assuntos abordados em suas pesquisas, além do sucesso em seus resultados e o quanto suas pesquisas poderão nortear profissionais que passam pelo mesmo cenário.

A desproporção entre os números de profissionais da educação e a quantidade mínima da produção de pesquisas, as quais são publicadas, já revela, por outro lado, o interesse em buscar aprofundamento tanto quanto à melhoria da qualidade no trabalho, quanto à formação, práticas educativas e metodologias de ensino. Embora esses resultados sejam pouco divulgados, percebe-se, por meio dos relatos dos sujeitos de pesquisas, que os docentes são capazes de praticar os melhores trabalhos pela própria capacidade que os faz seres em constante construção de conhecimento, mas cometem uma grande falha em não divulgar seus próprios empenhos.

O pouco que vem sendo evidenciado com publicações dessa natureza permite aprender e aprimorar práticas por meio dos resultados obtidos. Todavia, muitos deles ainda se encontram escondidos em meio à melhoria da qualidade do ensino e em políticas públicas sem difundir o potencial a fim de contribuir e expandir desempenho do profissional. No caso dos egressos, em suas dissertações, percebem ainda que os estudos garantem uma forte influência e potencial, quando se trata do desempenho profissional ligado ao seu desenvolvimento.

A qualidade do trabalho docente emerge quando é realizado com recursos apropriados e com auxílio de formações que acrescentem algo ao desempenho prático. São inúmeros os trabalhos realizados dentro dessa tendência de valorizar os saberes e o percurso profissional, porém, apenas com o auxílio da formação, dá-se a amplitude ao olhar do pesquisador, por meio do levantamento de críticas e com a construção fundamentada em conceitos teóricos. Esse aprofundamento e aparato teórico contribuiriam imensamente para as políticas públicas que circundam o professor, além de levá-lo a melhorar seu desempenho na qualidade do trabalho de ensino e aprendizagem, seja pelas vivências distintas dentro do âmbito

profissional, seja na contribuição que os resultados devem emergir na sua evolução no papel de educador.

Dentro do que norteia esse profissional, constituído de aprendizagens e colaborações no âmbito educacional, apresentaremos a seguir o perfil dos colaboradores da pesquisa.

4.1 Caracterização dos egressos

A apresentação deste estudo tem início com a caracterização dos egressos, vistos como colaboradores da pesquisa.

Para identificar os colaboradores da pesquisa, primeiramente foi levantado, como primeiro recurso, o gênero e a linha de pesquisa de suas Dissertações, sendo os dados obtidos pelo Banco de Dissertação da Universidade pesquisada e o anonimato preservado. Os resultados dessa etapa são:

Quadro 6– Caracterização dos egressos de MPE 2015

Mestre	Gênero	Linha de Pesquisa
M1	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M2	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M3	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M4	Feminino	Inclusão e diversidade sociocultural
M5	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M6	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M7	Feminino	Inclusão e diversidade sociocultural
M8	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M9	Feminino	Inclusão e diversidade sociocultural
M10	Masculino	Inclusão e diversidade sociocultural
M11	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M12	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M13	Feminino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M14	Masculino	Formação docente e desenvolvimento profissional
M15	Feminino	Inclusão e diversidade sociocultural
M16	Masculino	Formação docente e desenvolvimento profissional

Fonte: autoria própria, 2019.

Essa descrição dos mestres egressos em 2015, no Mestrado Profissional em Educação, demonstra que, das dezessete dissertações, onze delas tratam da formação docente e desenvolvimento, quatro de formação docente e desenvolvimento profissional e seis da

inclusão e diversidade sociocultural como linhas de pesquisa. Nota-se que todas estão voltadas para a importância da formação docente no processo educacional, visando ao desempenho profissional em defesa de políticas públicas educacionais as quais priorizem a formação do professor, como é colocado e defendido nos estudos das dissertações de maneira geral.

A linha de pesquisa e os temas defendidos pelos mestres em cada um dos estudos também foi item levantado como busca de dados públicos referente ao processo e percurso profissional por meio da Plataforma Lattes. Esse foi o segundo recurso utilizado a fim de perfilar os dados quanto à formação, tempo na Educação Básica, o percurso profissional e experiência na área educacional como docente e como gestor, conforme se apresenta no quadro abaixo:

Quadro 7 - Formação dos egressos

Graduação na área educacional	Formação <i>Lato Sensu</i> na área educacional	Experiência na Educação Básica como docente	Experiência na gestão educacional
13	16	16	10

Fonte: Plataforma Lattes, 2019.

Dos dezessete egressos pesquisados, dezesseis possuíam currículo cadastrado na Plataforma Lattes e as informações aqui apresentadas foram coletadas no resumo de todos os currículos, sendo que, dos dezesseis egressos, somente três não têm graduação na área educacional, porém têm especialização na área e possuem experiências na Educação Básica. Apenas um egresso não possui especialização, sendo que quatro possuem mais de duas especializações na área da educacional.

Quanto à experiência somente na docência, foram encontrados seis mestres com dedicação exclusiva à sala de aula, pois, dos dezesseis, nove possuem experiência na área de docência e da gestão educacional, sendo cargos de supervisão, direção e coordenação.

Observou-se que a maioria dos egressos, precisamente cinquenta e seis por cento, possuem experiência na área de gestão educacional mas também como docentes na Educação Básica, além de terem ido em busca da formação em nível *stricto sensu*. Notou-se também, por meio desses dados, que a maioria possui perspectiva profissional e visa expandir seus conhecimentos e levá-los aos profissionais para ampliar a visão de desenvolvimento profissional através de publicações e eventos realizados na área.

O terceiro recurso utilizado a fim de buscar maior profundidade, o que se alinha com o objetivo do estudo como processo de formação no Mestrado Profissional em Educação, foi a aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Os dados, após pesquisa realizada, demonstram a contextualização e a importância do Mestrado como influência profissional e pessoal, além de explicitar expectativas em um cenário que amplie o planejamento e a execução na construção profissional.

Em linhas gerais, pode-se perceber que a coleta de dados deu-se com três recursos analisados pela pesquisadora que foram: primeiro, a dissertação dos egressos; segundo, a pesquisa na Plataforma Lattes – ambos considerados dados abertos ao público – e o terceiro foi à investigação, por meio de instrumentos aplicados na pesquisa, os quais direcionaram a real situação quanto ao processo de formação no Mestrado Profissional em Educação.

4.1.1 Perfil dos egressos

Dos 17 colaboradores da pesquisa, atualmente mestres e ingressantes no Programa de Mestrado em 2015, 14 são do sexo feminino e três do sexo masculino. Do total de mestres somente um pertence ao estado do Rio de Janeiro, enquanto os demais residem no interior do Vale Paraíba Paulista.

Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação (MEC), lançado no ano de 2018, coletou dados que permitiram traçar um perfil único do professor da Educação Básica por meio da estatística de posição que identificaram a predominância é feminina:

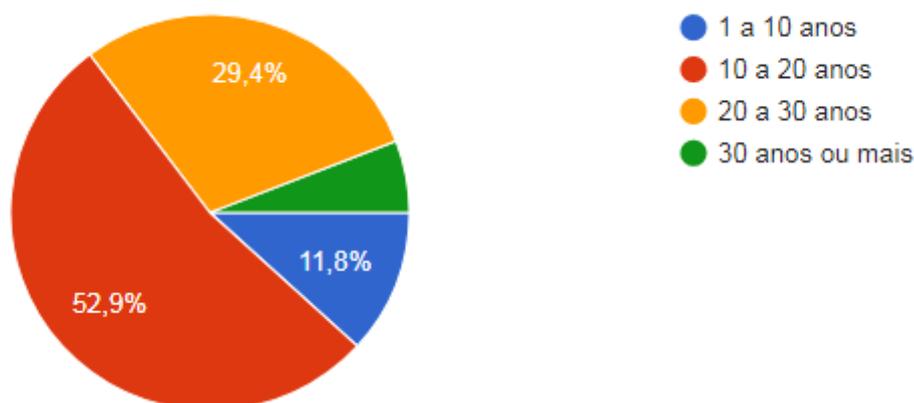
Os dados permitem ainda que se trace um perfil único do professor da educação básica. Esse perfil chama-se Moda, que é a medida estatística de posição que identifica o atributo com maior frequência na distribuição: é do sexo feminino, nacionalidade brasileira, raça/cor não declarada (entra as declaradas, 32,36% declararam-se de cor branca), 30 anos de idade, com nível superior – sendo graduado em pedagogia ou ciência da educação. Leciona aulas de língua/literatura portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Além desse número majoritariamente de professores do sexo feminino, há um outro dado publicado pelo Inep sobre a trajetória da mulher na Educação Brasileira, a presença das mulheres na Educação Superior, o que surpreende, não apenas pela maior presença no número de matrículas de graduação, mas também pela sua crescente presença no corpo docente das universidades. Mesmo num processo de desvalorização da docência de nível superior, as mulheres ainda buscam, como confirmam os dados levantados, os níveis mais elevados de titulação. Enquanto o número de docentes homens cresceu 67,9% de 1996 a 2003, o número de docentes mulheres aumentou em 102,2%. Como é demonstrado a seguir:

Um dado muito importante é o crescimento do percentual de mulheres docentes com mestrado e doutorado nas Instituições de Educação Superior brasileiras. De 1998 a 2003, o percentual de mestres na educação superior aumentou em média 112,1%. O crescimento do número de mestres homens ficou abaixo da média (106,1%), enquanto o de mestres mulheres foi de 119,4%, mais de 7% acima da média. O mesmo pode ser afirmado sobre a participação feminina entre docentes com doutorado. (INEP, 2005).

Esses dados evidenciam que, por mais que o público feminino esteja com predominância na docência, há um desempenho ainda maior tanto na busca pela formação com visão mais contextualizada, quanto na busca pela titulação que favorece o profissional aprimorar seus conhecimentos de maneira mais profunda. Com relação aos colaboradores pertencentes a esse estudo, os mesmos possuem título de Mestrado e, com relação ao tempo na educação, a procura pela formação em nível de *stricto sensu* foi após terem experiência na profissão, como mostra na figura abaixo:

Figura 2 – Tempo na área da educação



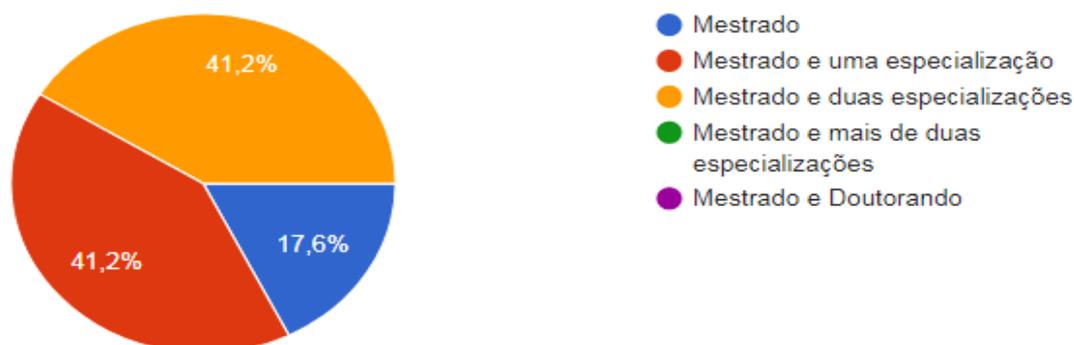
Ainda no que se refere ao tempo de experiência na área da Educação, podemos perceber que a procura do *stricto sensu* demonstra que mais da metade dos sujeitos possui entre 10 a 30 anos de experiência no ramo educacional e que, mesmo havendo esse longo percurso, os mesmos foram atraídos pela busca de uma formação de maior profundidade.

Isso nos permite levantar aspectos que ajudam a refletir sobre uma formação docente provocadora de mudanças, já que não há tempo para buscar novos conhecimentos, teorias e evidências e ampliar nossa capacidade enquanto profissionais da educação.

Na figura a seguir, demonstra-se que o percurso formativo dos professores pesquisados foi marcado por escolhas de especialização (es) as quais lhes permitissem

aperfeiçoar seus conhecimentos enquanto profissionais da educação, até mesmo antes de ingressarem no Mestrado:

Figura 3 – Grau de instrução



O percurso formativo desses colaboradores, em sua grande maioria, caracteriza-se por uma procura igualitária em uma e duas especializações, porém nem todos consideravam o Mestrado como opção de pós-graduação. Temos um total de 82, 4% que iniciou sua procura *no lato sensu* e posteriormente *no stricto sensu*.

O processo formativo dos colaboradores da pesquisa foi constituído de maneira progressiva e o andamento desse processo originou-se com o Mestrado e culminou com a construção de uma pesquisa – a dissertação – a qual permitiu o aperfeiçoamento e conhecimento profissional com propostas que forneceram resultados por meio de um aprendizado significativo.

Dissertação é um estudo científico apresentado ao final do curso de pós-graduação, visando à obtenção do título de Mestre. Requer defesa e tem caráter didático, pois se constitui em um treinamento ou iniciação à investigação (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 238).

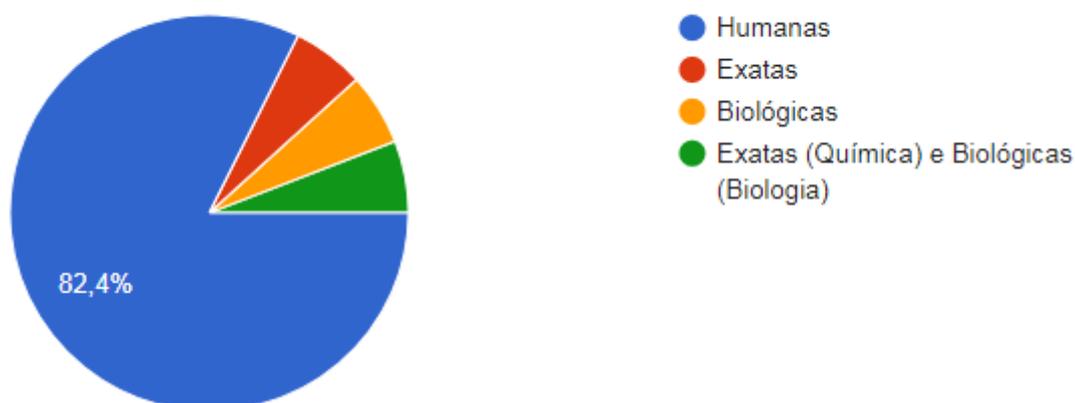
Gil (2010) conceitua a dissertação como um documento que permitirá a avaliação da pesquisa pela comunidade científica e será apresentado para obter aprovação e/ou financiamento para sua execução.

Perante as colocações manifestadas pelos autores de maneira sucinta sobre o conceito de uma dissertação, entende-se que sua execução resulta em uma proposta séria por tratar-se de um documento, um estudo acadêmico, que passa por constantes processos e possui caráter avaliativo para que haja a titulação. Na seção seguinte, serão abordadas as análises das dissertações dos egressos, colaboradores desse estudo.

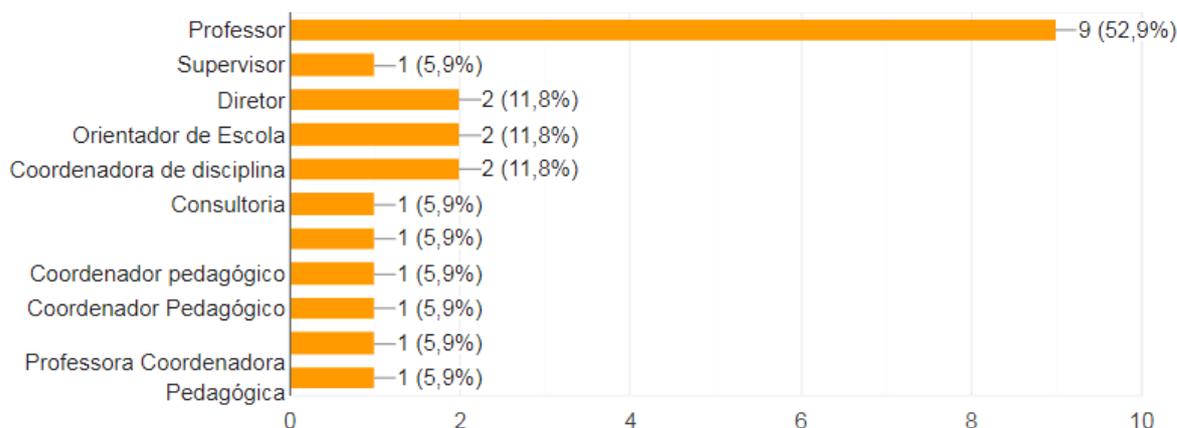
4.1.2 Atuação profissional dos egressos

No levantamento realizado pelos currículos dos egressos, na Plataforma Lattes, além do percurso profissional e o acompanhamento frente às escolhas realizadas pela formação, observou-se que três deles não são de áreas educacionais, mas optaram pela segunda formação em Pedagogia e depois, por uma especialização na área de Psicopedagogia, pois suas trajetórias seguiram para a Educação Básica. Vê-se que, partir do ingresso na Educação Básica, esses sujeitos buscaram a área educacional para aprimorar seus conhecimentos. Quanto aos demais mestres, no que se refere ao percurso formativo, realizaram sua formação inicial em áreas que a princípio seguem a Educação Básica como graduações de Química, Pedagogia, História, Letras, Educação Física, Geografia, Artes. Segue abaixo a proporção relativa à formação dos egressos.

Figura 4 – Formação



A figura demonstra que o maior número dos egressos tem sua formação na área de Humanas. Quanto à evolução profissional após o Mestrado, além de constituírem uma formação mais densa, alguns passaram suas funções de docentes para cargos de gestão educacional. Conforme questionário respondido, segue a profissão atual de cada um dos egressos:

Figura 5 - Profissão atual

Dentro da análise realizada na Plataforma Lattes, frente a esses dados acima descritos, antes do ingresso do Mestrado, três docentes estavam em cargos de gestão, já durante o desenvolvimento do curso, dois mestrandos iniciaram cargos de gestão e, após a titulação, mais três egressos migraram também para o cargo de gestão educacional. Dessa forma, dos 17 mestres, 08 estão em cargos de gestores educacionais e os demais atuam como professores.

Entende-se, a partir desses dados, que o percurso do Mestrado refletiu em evolução para todos, pois alguns iniciaram sua participação como gestores durante e após o curso, sendo, portanto, contribuição e reflexo do percurso formativo. Além disso, verificou-se que alguns docentes tiveram a oportunidade de evoluir financeiramente. Por unanimidade, todos tiveram a amplitude na visão profissional, o que é visto como progresso pessoal e profissional.

Esse processo de formação *stricto sensu*, como se pode entender a partir dos dados coletados, capacita o profissional na busca do conhecimento. Nóvoa (1992) coloca que o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Essa formação crítico-reflexiva transparece no relato dos entrevistados.

Também a respeito dessa modalidade de formação, verifica-se que assume um papel que vai além do ensino, o qual pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança (IMBERNON, 2011, p. 19).

Nesse sentido, a formação no Mestrado engrandece as maneiras de pensar e agir dos estudantes, além de transformar conhecimentos em ação, resultando em aspectos positivos, tanto na função docente como na gestão. A respeito disso, Tardif (2002 p. 61) defende que os saberes profissionais parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações. Esse autor caracteriza como pluralismo o saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho.

Isso ocorre porque, durante a formação no Mestrado, os alunos, tal como foi com os egressos, têm que divulgar seus estudos em Congressos, Simpósio, Iniciação Científicas, Artigos Científicos, dentre outras divulgações, as quais possibilitam a oportunidades de outros profissionais conhecerem os resultados levantados nos estudos dos futuros mestres.

Com o levantamento feito na Plataforma Lattes a respeito da divulgação dos estudos que foram realizados durante o percurso do Mestrado, pelos egressos participantes dessa pesquisa, observou-se que foram feitas mais divulgações no último ano do Mestrado do que anteriormente, visto que, antes do período do ingresso no Mestrado, poucos tiveram produções publicadas. Mas sabemos que o trabalho docente exige muito da rotina dos docentes, por isso, infelizmente, ainda é muito pouco tempo para a divulgação de trabalhos excelentes que se desenvolvem dentro das salas de aula e por lá se encerram.

No quadro abaixo, está exposta divulgação realizada pelos egressos dos anos do percurso do Mestrado até dois anos após a aquisição do título de Mestre:

Quadro 8 – Dados de atualização dos egressos pela Plataforma Lattes

Mestre	Capítulos de livros				Anais de Congresso / Artigos completos				Produção científica: artigos			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
M1					1				2			
M2					1							
M3			1			1						
M4	1				1							
M5					1				1			
M6			1		2							
M7					1							
M8					1							
M9					1				1	2		
M10					1							
M11					1					1		
M12					2					1		
M13			1			2				1		
M14					1	1						
M15					1					2		

M16												
M17												

Fonte: Plataforma Lattes, 2019.

A atualização profissional dos egressos por meio de participação em congressos e ou publicações demonstra o empenho no percurso e até um ano após o título de Mestre. Com isso, nota-se que a continuidade de divulgações de trabalhos deixa de ser realizada, já que o número maior de publicações ocorreu no percurso, quando os egressos possuíam menos tempo para as suas atividades pessoais. Infelizmente, as publicações não obtiveram resultados progressivos para fortalecer a divulgação dos trabalhos efetuados, ainda que a melhoria profissional foi fortalecida e a publicação esquecida.

A atualização mais recente foi realizada por M15 e a mais antiga por M7, enquanto alguns egressos obtiveram sua titulação em 2017 e não atualizaram seu título na Plataforma Lattes.

Muitos docentes almejavam esse título, entretanto a minoria consegue alcançar, pelo árduo tempo e dedicação exigidos em dois anos. Por esses motivos, não deveria cair no esquecimento a divulgação dos trabalhos que engrandecem e sustentam o fortalecimento entre os pares.

Quanto às produções científicas realizadas, especificamente no caso dos artigos, foram produzidos no percurso do Mestrado e um ano após o término do curso. Pela produção da dissertação e o tempo que ela toma para ser realizada, constatou-se ausências de publicações dessas obras, que deveriam ser expostas em Congressos, Simpósios ou até mesmo publicações que evidenciarium a contribuição desses estudos a esses profissionais posteriormente ao Mestrado.

Os cursos foram uma variável limitante também, visto que poucos fizeram outros cursos, a mais atual ocorreu em 2017 com os egressos M1, M6, M10, M14, sendo que estamos em 2019. Esses números mostram a falta de percepção de que os cursos são estudos enriquecedores que possibilitam amplitude da construção teórica com a prática vivenciada pelos profissionais enquanto docentes, discentes, gestores e familiares, tratam de assunto que pertencem a nossa realidade, porém com respostas teóricas que agregam conhecimento.

No caso da docência, esse conhecimento é o pedagógico, utilizado pelos profissionais da educação, e que se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor na relação da teoria com a prática (IMBERNÒN, 2011, p. 36).

Tardif (2005, p. 64) aborda a construção dos saberes como base caracterizada por sincretismo:

Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, inda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. Em segundo lugar, seria a relação entre os saberes e o trabalho docente utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática. E enfim, em terceiro lugar, por sincretismo deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes. (TARDIF, 2005, p. 66).

Não restam dúvidas de que há um pluralismo de conhecimento entre os profissionais da educação, todavia, se garantirmos mais troca de experiências provenientes de outros saberes, poderemos assimilar a teoria e a prática interiorizando-as com mais compreensão.

A contribuição pessoal fortifica o coletivo enquanto trajetória, experiências, por isso as divulgações de estudos fortalecem nossos saberes, resultando em qualidade e desenvolvimento profissional.

Nas próximas seções, abordaremos a influência do Mestrado Profissional em Educação para os egressos de 2015, conforme instrumentos realizados no estudo.

4.2 Contextualizando as dissertações dos egressos

As dissertações dos egressos fundamentam a importância da formação docente, fato que é evidenciado nas duas linhas de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação. Esses eixos norteadores dos estudos estão divididos em dois grupos: uma originada pela Formação Docente e Desenvolvimento Profissional e a outra Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Os mestrandos realizam seus estudos a partir da linha de pesquisa na qual se encaixa o tema a ser trabalhado. Há, para isso, a orientação de um docente do Programa de Mestrado para acompanhar seu desempenho durante o processo de realização da dissertação.

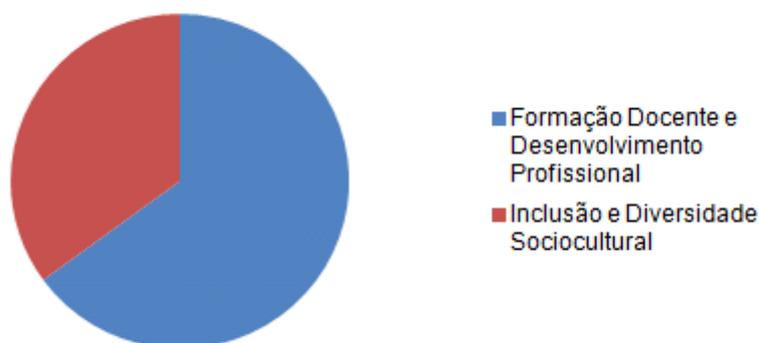
Mesmo sendo um dos requisitos do Mestrado a realização da dissertação, durante a pesquisa realizada no Banco de dados pela Universidade, os egressos demonstraram desempenho e originalidade em seus temas marcados pelas trajetórias profissionais, anseios de respostas às perguntas em busca de profundidades, saberes, vivências pedagógicas que solidificavam para ir à procura de pesquisas, as quais se originavam de maturidades individual e profissional.

A execução da dissertação durante o Mestrado traz aperfeiçoamento profissional para quem deseja aprofundar ainda mais os seus saberes, pois o que foi visto na graduação e especialização ainda provoca o pesquisador e o motiva a dar continuidade a sua formação, uma vez também que o mercado profissional exige cada vez mais a qualificação e desempenho. Dessa forma, além de qualificado, um indivíduo que escreve sua dissertação adquire mais embasamento, visão de mundo, solucionar problemas, além da bagagem teórico-prática mais densa.

No caso dos egressos de 2015, as dissertações demonstraram que os temas foram realizados conforme a realidade e experiência profissional e todas foram acompanhadas de coleta de dados em trabalho de campo relacionado à linha de pesquisa

O gráfico a seguir ilustra a proporção das linhas de pesquisas realizadas pelos egressos em suas dissertações:

Figura 6– Linha de pesquisa das dissertações



Das dezessete dissertações, onze eram da linha de pesquisa sobre Formação Docente e Desenvolvimento Profissional o que equivale a 65% do total de participantes e 35%, precisamente seis dissertações, voltaram-se à Inclusão e Diversidade Sociocultural.

É oportuno afirmar que a formação docente foi pontual nos discursos das dissertações nas duas linhas de pesquisas, pois é imprescindível o profissional estar em constante formação, buscando melhoria na profissionalização das diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e culturais.

No que se refere à formação docente, o aprendizado está atrelado ao conhecimento direto e indireto, originando um desempenho profissional que independente do cargo pedagógico ao qual o profissional esteja inserido. Dessa forma, as dissertações realizadas na linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural revelaram experiências que os egressos trouxeram de seu cotidiano para as páginas de um estudo *stricto sensu* com

profundidade, a partir da inserção de autores que permitiram a reflexão, o florescimento das identidades, entre outros aspectos.

Os grupos pesquisados nas dissertações de maior destaque foram os docentes, doze das dezessete dissertações foram exclusivas com esse público. Nas demais dissertações, os sujeitos de pesquisa foram: uma com diretores, uma com coordenação e orientação pedagógica, uma com coordenador pedagógico, uma com docente e alunos, uma com docente, diretora e a orientadora educacional e uma com docente, alunos e pais.

Os estudos que trabalharam com mais de uma categoria de sujeito foram os de inclusão e diversidade, pois contemplaram, como objetivos das pesquisas, as formas de participação da comunidade na escola, a análise das práticas de atuação profissional no atendimento educacional especializado e os recursos multifuncionais existentes, a identificação e descrição das representações sociais do professor sobre o reforço escolar.

Quanto à abordagem das pesquisas levantadas, todas aplicaram a qualitativa com diversidade de instrumentos como: aplicabilidade para obtenção dos resultados, grupos focais, grupo de discussão, entrevistas estruturadas, semiestruturadas e abertas. Os teóricos com mais destaques foram: Tardif; Nóvoa; Vygotsky; Roldão; Marcelo; Day; André e Gatti.

As dissertações apresentaram em suas considerações a necessidade de um percurso formativo intenso, destacando o respeito, o compromisso, a valorização profissional, o investimento em políticas públicas e maior autonomia profissional.

Esses resultados mostram que a busca pelo desempenho profissional é imprescindível, pois, por meio dela, os resultados de qualidade, satisfação e conhecimento darão sustentabilidade nas escolhas que permeiam o cotidiano profissional.

Os egressos, ao desempenharem suas construções de conhecimentos em suas dissertações, explicitaram o quanto é importante a contribuição das análises levantadas em seus estudos para a busca do novo, da reconstrução do papel docente e dos potenciais existentes que um professor possui ao produzir sua metodologia de ensino, a qual não se limita em uma sala de aula ou em um só momento.

Dentre outros apontamentos verificados nas dissertações dos egressos, destacaram-se o ingresso na carreira, o compromisso e a motivação para a realização do trabalho, a valorização profissional e pessoal e o desenvolvimento profissional docente, atrelados à formação no *stricto sensu*. Além disso, emergiram as percepções quanto às avaliações externas que resultaram na continuidade e na manutenção de melhores condições de trabalho aos professores, bem como o aumento de investimentos por políticas públicas no programa.

Outra pesquisa relacionada à formação docente coloca que as professoras valorizaram as formações acadêmicas e a formação em exercício, porém atribuíram especial relevância à aprendizagem com os pares e ao aprendizado a partir da experiência. Essa pesquisa elucida o quanto é importante a valorização de experiências ocorridas com os pares para ampliar nossa visão no campo profissional.

Em outro estudo destacou-se que os saberes docentes advêm de várias fontes e que a experiência é fonte de segurança para docentes atuarem na profissão. Além disso, os sujeitos da pesquisa reconheceram a importância da formação continuada, dos momentos de estudo e de trocas de experiência.

Em uma visão do campo da gestão educacional, temos um estudo que trabalhou com docentes em função de coordenação pedagógica. Nesse caso, os saberes docentes que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores sofreram influências das histórias de vida e foram por essas (re) significadas. Compreendeu-se, assim, que os saberes dos coordenadores pedagógicos se constituíram na relação com sua história de vida e que o modo como cada professor compreende e atua na profissão é resultante da emergência das suas experiências.

Isso coloca em destaque como é importante pesquisar, produzir relatos de experiências que, inicialmente, podem ser vistos como simples, porque não levamos em consideração no espaço educacional, não trabalhamos e não divulgamos nossas propostas, porém são estudos que podem contribuir para o nosso desenvolvimento profissional.

As dissertações que trabalharam com a linha de pesquisa da Formação docente e o Desenvolvimento profissional caracterizaram de forma similar seus resultados, mas evidenciaram em seus estudos que é necessário ter planejamento, acompanhamento e avaliação no percurso formativo, seja ele desenvolvido em ambientes escolares, reuniões, capacitações e cursos buscados pelos próprios docentes. Esses processos devem ser acompanhados, sendo individuais ou coletivos.

Os estudos que se desenvolveram na linha de Inclusão e Diversidade buscaram explorar a relação entre os sujeitos de maneira mais ampla com familiares, alunos e docentes e explicitaram a importância da reflexão acerca da prática docente em relação: à educação de relações raciais; à inclusão e desenvolvimento de alunos surdos nas aulas de dança; à atuação docente em sala de recursos multifuncionais, às limitações que famílias de uma comunidade encontram em relação a deslocamento e a condições socioeconômicas e culturais para manter seus filhos na escola. Esse último estudo de Inclusão explicitou que a verbalização e o incentivo das crianças na escola, divulgada às famílias, faz com que haja menos evasão dos

alunos. Trata-se de um ato simples em que não há custo, somente uma função significativa do professor de orientar não apenas os seus filhos e sim familiares, os quais são significativos para o andamento da comunidade escolar.

As dissertações dos egressos mostraram que são inúmeras deficiências, ausências, falta de recursos, dentre outros problemas que emergem quando se analisa a prática a partir da realidade da escola. Todavia, mostraram também que o que permite a melhoria na educação é estar em constante processo de reflexão e ação para buscar uma formação contínua e participativa. Além disso, é preciso divulgar resultados dos estudos acadêmicos realizados que contribuem com o processo educacional, o que, ainda é deficiente se comparado aos inúmeros profissionais docentes atuantes em nosso país.

Em todas as dissertações analisadas as palavras-chave em destaque foram: Trabalho docente, escola integral, autonomia docente, Formação de professores, Aprendizado profissional docente, Práticas formativas, Inclusão, Prática docente, Política Educacional, Educação de Relações Raciais e Desenvolvimento Profissional.

Embora pareçam destoantes o que resume todas essas palavras, de acordo com a análise realizada, é o termo “mudança”, necessária em todas as esferas tanto na de recurso profissional como de recurso material. Dessa forma, faz-se imprescindível refletir sobre essas mudanças que ocorrem pelos estudos publicados e acompanhar as propostas com que cada um contribuiu.

Nóvoa (2017 p. 1111) coloca que o primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema e que o campo da formação docente se encontra na urgência de uma transformação. O autor sugere que existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. Dessa forma, não se pode discutir formação docente sem refletir a respeito de que maneira o professor constrói o conhecimento sobre a profissão que exerce.

A construção do conhecimento para os professores que buscam a formação em um Mestrado Profissional em Educação configura-se como um percurso denso, constituindo-se de uma profundidade que os direciona e os capacita a entender o predomínio e a importância da divulgação dos estudos que emergem o cotidiano dos professores para tornar-se um auxílio para o outro que esteja passando por uma situação similar.

Para Nóvoa (2017), a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente devem proceder em três deslocções:

A primeira deslocção leva-nos a valorizar o continuum profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada (...). A segunda deslocção conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração (...). A terceira deslocção situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Nas três deslocções predomina a necessidade de pensar a formação de professores em cursos que visem à qualidade, para preparar esse docente para o exercício de sua profissão. Nesse percurso formativo, os docentes têm papel decisivo, pois devem valorizar sua essência e entender que cada dia de sua profissão é constituído de um saber, o qual deve ser divulgado para inspirar e auxiliar docentes que estão iniciando ou percorrendo a trajetória profissional na busca de seu desenvolvimento.

Tardif (2002, p. 31), afirma que “[...] um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saberes a outros”. A questão então se fixa em pensar de que forma esses saberes são construídos ao longo de sua profissão. A esse respeito, o autor afirma que os saberes são construídos ao longo da profissão, porém, para constituir-se dos saberes, o docente passará por um processo formativo que se consolida na busca de um desenvolvimento profissional.

Tardif (2002) destaca, ainda, que, com o passar do tempo, no decorrer da trajetória profissional, os saberes dos professores vão se desenvolvendo e, com o tempo, adquirindo aspectos funcionais e práticos específicos aos lugares de trabalho. Isso possibilita assimilar rotinas, valores e regras, construindo uma prática que atenda às reais necessidades dos professores.

Desenvolver-se na profissão é buscar o que há de melhor para garantir a qualidade no trabalho, mas, para que ocorra esse resultado, o docente deve aprimorar os conhecimentos constituídos de saberes, o que representa um processo contínuo na formação. Esse processo consiste em adquirir fortalecimento no desenvolvimento profissional, garantir o sucesso e ir em busca de formações que capacitem e fortaleçam o professor enquanto profissional. Nesse sentido, buscar formação ou estar nela é ter perspectivas na construção de conhecimentos que possam ampliar a visão no exercício da profissão docente.

Em virtude dessa questão da evolução profissional, todos os egressos manifestaram em seus memoriais a satisfação por terem percorrido o processo formativo do Mestrado e por

terem trazido resultados com contribuições para a Educação Básica além de experiências que contribuíram para a qualidade e desempenho profissional do público educacional.

Ainda que os egressos da pesquisa tenham tido suas experiências iniciais como docentes de redes públicas, alguns na Educação Básica e outros em Instituições de Ensino Superior, a maioria trabalhou em sua dissertação um tema relacionado com a sua realidade profissional. Alguns apontaram as dificuldades com a inclusão e diversidade vivida em sua unidade de trabalho, outros abordaram o protagonismo da gestão escolar (diretor, coordenador, supervisor) e, por unanimidade, todos os estudos defenderam uma mesma necessidade: a importância da formação docente.

Pelos inúmeros profissionais da Educação Básica e com o mínimo de docentes que procuram um processo formativo em nível de *stricto sensu*, chega a ser insignificante a quantidade de pesquisas diante de tantos trabalhos que poderiam ser divulgados em publicações para manifestar resultados aos quais possam conduzir à qualidade no trabalho com auxílio mediante publicações, além de esclarecimentos e o aprofundamento em busca de perspectivas distintas e inovadoras para a educação.

Em função dessa realidade tão discrepante entre professores e pesquisadores, os docentes com titulação de Mestre podem considerar-se vitoriosos por escolherem um processo formativo que fundamente e sustente seu crescimento profissional.

4.3 A influência do MPE no processo de desenvolvimento profissional

Nesta seção, serão apresentados os dados obtidos no estudo, a partir da coleta realizada com os egressos, quanto às transformações, contribuições, dificuldades e desafios encontrados durante e após o percurso do Mestrado.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 28). Para esses autores, o “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. No que diz respeito ao trabalho do professor, essa transformação passa pela reflexão de maneira crítica sobre os modelos teóricos serve para análise da prática docente.

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, para as quais recorre à

investigação como uma forma de decidir e de intervir, fazendo emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. Em outras palavras, o professor que reflete sobre sua prática embasado em teorias busca uma resposta com mais profundidade, aperfeiçoando, dessa maneira, seu desempenho profissional.

Nesse sentido, pode-se entender que o professor, ao buscar a formação por meio do Mestrado Profissional, adquirirá uma postura mais crítica e um pensar sistemático de sua prática (CEVALLOS; PASSOS, 2012).

Durante nossa pesquisa, foi possível constatar afirmações dos egressos quanto às transformações ocorridas. Dentre elas, destacaram-se: “aprofundamento nas leituras; busca por novos conhecimentos”; “compreensão melhor na prática profissional”, “amadurecimento profissional e na pesquisa” e compressão no processo de formação”.

Foram respostas unânimes dadas pelos egressos, pois entendem que, durante o percurso do Mestrado, o processo de formação é garantido como uma transformação significativa a qual resulta em uma relação progressiva na construção do conhecimento e na conduta interacional, devido à bagagem que é constituída durante o processo formativo.

O docente tem que ser provocador e desafiar caminhos que ofereçam suporte durante sua trajetória formativa, pois isso garante empoderamento diante de ocorridos decorrentes das atribuições que são enfrentadas como dificuldades, mas que decorrem muitas vezes da ausência de um percurso formativo que as sustente.

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

Acerca dos saberes necessários à profissionalização docente, Roldão (2007) afirma que a informação deve ser dada como conhecimento em virtude da atualização:

Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Neste sentido, entende-se que o conhecimento favorece o desenvolvimento profissional a tal ponto de nortear as escolhas a serem realizadas, além de fortalecer o docente frente às ocorrências do cotidiano educacional.

Oliveira-Formosinho (2009) explica que o conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e que abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais. A respeito desse último aspecto, não se trata aqui da religião propriamente dita, mas de aspectos que se vinculam às crenças, aos credos e a outras representações que constituem a espiritualidade de um professor.

A partir da vivência no Mestrado, os egressos destacaram que, apesar dos aspectos positivos, houve alguns prejuízos pessoais em suas trajetórias nesse percurso formativo, sendo a família o maior prejuízo citado.

Alguns relatos foram pronunciados com ênfase relacionando a família como a mais afetada:

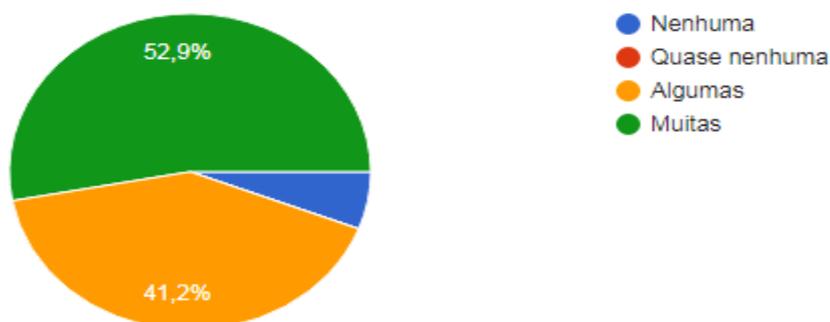
“Foi necessário abrir mão da família, especialmente durante os lazes. Os cuidados (pessoais e familiares) ficaram mais restritos ou talvez se tenha modificado o formato destinado à atividade” (M10).

“Com o trabalho de oito horas diárias, para poder dar conta do mestrado, abri mão dos finais de semana e feriados com a família e com meu lazer pessoal, dedicando-me ao estudo” (M12).

“Me ausentei muito em meu casamento (que resultou em divórcio), deixei de realizar viagens que sempre gostei e de participar de reuniões familiares”.(M3).

O processo do Mestrado como formação profissional é sistemático e complexo, mas ficou retratado nos apontamentos dos egressos que há interferências quanto ao tempo de lazer e, principalmente, com a família. Ainda que, para alguns, a ausência do contato familiar tenha sido vivenciada como acentuada e, para outros, a interferência tenha sido com menos intensidade, ainda assim, constatou-se que resultado foi mínimo para os egressos que responderam que não houve nenhuma interferência nas relações pessoais ocorrida no percurso do Mestrado. Na figura abaixo podemos constatar esse posicionamento assumido pelos egressos:

Figura 7: Interferência do Mestrado quanto ao tempo de lazer e para com a família



Pelos relatos e a figura acima, percebe-se um indicador de que há mudanças e que elas interferem nos aspectos familiares durante o processo formativo, principalmente no que se refere a ausentar-se do convívio familiar e das atividades de lazer. Além dessas situações de renúncia pessoal, os egressos relataram as dificuldades e os desafios enfrentados durante o percurso do Mestrado:

“Os desafios se voltaram para o grande empenho na realização da totalidade das atividades, trabalhos e cumprimento das etapas de pesquisa. O tempo é um fator que nos coloca em estado de tensão” (M4).

“Tempo para leitura e escrita” (M16).

“Estruturar uma agenda de compromisso que fomentasse a organização das rotinas de estudo e trabalho” (M14).

As dificuldades maiores apresentadas pelo grupo foram a questão do tempo a ser administrado, visto que, como alunos do programa de Mestrado, os agora egressos, trabalhavam e tinham de organizar suas atribuições, pois o percurso do Mestrado não é somente a realização da dissertação, mas também os cumprimentos de tarefas que devem ser realizadas em tempo hábil.

Embora a trajetória formativa dos egressos tenha sido permeada por dificuldades, desafios, houve resultados compensatórios pelas possibilidades que encontraram durante e após o processo do Mestrado, conforme revelam os relatos abaixo:

“Eu ingressei em busca de mudança mesmo durante este processo sendo muito rico em trocas, em armazenamento teórico e veio na época que estava em sala de aula a qual teve mudança na minha prática, entendia o que estava fazendo, porque estava lá e a partir daí a gente consegue entender todo processo questionando, entendendo” (M14).

“A mudança é inevitável porque a gente lê muitos autores que a gente já estudou outros que não tinha contato ainda, a própria pesquisa que você precisa ler e aperfeiçoar com seu tema” (M9).

A respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores durante seus processos formativos, Roldão (2007 p. 96) conceitua: “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”.

É a vivência dos professores no curso de Mestrado Profissional que cria oportunidades de reflexão sobre suas práticas e compartilhamento dos desafios vividos, garantindo a construção e consolidação de uma postura criativa e integradora para a atividade educativa (CEVALLOS; PASSOS, 2012).

Esse processo formativo é substancial e caracteriza o desenvolvimento profissional, por isso é preciso trabalhar crenças e atitudes de maneira significativa, resultando em qualidade nas práticas educativas, métodos organizacionais e profundidade pelo conhecimento adquirido.

Trata-se de uma formação que deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva e que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de auto formação participada. Em outras palavras, estar em uma atividade formadora implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

De acordo com Imbernón (2011, p. 80), quando os professores atuam como pesquisadores “têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando, sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a serem professores melhores”.

Nesse quesito envolvimento com o Mestrado, as transformações não foram profissionais somente, como na fala do egresso M14 que expõe:

“Então... Essa mudança veio pessoal e profissional sendo muito forte. A minha mãe sentiu até. Até no dia da banca assim... Todo mundo fechando, encerrando, ela levanta a mão e fala, posso falar uma coisa? Aí olhei assim Pelo amor de Deus, minha orientadora presidindo a banca deixou falar e ela disse: Então eu também notei mudança também”.

O egresso M9 explanou: “houve também mudanças pessoais e profissionais, pois amplia nosso olhar, a troca, a diversidade e o crescimento profissional”.

No que tange ao processo de formação docente, Nóvoa (1992) conceitua que o contexto de práticas, as quais não utilizam o cotidiano do professor e que reforçam sua reflexão particular como um único recurso para sua ação, é empobrecido e excludente e não contribui para o desenvolvimento docente.

O autor discute a importância de a formação continuada atingir três níveis de desenvolvimento:

1) o *desenvolvimento pessoal*: produzir a vida do professor, pensar que o professor é um sujeito, e ser professor é, portanto, uma fatia desse sujeito, que deve ser entendido como alguém que busca a formação, através de um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre seus percursos e projetos próprios. Porém, destaca que o saber individual precisa ser compartilhado entre os professores, que a troca de saberes e experiências consolidam a formação mútua e os espaços de cooperação;

2) o *desenvolvimento profissional*: produzir a profissão docente, na qual o professor tem que se assumir como produtor da sua profissão, a partir de processos reflexivos, diante da experimentação dos desafios que se veem na necessidade de enfrentar, necessitam atribuir à sua realidade um caráter investigativo e inovador na atuação de um trabalho pedagógico, baseando-se na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Destaca a importância das dimensões coletivas, como apoio ao trabalho pedagógico e a práticas docentes bem-sucedidas;

3) o *desenvolvimento organizacional*: produzir a escola, ele defende as práticas de formação docente centradas na escola, através da qual nenhuma mudança pode acontecer sem que estejam alicerçadas nas práticas dos professores que nela atuam. Tais práticas docentes devem estar atreladas a uma concepção coletiva de trabalho e que propicie a troca e a partilha de experiências.

Essa categorização leva à reflexão de que a formação desencadeia um amadurecimento, que se constitui de um desempenho pessoal, produzindo desenvolvimento atribuído para a progressão da prática profissional. O trabalho coletivo torna-se um aliado para essa constituição e para esse desenvolvimento, pois ele favorece as trocas de experiências.

Formosinho (2009, p. 147), afirma “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige formação continuada dos professores, com vista para seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas”. Portanto, os docentes escolhem o Mestrado Profissional para dar continuidade a sua trajetória formativa, buscando uma contribuição mais densa para que haja aprofundamento no seu desenvolvimento profissional docente.

A contribuição existente entre os pares no Mestrado, acerca do processo formativo profissional, foi enfatizada pelos colaboradores entrevistados como uma relação imprescindível:

“as trocas que a gente teve durante o percurso, gente de diferentes áreas, gente de escola pública, particular, que não é de sala de aula, é diretor, coordenador, professor com realidades diversas, isto foi enriquecedor, ouvir o outro de uma mesma coisa em outra perspectiva, essa troca é valiosa” (M9).

“Influenciou muito. Mudei e reorganizei minhas práticas cotidianas em sala de aula, como atividades mais significativas e compreensão com o desenvolvimento dos alunos” (M14).

“Melhor acompanhamento da formação de professores, pois a formação me embasou para qualificar meu trabalho” (M8).

A respeito da colaboração mútua durante a formação, Tardif (2002, p.52) diz que é por meio das relações com os pares que poderá ocorrer a existência do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores. Na partilha, esses saberes experienciais adquirem certa objetividade e as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Nóvoa (1992) também destaca que a atividade docente se dá num espaço coletivo, no qual se estabelecem redes coletivas de trabalho, as quais são fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão. Para o autor, mas também considerando a análise que estimula e provoca o desenvolvimento profissional por meio do Mestrado diante de uma reflexão coletiva e enriquecedora em trocas, deve-se levar em conta os cinco grandes eixos de atuação:

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.

Esses eixos de atuação levam o docente a refletir sobre intervenções que caracterizem conhecimentos com profundidades para que ocorra o desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento versa em torno de iniciativas que resultem em inovações e trabalhos coletivos, os quais projetem discussões e proporcionem trocas, facilitando a divulgação do trabalho docente.

Desse modo, os egressos, em suas respostas aos questionamentos propostos por esse estudo, destacaram a importância da formação que articula, durante o processo formativo, a abordagem frente ao aporte teórico com a discussão junto aos pares frente às experiências e condutas realizadas. Essa articulação promove a interiorização e leva a um processo de mudança, conhecimento e evolução, durante o percurso desenvolvido no *stricto sensu*.

Na próxima seção, o assunto a ser discutido será como o Mestrado Profissional em Educação possui participação no processo de mudança do percurso profissional dos egressos.

4.3.1 O MPE como processo de mudança

Nesta seção, serão apresentadas as mudanças ocorridas durante e após o percurso profissional dos egressos enfatizando a colaboração da construção do conhecimento, constituída pelo Mestrado, para as vivências profissionais e para prática educacional dos egressos.

Visto que o Mestrado é uma formação que agrega conhecimentos e traz autonomia devido ao processo que nele se dá, as trocas durante as aulas, a partilha, as experiências profissionais, vivências de profissionais em diferentes posições na educação, teorias fundamentadas, dentre outros aspectos acabam edificando saberes e transformando o percurso e atuação do profissional na sua área de trabalho.

Essas experiências foram essenciais na promoção de reflexões e melhorias nas relações profissionais, pois direta e indiretamente colaboraram para que os olhares crítico e construtivo trabalhassem juntos, gerando, assim, progressão no desenvolvimento profissional dos egressos.

Dentro das qualidades elencadas por unanimidade pelos mestres, a perspectiva da construção coletiva de conhecimentos foi o principal resultado obtido no desenvolvimento profissional. Com ela, cada egresso, ainda na condição de aprendiz, pôde resgatar a capacidade, interação e aproximação com os estudos, somando qualidades que sustentassem o percurso do Mestrado, como uma formação com profundidade. As falas dos mestres foram significativas ao apresentar as mudanças ocorridas:

“As mudanças se deram no campo de aprofundamento de estudo e de conhecimento no âmbito da educação, o que se reverte em benefício com o trabalho” (M2).

“Aprofundamento nas leituras; busca por novos conhecimentos; Compreensão melhor sobre a prática profissional” (M10).

“As mudanças que mais me impactaram dizem respeito à pesquisa, a autonomia do professor pesquisador em busca de respostas para aos inúmeros questionamentos que surgem na busca do conhecimento” (M11).

Embora as mudanças tenham sido significativas na constituição do profissional como pesquisador e tenham se tornado fundamentais no percurso do Mestrado, também nas afirmações realizadas alguns deixaram nítido algumas sensações e enfrentamentos que emergiram durante o Mestrado, conforme revelam:

“Atenderam minha expectativa, mas tive muitas dificuldades em conciliar a vida pessoal, profissional e estudos, tinham noites que não dormia e quando eu via tinha que tomar banho e ir trabalhar, em alguns momentos achei que não ia dar conta” (M9).

“A gente cria uma expectativa, o pessoal fala que é difícil, você precisa estudar muito, precisa de dedicação, você cria uma imagem e quando você ingressa, nossa... agora vai, e dentro deste processo as expectativas se concretizam, mas foi intenso, principalmente com o fator tempo, pois é pouco para conciliar com outras responsabilidades, mas as expectativas se concretizaram” (M14).

A mistura de sentimentos e expectativas são sensações que permeiam o percurso de alguns mestrados quando as obrigações, cronogramas e atividades devem ser cumpridos. Mas a evolução é outro aspecto relevante e de grande importância no estudo, conforme apontam as seguintes falas dos egressos:

“Qualificação no trabalho e melhoria na atuação” (M8)

“Evolução na carreira, ingressei como professora, fui coordenadora durante o curso e atualmente sou diretora de escola” (M1).

“...minha pesquisa provocou reflexões acerca de meu trabalho como coordenadora pedagógica e o trabalho docente, bem como o fato de reconsiderar e dar real importância às histórias e processos profissionais de minha equipe de professores” (M3).

“... tive uma evolução enquanto coordenadora e professora além do plano de carreira e salário, no meu caso, enquanto professora federal” (M2).

“Eu não tive evolução salarial igual alguns tiveram, mas a prática do mestrado fez com que eu ampliasse e evoluísse meu horizonte, neste sentido com certeza tem um impacto, mas meu crescimento profissional foi grande... as trocas foram valiosas com realidades diversas, isto foi muito enriquecedor, ouvir o outro falando de um mesmo assunto em uma outra perspectiva, digo foi valioso e intenso”. (M9).

A evolução financeira, prevista em alguns planos de carreira, foi um dos motivos para que alguns ingressassem no *stricto sensu*, mas, para além desse aspecto, a evolução foi sublime, pois o profissional, quando é atraído por um progresso, tem uma qualidade direcionada ao crescimento e ao resultado de um esforço próprio. Mesmo que o aspecto salarial seja atrativo, o docente deve sentir-se evoluído primeiramente pelo seu sucesso enquanto profissional, fazendo de suas perspectivas uma realidade acima da expectativa

construída dos saberes destinada à conquista de uma autonomia. Essa autonomia é entendida por um pequeno grupo de docentes que veem a formação no Mestrado Profissional como uma busca de aperfeiçoamento e um momento de grande aprendizagem.

A busca do Mestrado Profissional em Educação como formação, na visão dos egressos, provocou mudanças em seus desempenhos, entretanto as interações, as limitações, as experiências e os resultados de conquistas foram além do que eles buscaram como expectativa.

Por essas considerações, entende-se que mudança para o egresso no MPE é transformador, garante progressão na carreira, traz autonomia profissional e incide sobre suas práticas e experiências profissionais, resultando em um domínio mais apurado e denso dos conhecimentos oriundos do processo formativo no *stricto sensu*. Com isso, se faz necessário explicitar a influência do MPE nas práticas educativas como transformação ocorridas durante e após o Mestrado, assunto esse que será abordado na próxima seção dessa pesquisa.

4.3.2 Ação do MPE na prática educativa

Nesta seção, serão abordadas as mudanças na prática educativa dos egressos durante e após o percurso formativo do Mestrado Profissional em Educação.

No discurso dos egressos, a vivência no MPE trouxe forte influência na prática educativa. Todos foram unânimes quando foram questionados a esse respeito e destacaram algumas práticas como fundamentais, desenvolvidas durante o Mestrado e presentes em suas atividades após o término do curso. Dentre elas destacam-se: atuar mais na prática coletiva e colaborativa, levantar teóricos que ajudem na formação de seus pares, realizar mais discussões formativas, incentivar alunos e colaboradores em pesquisas e projetos, criar um planejamento mais atrativo, elaborado nas formações de professores, além de assumir uma postura mais adequada nos planejamentos de aulas, reuniões e formações.

O conhecimento profissional e a progressão dele frente à prática educativa são notáveis quando o professor busca uma formação que acrescente e algo em seu desempenho profissional. É salutar perceber que o resultado de um estudo aprofundado leva o professor a se sentir mais capacitado para conduzir uma aprendizagem mais segura, entendendo que ela

deve ser contínua. Para isso, o docente não deve duvidar de suas capacidades, mesmo que a caminhada seja exaustiva, pois a aquisição desse tipo de conhecimento é um percurso recheado de etapas as quais garantirão a profissionalização docente. Acerca desse processo, Imbernón, (2011, p.75) afirma que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Acreditar no potencial que a formação pode oferecer é acrescentar melhorias em no progresso profissional, sejam em práticas vivenciadas em sala de aula ou na gestão.

Os egressos foram pontuais em seus discursos a respeito do percurso formativo do Mestrado, o qual permitiu a oportunidade de colocar-se no lugar do outro para a construção da prática educativa. O auxílio de práticas coletivas e colaborativas entre os pares e os recursos e estudos que permitiram aprimorar o trabalho educacional, gerando resultados que favorecem a construção da prática educativa.

O egresso M14 enfatizou em sua resposta que a necessidade de colocar em prática aquilo que estava presenciando no percurso formativo do Programa do MPE levou-o a solicitar a mudança para sala de aula. Em seu relato ele afirma que: *“Enquanto estive no Mestrado, pedi para estar em sala de aula para vivenciar melhor o que eu aprendia no Programa”*.

Um dos egressos afirmou que: *“O conhecimento gera mudanças na prática como um olhar mais atento às questões que antes passavam despercebidas”*. Nota-se em sua fala que as capacidades de aprender, reaprender, refletir e fazer uma autoavaliação devem ser atividades ativas na rotina profissional, pois, quando existem, fazem com que haja reflexões nesses aspectos, gerando novos olhares e propostas para alcançar respostas.

Roldão (2007) configura a natureza do conhecimento profissional docente como duas tendências interpretativas predominantes:

uma centrada na análise das suas componentes, outra centrada na valorização da prática profissional refletida como sua fonte primeira. Tendências que divergem na matriz de análise, mas convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que a sustenta – ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário, outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela (ROLDÃO, 2007, p. 99).

Dessa forma, entende-se que o conhecimento profissional integrado ao processo formativo gera uma interpretação da prática sendo mais coerente de enxergar soluções ou buscá-las.

Para Garcia (1999), a reflexão sobre a experiência provoca o surgimento de possibilidades para que os docentes gerem conhecimento prático. No caso específico do Mestrado Profissional em Educação, trata-se de uma formação complexa que gera reflexões por meio de discussões e aprofundamentos, fomentando a necessidade de realizar estudos, assim como a dissertação, diante de possibilidades que advêm da prática profissional.

Já para Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir em pessoas e dar um estatuto ao saber advindo da experiência.

A formação deve ser concebida como agente de mudanças, formando uma conexão de saberes em que alguns são dotados de experiências pessoais e outros das experiências coletivas, dando possibilidades de inovar recursos e metodologias na prática.

Participar do coletivo é buscar ideias que devem fomentar a mudança e levar a uma análise do que está sendo realizado e como isso pode ser modificado. Esse processo de autoanálise foi evidenciado na fala de um dos egressos que mencionou que: *“O mais importante foi a autoavaliação, a reflexão contínua da minha prática sob o olhar dos referenciais teóricos apresentados ao longo do curso” (M16).*

A influência do aporte teórico adquirido durante o processo formativo no Mestrado também foi elucidada como mudança no campo da prática educativa com outros egressos, os quais expuseram que a vivência no curso:

“Ampliou meu olhar sobre a educação. Me repertórios nas discussões formativas que frequentemente acontecem no meu campo de atuação profissional” (M9).

“(...) entendimento sobre a importância da metodologia nas pesquisas e ações” (M10).

“Melhor acompanhamento da formação de professores, pois a formação me embasou para qualificar meu trabalho” (M8).

“(...) trabalho com formação docente e hoje vejo a importância do processo antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura. Entendo que ser professor é algo construído com o tempo e experiências” (M6).

Nota-se, nas indicações dos egressos, que o MPE é um percurso afluente que resulta em avanços no desenvolvimento e desempenho profissional, principalmente em função das

capacidades reflexiva e analítica que afloram nos aprendizes. Essa formação favorece o empoderamento na construção do conhecimento, vinculando a teoria à prática colaborativa.

O egresso M2 comentou a importância do Mestrado, quando foi questionado a respeito da prática educativa. Em sua fala, aponta a importância do MPE como percurso formativo e suas qualidades, dizendo que:

“A vivência do Mestrado foi uma oportunidade para partilhar com o grupo de professores com que trabalho os textos, os materiais, as propostas, que muito fomentaram discussões e propiciaram espaço para revisão de práticas em sala de aula, enquanto aprofundamento”.

A respeito disso, Nóvoa (1992) define que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Afirma, ainda, que o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dê corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

A busca por essa autonomia no processo de formação no Programa de Mestrado não permite idealizá-la nas ações e sim compreender como devem ser realizadas estruturando-as em um progresso profissional, conforme defende Imbernón (2011, p.42) ao afirmar que:

(...) a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefa de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações (IMBERNON, 2011, p.42).

A partir das considerações aqui realizadas, pode-se perceber que a prática educativa foi vista como uma das principais mudanças vivenciadas pelos egressos. Para eles, o processo de formação do Programa do Mestrado oportunizou recursos imprescindíveis para a construção de conhecimentos e para que houvesse transformações em práticas desenvolvidas no ambiente pedagógico, o que refletiu em resultados durante e após o percurso pelos egressos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se evidenciar quais as transformações profissionais emergiram na trajetória do Mestrado Profissional em Educação dos egressos do ano de 2015, de uma Universidade do Vale Paraíba Paulista.

Cabe retomar os objetivos da pesquisa que nortearam nosso estudo, a saber: analisar as transformações e contribuições ocorridas durante e após o percurso do Mestrado Profissional em Educação, em uma Universidade do Vale Paraíba Paulista; conhecer a influência que o MPE exerceu no processo de desenvolvimento profissional; identificar quais as dificuldades e desafios foram vivenciados, durante o percurso do Mestrado, por esses sujeitos, como educadores atuantes na Educação Básica; analisar as transformações na prática educativa sob a ótica das mudanças ocorridas durante e após o MPE em suas crenças, valores e conceitos.

Partiu-se do pressuposto de que o Mestrado possui grande influência no percurso formativo e ao término do curso em nível *stricto sensu*, pois, apesar de ser complexo, esse curso garante crescimento pessoal e profissional, ampliando a construção do conhecimento daqueles que a ele se dedicam. Esses sujeitos são merecedores de um título acadêmico, após um trabalho árduo, que sobrepõe ao tempo, à família e ao lazer. O alcance desse mérito deve ser visto, não há dúvidas, como uma vitória.

Ficou evidente ao longo deste estudo que cursar uma modalidade de *stricto sensu* é algo que atinge poucos docentes, se compararmos o número de egressos aos inúmeros profissionais que atuam na educação Básica. Dessa forma, podemos perceber a carência dessa formação nesse nível para profissionais da educação, ao mesmo tempo em que podemos nomear aos que atingem a titulação de mestres como guerreiros de um processo vitorioso.

Também observou ao longo do estudo que a divulgação do trabalho docente engrandece o desenvolvimento profissional e deve ocorrer em pesquisas, eventos científicos, publicações, favorecendo e atualizando as conquistas que emergem em nossa profissão.

Como levantamento das análises realizadas na pesquisa, por meio do método de triangulação, ficaram visíveis as transformações ocorridas, pela influência do Mestrado, na trajetória profissional dos egressos. Essas transformações caracterizaram os três eixos da triangulação dos dados como uma visão de méritos no percurso, constituindo-se numa evolução profissional permeada por: aprofundamento, conhecimento, atuação, planejamento, expectativas, avanços em políticas públicas, representando mudanças tanto pessoais como profissionais para os egressos que participaram do estudo.

O reflexo desse percurso formativo foi observado nas análises feitas a partir das dissertações elaboradas pelos participantes desse estudo, na pesquisa do currículo lattes e nas respostas obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa. Nesses instrumentos foram abordadas vivências com as quais se pôde perceber, juntamente com o aparato teórico aqui apresentado, como os docentes participantes do estudo, gestores em geral, são a resposta de uma qualidade educacional. Observou-se também que a formação em nível de *stricto sensu* pode colaborar para a qualidade profissional, assim como a pesquisa contribui e fundamenta respostas que, por vezes, estão ocultas em âmbitos educacionais.

Tardif (2005, p.105) fundamenta os saberes como existenciais, sociais e pragmáticos: “São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas”. Essa tripla caracterização expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, os quais são assim, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos (TARDIF, 2005).

Nesse sentido, notou-se que a mudança para os egressos do Mestrado ocorreu junto com a construção dos diferentes saberes e que eles foram adquiridos em meio às trajetórias realizadas no coletivo, pois, quando há uma interação com os pares, o amadurecimento é parte constituinte do desenvolvimento profissional.

Além da triangulação, também a teoria de Holliday (2006), como parte da metodologia usada para interpretação dos dados, permitiu evidenciar que as ações formativas levantadas nos resultados das dissertações dos egressos possuíam inter-relação com as experiências profissionais vivenciadas por eles. Além disso, a mudança, oriunda dos estudos no Mestrado, foi o fator mais expressado como processo de conhecimento.

A partir dessas informações pôde-se compreender que o processo formativo se constitui em um planejamento sistematizado em condutas, nas quais o conhecimento é interiorizado como base constituinte para mudança profissional e o Mestrado mostrou-se como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional dos egressos.

Este estudo contribui com questões de extrema importância dentro do processo formativo em nível de *stricto sensu*, principalmente no que se refere à reflexão sobre a complexidade que nele se estabelece e às progressões que dele resultam sobre o desenvolvimento profissional. É nesse momento da formação que ocorre a produção de novos conhecimentos, capazes de contribuir para a formação dos professores, para melhorias nas

práticas educativas e para as investigações de outros pesquisadores. Além disso, há a continuidade e o aperfeiçoamento da pesquisa mediante o empenho de egressos e pesquisadores de Mestrados Profissionais em Educação que, após a formação, podem colaborar com a melhoria do processo educacional, no que se refere aos seus aspectos teórico-prático e ao processo de ensino e aprendizagem.

Para mim este estudo junto ao percurso formativo do Mestrado foi enriquecedor no aporte teórico, nos processos de pesquisa e suas etapas as quais com o tempo nos resgata o interesse e o fortalecimento nas decisões, planejamentos e a construção do conhecimento enquanto profissional.

Mesmo sabendo que o Mestrado era inalcançável eu estou aqui hoje sentindo-me realizada e fazendo do título uma conquista progressiva no tocante profissional e na realização pessoal, vale a pena fazer parte deste percurso porque neles há respostas que vão além dos nossos questionamentos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. [online]. Campinas: v. 22, n.2, p. 203-219, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/3640/2458>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- ANDRE, M.; PRINCEPE, L.. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 63, p. 103-117, Mar. 2017 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100103&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 fev. 2019.
- BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **RBPG**, v.2, n.4, p. 124-138, jul. 2005.
- BIANCHETTI, L.; FAVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 30, p. 03-06, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 jul. 2018.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Antecedentes: os planos anteriores. In: **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020** – Brasília, DF: Capes, 2010. v. 1. p. 16-38. ISBN – 978-85-88468-15-3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ações e Programas**. Brasília [s.d]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/acoes-eprogramas>. Acesso em 15 jul. 2018.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de nível superior. **Curso recomendado**. Apresenta a lista com o número de programas e cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional recomendados e reconhecidos pela **CAPES** por região do Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2018.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de nível superior. **Curso recomendado**. Apresenta a lista com dados quantitativos de programas de mestrado, doutorado e mestrado profissional recomendados e reconhecidos pela **CAPES** por estado do Brasil. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoles.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006> Acesso em: 18 fev. 2019.
- BRASIL. Currículos da Plataforma Lattes. **Nova busca de Currículo Lattes**. Disponível em: <http://memoria.cnpq.brhttp://www.cnpq.br>. Acesso em 12 fev 2019.
- BOMFIM, A. M; VIEIRA, V; MAIA, E. D. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciência e Educ.**, Bauru, v.

24, n. 1, p. 245-262, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010016>. Acesso em: 14 fev. 2019.

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.

DEMO, P. Obsessão inovadora do conhecimento moderno. In: DEMO, P. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 fev 2019.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11 – 23, jan./jun. 2013.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG**, v.2, n.4, p 24-29, jul. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLLIDAY, O. J. Tradução de Maria V. V. Resende. 2 ed., revista Brasília. **Para sistematizar experiências**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para mudança e incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LAKATOS, M; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NÓVOA, A. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. **Pós-Graduação e avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap 1. p. 15-52. ISBN978-85-7591-147-Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/80-conteudo-estatico/aceso-a-informacao/5418-competencias>. Acesso em 20 jul. 2018.

PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 199-218, abr. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 jul. 2018.

RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 157 – 172.

ROCHA, A. C. S. Influências do Mestrado Profissional em Educação no desenvolvimento profissional dos Egressos de 2014. 2018. 121 p. **Dissertação de Mestrado** - Universidade de Taubaté. Brasil, 2018.

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.

SILVA, P.A.D. Um Panorama da Evolução da Modalidade Mestrado Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação. 2016. 96 p. **Tese de Doutorado** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil, 2016.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, M^a Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. v. 2. S. Paulo: UNESP, 1999.

UNITAU. **Banco de dissertações**. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/mpe/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 11 fev 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. [online]. Porto Alegre: Pannônica, n.4, 1991, p. 215-233. Disponível em: <https://docslide.com.br/documents/tardif-maurice-os-professores-diante-do-saber-esboco-de-uma-problematICA.html>. Acesso em: 10 jun de 2018.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244, dez 2000.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte I

Questionário semiestruturado com auxílio do *Google Form*

QUESTIONÁRIO - Pesquisa Mestrado em Educação - UNITAU

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos. O questionário é anónimo, não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar a sua opção de resposta. Obrigada pela sua colaboração.

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

...

1. Formação *

- Humanas
- Exatas
- Biológicas
- Outros...

2. Profissão atual *

- Professor
- Supervisor
- Diretor
- Outros...

3. Área de Ensino atual na Educação (pode assinalar mais de uma opção). *

- Ensino Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio-técnico
- Ensino Superior

4. Tempo na área de Educação *

- 1 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- 20 a 30 anos
- 30 anos ou mais

5. Grau de Instrução *

- Mestrado
- Mestrado e uma especialização
- Mestrado e duas especializações
- Mestrado e mais de duas especializações
- Mestrado e Doutorado

6. Quais foram as mudanças mais significativas ocorridas no seu percurso do mestrado?

Texto de resposta longa

7. Indique o grau de mudança que o Mestrado trouxe em sua vida profissional. *

- Nenhuma
- Quase nenhuma
- Algumas
- Muitas

8. Indique o grau de interferência que o mestrado teve para você quanto ao tempo de lazer que você deixou de ter com a FAMÍLIA . *

- Nenhuma
- Quase nenhuma
- Algumas
- Muitas

9. Explique o que deixou de 'lado': lazer, cuidados pessoais, cuidados com seus familiares, pets e outras atividades durante o mestrado. *

10. Indique o grau de interferência que o mestrado teve para você quanto ao tempo de lazer que você deixou de ter com seus PETS.

- Nenhuma
- Quase nenhuma
- Algumas
- Muitas

11. O mestrado influenciou em suas práticas educativas. Caso afirmativo. Descreva quais foram às práticas.

Texto de resposta longa

12. Quais foram as dificuldades e desafios enfrentados por você durante o percurso do mestrado?

Texto de resposta longa

13. Você participaria de um Grupo Focal para complementar a pesquisa? *

- Não
 - Sim, Caso afirmativo em qual data?
 - 21/5 - 17:00 às 18:00 horas
 - 23/5 - 19:00 às 20:00 horas
-

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte II

Momento Inicial

Momentos	Questões	Check list
Aquecimento	Identificação, tempo de experiência profissional.	Conhecer a pessoa
	Qual (is) principal (is) motivo (s) que o levaram a buscar o mestrado?	Acolhimento Expressão de carinho e atenção
Desenvolvimento	Como você define o Mestrado em Educação em sua formação profissional?	Relação situacional da experiência do Mestrado com a formação Relação do processo formativo enquanto profissional
Encerramento	Qual a contribuição do Mestrado na formação profissional?	Ações Contribuição Práticas Educativas

Momento final

Momentos	Questões	Check list
Aquecimento	Identificação, tempo de experiência profissional.	Conhecer a pessoa
Desenvolvimento	Houve alguma mudança antes de iniciar o Mestrado comparado com o término do curso?	Modo de agir
	Qual a expectativa do Mestrado em sua valorização profissional?	Toda a situação envolvendo a formação e o lado profissional
Encerramento	O MPE proporcionou mudanças em suas crenças, valores e conceitos?	Ações Práticas educativas modificadas

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FOCALIZADA

Fala da pesquisadora

Boa noite, gostaria de agradecer a presença de vocês em participar deste encontro a fim de colaborar com a pesquisa, mediante experiências durante e após o percurso do Mestrado. O título do trabalho é O processo de formação no Mestrado Profissional em Educação de uma Universidade do Vale Paraíba Paulista. O objetivo do estudo que é analisar as transformações e contribuições ocorridas durante e após o percurso do Mestrado Profissional em Educação em uma Universidade do Vale Paraíba Paulista e os objetivos específicos são: conhecer a influência que o Mestrado exerceu no processo de desenvolvimento profissional, identificar quais as dificuldades e desafios emergiram, durante o percurso do Mestrado, desses sujeitos, como educadores atuantes na Educação Básica e, por último, analisar as transformações na prática educativa sob a ótica das mudanças ocorridas, durante e após o MPE, em suas crenças, valores e conceitos.

A pesquisa buscará evidenciar quais as transformações profissionais, frente à trajetória do Mestrado Profissional em Educação, ocorridas alunos egressos na turma de 2015.

Colaboradora M9

Nossa! Que legal não tinha me atentado que era com a nossa turma. Que legal! Vamos nos enxergar na pesquisa, bacana.

Pesquisadora

Mandei por e-mail, em forma de texto, explicando a pesquisa, mas acho que, com a correria do dia a dia, a maioria acabou me dando retorno pelo *whatsapp* mesmo, mas, de maneira geral, se apresentem para nós, por favor.

Colabora M9

Sou de Taubaté, trabalho com o projeto *Melhores Cabeças* de formação de professor, numa fundação a qual investe em aluno de escola pública que quer ser professor, selecionando os melhores, tem todo processo, o primeiro critério notas 9 e 10 durante o Ensino Médio. Passa por psicólogo, pela diretora da fundação, enfim, e eu estou acompanhando esses bolsistas, chamados de educadores do futuro. Atualmente são 20 e eu faço o acompanhamento deles, estão em diferentes graduações: História, Pedagogia, Biologia, enfim e ver esses jovens tão fascinantes nesse processo de formação docente é fantástico para mim, meu acompanhamento

é acadêmico e pessoal nessa atuação, dando o suporte de perto. Essa Fundação é de São Paulo, mas ela é familiar e investe no Vale Paraíba, pois a família se fez, enriqueceu no Vale Paraíba. Então a Pássaro Marrom, concessionária da Dutra, quer devolver para o Vale tudo que eles receberam e o investimento é na educação. É uma fundação de terceiro setor. Parte do lucro da empresa, eles investem nesse projeto de altíssima qualidade. Mesmo formados, a gente acompanha mais três anos esses alunos.

Colaborador M14

Sou de São José dos Campos, quando cursava o Mestrado, trabalhava em sala de aula, pós-mestrado tive a oportunidade de crescer como coordenador pedagógico.

Pesquisadora

Qual o principal motivo que o levaram a buscar o Mestrado?

Colaboradora M9

Olha, é... eu não tenho evolução de carreira como alguns profissionais têm, tanto em instituições públicas e particulares... é... o fato de ter um Mestrado não fez com que eu tivesse aumentado de salário ou coisas do tipo, porém, na prática, sempre amplia nosso horizonte né? O estudo das aulas que a gente tem ao longo do percurso aí, eu acho que amplia nosso olhar, nesse sentido com certeza tem um impacto, mas, quando eu cursei, eu trabalhava na empresa a qual trabalho hoje e já sabia que não me traria benefício financeiro. Enfim... não fiz por esta questão, mas eu fiz por crescimento profissional e não financeiramente falando, mas eu sinto sim o olhar, as trocas que a gente teve durante o percurso, gente de diferentes áreas, gente de escola pública, particular, que não é de sala de aula, é diretor, coordenador, professor com realidades diversas, isso foi enriquecedor, ouvir o outro falando de uma mesma coisa em uma outra perspectiva, essa troca é valiosa. Então, eu diria isso, eu sei de colegas que tiveram evolução profissional, aumento de salário, enfim, que fizeram também por conta disso, buscando essa evolução, mas, meu caso, eu já entrei não necessariamente buscando isso, mas claro se vier será muito bem vindo, mas a instituição a qual trabalho hoje isso não acontece.

Colaborador M14

É a minha busca do Mestrado já vem de muito tempo, sempre quis fazer o Mestrado, mas na área de Geografia que é na minha área de formação e surgiu o curso de Mestrado na Unitau

em Educação e estava atuando na educação fazia um tempo e gostaria de estar me aperfeiçoando profissionalmente na busca de mudança e de conhecimento graduando, fazendo cursos de aperfeiçoamento e no caso não tendo a possibilidade de cursar o Mestrado porque tinha só em São Paulo. Eu fiz curso de pós-graduação, curso de aperfeiçoamento, então surgiu essa oportunidade do Mestrado aqui. Eu ingressei em busca da mudança mesmo e durante esse processo sendo muito rico em trocas, em armazenamento teórico que a gente consegue produzir ao longo da formação. A mudança veio na época estava em sala de aula, a maior parte da carga horária era em sala de aula, a qual teve mudança na minha prática, entendi o que estava fazendo, porque estava lá. A gente começa a entender todo processo questionando, entendendo, convenci a esposa de ingressar e tal. Então...essa mudança veio pessoal e profissional sendo muito forte. A minha mãe sentiu até. Até no dia da banca assim todo mundo fechando, encerrando, ela levanta a mão assim... e fala: “Posso falar uma coisa?” Aí olhei assim... pelo amor de Deus a Neusa presidindo a banca, os olhares... você é a mãe, não é? Então ela falou que notou a mudança também.

Pesquisadora

Houve alguma mudança antes de iniciar o Mestrado comparado com o percurso do Mestrado?

Colaboradora M9

A mudança é inevitável porque a gente lê muito autores que a gente já estudou, outros que não tinha contato ainda, a própria pesquisa que você precisa ler e aperfeiçoar com seu tema ali é, então, esse crescimento é inevitável, o que vai variar, não tem outro caminho, sem ser o crescimento, aí depende da Instituição que trabalha, possibilidades de dar aulas no Ensino Superior, é claro que abre portas. Mas eu não busquei isso ainda, além de toda bagagem, de todo conhecimento.

Colaborador M14

Eu tive um apoio financeiro, fui incentivado pela Prefeitura de São José dos Campos com 60% da bolsa. Profissionalmente, sou do Estado, eu tive evolução e SJC me possibilitou a assumir a orientação pedagógica. Se não tivesse o curso, não seria possível eu estar na orientação em SJC. As mudanças vieram sim, naturalmente, é uma coisa que dá expectativa. O Estado até me questionou, no caso o diretor, seu Mestrado não têm a ver com a sala de aula, aí tive que responder o Mestrado é Profissional em Educação.

Colaboradora M9

Uma grande parte dos nossos colegas teve evolução profissional.

Pesquisadora

O Mestrado proporcionou mudanças em suas crenças, valores e conceitos relacionado à família, lazer?

Colaboradora M9

Eu cursava o Mestrado e a minha pequena tinha dois aninhos, aí eu tentava escrever de madrugada e às vezes tomava um banho e ia trabalhar, nem dava tempo de dormir, via o sol raiar. Período de dedicação intensa, tem um período que não vai, a gente tenta e não consegue produzir, mas é mesmo estafa mesmo.

Tive que abrir mão de viagens, passeios, finais de semana, eventos que não podia ir... vai vocês porque não posso.

A gente tem que cumprir prazos, a Edna dizia que o Mestrado é mais árduo, intenso, o tempo é mais curto, são dois anos, é mais rápido e não tem como deixar a vida pessoal para fazer a pesquisa.

Colaborador M14

Passei por isso também, mas não tenho filho, não tenho cachorro, pássaro.

Colaboradora M9

Não desmerecendo, mas para o homem é bem mais fácil, mas não estou te diminuindo não, mas para a mulher, que tem que dar conta de casa, filhos, trabalho, Mestrado chega a ser mais intenso.

Colaborador M14

Tive que abrir mão de viagens, também deixei de fazer alguns passeios, finais de semana que deixei de sair e passo por isso até hoje porque a esposa esta aí, está neste processo e rolou compreensão neste aspecto. Tem uma sintonia neste aspecto.

Colaboradora M9

O parceiro tem que ser bem compreensivo

Colaborador M14

Tem que ter uma organização financeira, pessoal, profissional, requer um manejo, voltando à mudança, abrindo mão e adequando ao processo.

Pesquisadora

Qual foi sua expectativa do Mestrado?

Colaborador M14

Eu tinha uma expectativa, a gente cria uma expectativa, o pessoal fala que é difícil, você precisa estudar muito, precisa de dedicação, você cria uma imagem e, quando você ingressa, nossa! Foi né? E agora vai! E dentro do processo as expectativas se concretizaram, mas foi mais intenso o tempo, começar a compreender o que é difícil, organização, cheguei até aqui né, vou e preciso terminar. Acho que as expectativas se concretizam de certa forma.

Colaboradora M9

Eu também acho. Nada diferente do que foi, teve um corpo docente de peso de muita qualidade, não posso generalizar, teve uma ou duas disciplinas só que deixou a desejar, mas de maneira geral o corpo docente foi de muita qualidade. Sou da casa, são bons professores, aulas produtivas, como eu já disse, a riqueza, a troca, a diversidade, que nos fez crescer cada vez mais. Ótima turma, posso dizer que atenderam as expectativas sim.

Pesquisadora

A orientadora Juliana perguntou sobre o questionário que responderam, se houve curiosidades, dúvidas e o que acharam?

Colaboradora M9

As próprias questões para responder, você tem que refletir, voltar lá, passa um filme, como cheguei e como sai e tudo que conquistei depois. Como eu disse não tive evolução financeira, mas me trouxe muita mudança profissional, meu olhar para com o outro, atuo na educação pública que nos torna mais crítico, enquanto políticas públicas. Essa reflexão que mais mexeu comigo do responder o questionário, me coloquei muito no lugar dela, nossa já estive ali, precisei contar com a colaboração das pessoas.

Colaborador M14

Se eu falar para vocês que eu deixei para traz um questionário de uma pessoa, pensei, depois respondo e vi que acabou o prazo no e-mail. Bateu um arrependimento, aí meu Deus, não custa nada responder.

Colaboradora M9

As pessoas foram tão generosas comigo, não custa nada colaborar.

Colaborador M14

Você falou da escola pública e, durante o Mestrado, eu me identifiquei como processo de identificação, sou filho da pública, fiz minha Educação Básica em escola pública, graduação, trabalho na pública, agora Mestrado na pública municipal. Nossa!!! Tenho mais que defender mesmo. A pública faz parte da minha formação.

**APÊNDICE IV - MEMORIAL
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Samira Maciel Faria**

**MEMORIAL DESCRITIVO:
TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO**

**Taubaté – SP
2020**

Samira Maciel Faria

**MEMORIAL DESCRITIVO:
TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO**

Memorial apresentado ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade de Taubaté-SP.

**Taubaté – SP
2020**

“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro”.
Paulo Freire

1. APRESENTAÇÃO

O presente memorial tem como propósito descrever minha trajetória e refletir sobre a construção do conhecimento, no percurso realizado nas áreas de Enfermagem e da Educação. Descrever o percurso é uma grande oportunidade de análise com triunfo do que aconteceu pelo caminho que já trilhei, caminho esse que reflete tanto na vivência pessoal como na profissional, além da minha contribuição à sociedade.

Tenho 35 anos, sou natural de Cruzeiro– SP, região do Vale Paraíba e resido, até o presente momento, no mesmo município. Meu pai é motorista de caminhão, minha mãe é doméstica e tenho uma irmã com 30 anos de idade.

Iniciei meus estudos aos 6 anos em uma escola da rede Salesiana e estudei lá até 8 anos. Logo em seguida fui à rede pública e assim fiquei até o término do Ensino Médio.

A minha infância foi marcada por duas brincadeiras de minha preferência: a de professora e a de padre, muito marcante e hilário, durante essa escrita parei para dar muita risada para continuar. Mas recordemos: a primeira atuação que era como professora, era eu quem dava ordens que eram, na maioria das vezes, para os primos que sempre iam brincar comigo e para minha irmã. Eu dava atividade para eles, para isso, escrevia com caneta azul na folha, vinha com álcool e algodão e passava na escrita para obter semelhança com uma atividade mimeografada.

Na brincadeira como padre, como eu ia sempre à igreja, fazia parte de atividades e participava da leitura durante a missa, levava sempre folhetos e decidia fazer a mesma coisa em casa, sempre com os primos, eles eram meus fiéis. Eu tinha múltiplas tarefas em minha missa: tocava no meu pianinho, fazia minha leitura no folheto e confeccionava as hóstias de miolo de pão, tentava ser o mais criativa possível.

Durante muito tempo, brinquei muito e gostava também de ir à escola, mal faltava e tinha apelido de “CDF”, fazia-me bem frequentar e participar de eventos e cursos, em quase todos a Samira estava presente, festival de música, aula de dança, time de basquete, curso extra de astronomia da OBA (Associação Brasileira de Astronomia), aula de espanhol, excursões, campanha de solidariedade, entre outros.

Sempre estava presente em minha rotina o emprego de dois verbos: de cuidar e ensinar, era fascinante poder fazer trabalhos voluntários, eu me inscrevi em todos que passaram pela minha trajetória, aprendi muito e até hoje isso me fortifica espiritualmente.

Na escolha pela profissão, não tive dúvida, e o que me fortaleceu ainda mais foi a vinda de uma prima de segundo grau que estava em atividade na Enfermagem e chegou a

contar vários históricos a respeito da profissão. Dessa forma, não couberam mais dúvida quanto à profissão destinada ao meu futuro.

Antes de ingressar na faculdade, fazia parte de encontros vocacionais na igreja e me interessei pela vida vocacional religiosa. Cheguei a ser noviça por algum tempo, mas, com o ingresso na vida universitária e os inúmeros compromissos, desliguei-me dessa atividade.

Graduei-me aos 21 anos com muita dificuldade, ajudei minha família no que pude para concluir o nível superior: vendi bombons, brigadeiros, lanche natural, salgadinhos e guloseimas que aprendi em minha infância. Naquela época de criança, eu ajudava a minha tia a vender e achava interessante aprender, pois internamente eu sabia que um dia precisaria dessa destreza, como de fato precisei.

Assim que sai da faculdade, um dia após minha colação de grau, prestei o concurso que estava aberto do Centro Paula Souza e fui chamada, após 1 ano para lecionar. Antes disso, trabalhei como voluntária em um posto no município e trabalhava meio período do dia como instrumentadora cirúrgica.

Assim, quando me chamaram para lecionar no Curso Técnico em Enfermagem de Cachoeira Paulista, em 2007, foi uma inquietude, mas sabia que algo poderia ser melhor do que imaginava. Hoje, estou lá e amo, com todas as letras, o que eu faço. Minha atribuição atualmente é lecionar poucas aulas na parte teórica e, na maior parte da minha carga horária, devo ir supervisionar o estágio em hospitais, postos, asilos. Trata-se de ensinar e aprender com os meus alunos e futuros profissionais.

Como tenho 13 anos de formada na Enfermagem, fiz alguns cursos para melhorar minha qualidade enquanto profissional. Concluí uma especialização em Urgência e Emergência, outra em Auditoria e, depois, a licenciatura em Pedagogia. Hoje, estou aqui, escrevendo minha trajetória no *stricto sensu*, algo que almejava, mas que encontrava uma distância enorme para ingressar.

Mesmo com toda a experiência profissional que tive, como instrumentação cirúrgica, saúde pública, auditoria, *home care*, até o presente momento não abandonei a docência, sempre trabalhei nestas outras áreas, mas continuava a ensinar. No ano de 2015, resolvi dedicar-me exclusivamente, com muito orgulho, à área da docência, pois é a função em que me realizo e na qual fortifico minhas ações de querer aprender e ensinar, fazendo com que minhas inquietações sejam respondidas e originadas de maneira progressiva.

1. ARGUMENTAÇÃO

Nesta seção, serão apresentadas as referências teóricas sobre formação docente, as minhas argumentações e interpretações do processo de construção do meu conhecimento profissional.

1.1 Formação e desenvolvimento profissional

A trajetória na profissão docente, em que estou inserida, inspira-me a buscar o melhor para minha formação enquanto profissional. Quando há uma realização profissional, os resultados de uma formação adquirem transformações na progressão de uma carreira.

A formação acadêmica assume um papel que vai além do ensino, aquele que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se de fato na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com as constantes mudanças (IMBERNON, 2011, p. 19).

A profissão docente é um desafio em que devemos conviver rotineiramente com as mudanças, sejam elas temporais ou atitudinais. Essas mudanças constam em literaturas e estudos no campo da educação, demonstrando vivências, ensinamentos e experiências com a aprendizagem. Foi a partir dessas mudanças que comecei a enxergar o trabalho com mais maturidade. O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento (CARLOS MARCELO, 2009, p. 128).

A transformação profissional deve ser um ato de permissão pessoal para que, a partir dela, possamos ter um olhar que identifique nossas potencialidades enquanto profissionais.

Essas concepções de identidade coadunam-se com a ideia que, segundo Tardif e Raymond (2000), na visão sociológica, o trabalho transforma a identidade do trabalhador. Esses autores constatam que o professor leciona por vários anos e traz consigo as marcas de sua identidade profissional, sendo que, boa parte de sua vivência, é definida pelo seu desempenho profissional.

A respeito dessa intrínseca relação entre identidade e profissão, Tardif e Raymond (2000, p. 210) concluem que “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”.

Carlos Marcelo (2009) em seu artigo sobre *Identidade docente: constantes e desafios*, nomeia a tarefa dos docentes como difícil, mas, aos comprometidos, a função de ensinar exige desses profissionais sentidos e responsabilidades múltiplas. Dessa forma, a identidade

profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e as suas experiências individuais e profissionais, pois a identidade se constrói e se transmite.

Esse processo de construção da identidade é algo complexo, mas fundamental na trajetória do profissional, pois o tempo, as experiências, os apoios e a formação são fundamentais para a construção e desenvolvimento profissional. Isso nos leva a buscar a formação e contribuir como profissionais responsáveis pela construção do saber.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse memorial buscou apresentar a minha trajetória e a reflexão desta pesquisadora, enquanto sujeito que se constitui de transformações, as quais possuem conquistas, dificuldades e vitórias, que estão sendo percorridas conforme as mudanças aparecem. Acredito que toda transformação alcança certo merecimento pessoal e profissional, resultando em desenvolvimento profissional.

Estou percebendo com mais profundidade, nesse momento da minha formação em curso de *stricto sensu*, que a teoria dialoga com a prática e a prática nos fornece experiências, as quais permitem a autoavaliação enquanto profissionais.

Essa experiência de formação acadêmica tem me permitido enxergar amplamente a docência e entender que as dificuldades encontradas na educação ainda me fazem ter sede de continuar minha caminhada. Vejo que essa formação no Mestrado não é o bastante e sei que aqui não se esgotam as minhas possibilidades e sim apenas iniciam.

O percurso do Mestrado, como desenvolvimento profissional, é constituído de saberes que fortalecem a prática e a identidade. Ambas estão atreladas ao compromisso evolutivo da profissão e são constituídas de experiências facilitadoras ou de dificuldades, sobre as quais devemos refletir para buscar a qualidade profissional, independente das relutâncias encontradas no percurso educacional.

ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O processo de formação no Mestrado Profissional em Educação de uma Universidade do Vale do Paraíba Paulista

Pesquisador: SAMIRA MACIEL FARIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03753218.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.093.927

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza com o descritivo e analítico com abordagem qualitativa, sobre a influência do MPE como processo de formação docente em uma Universidade do interior Paulista, mestres concluintes no ano de 2015.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as transformações e contribuições ocorridas durante e pós o percurso do Mestrado Profissional em Educação em uma Universidade do Vale do Paraíba Paulista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta os riscos são mínimos, por se tratar de aplicação de questionário e grupo focal. Observa que, e os participantes se sentirem desconfortáveis com alguma pergunta, poderão se recusar a respondê-las.

Como benefícios, apresenta a contribuição na inserção do mestrado na formação e desenvolvimento profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante para o curso de Mestrado em educação, considerando a análise das influências do mesmo na formação continuada dos professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-Formulário da Plataforma Brasil devidamente preenchido;

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.093927

- Folha de rosto devidamente preenchida e assinada;
- TCLE devidamente preenchido e assinado pelo pesquisador responsável, bem como rubrica nas páginas;
- Dispensa autorização de local de pesquisa;
- Termo de compromisso do Pesquisador Responsável devidamente apresentado e assinado;
- Orçamento de acordo, sob responsabilidade do pesquisador responsável;
- Cronograma devidamente preenchido, com início da coleta de dados após aprovação do Comitê de Ética.

Recomendações:

Projeto devidamente apresentado, considerando as condições éticas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 14/12/2018, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1154434.pdf	29/11/2018 16:21:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	29/11/2018 16:20:58	SAMIRA MACIEL FARIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/11/2018 16:20:49	SAMIRA MACIEL FARIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador_responsavel.pdf	29/11/2018 16:20:41	SAMIRA MACIEL FARIA	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	29/11/2018 16:15:27	SAMIRA MACIEL FARIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Misconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.093.927

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATÉ, 19 de Dezembro de 2018

**Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))**

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O processo de formação no Mestrado Profissional em Educação, de uma Universidade do Vale Paraíba Paulista”

Orientadora: Professora Dra Juliana Marcondes Bussolotti.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do projeto: O processo de formação no Mestrado Profissional em Educação, de uma Universidade do Vale Paraíba Paulista

Objetivo da pesquisa: Analisar as transformações e contribuições ocorridas durante e pós o percurso do Mestrado Profissional em Educação em uma Universidade do Vale do Paraíba Paulista.

Coleta de dados: a pesquisa terá, como instrumentos de coleta de dados, um questionário semiestruturado e a participação em uma entrevista focalizada. O voluntário pode participar da coleta de dados da pesquisa por meio de um ou dois instrumentos, como desejar.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio do questionário semiestruturado e entrevista coletiva, permanecendo de posse dos mesmos, por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então esses dados serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos, não serão utilizados em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio da entrevista serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejar fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionário e entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados aos participantes pela presente pesquisa, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de

abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que achem por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a formação docente. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores a fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando da elaboração das conclusões.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa. Para isso, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da turma 2018 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Samira Maciel Faria, residente no seguinte endereço: Avenida José Novaes Sobrinho, 1920 Jardim Paraíso, complemento Residencial das Palmeiras Rua três, número 35, podendo também ser contatado pelo celular (12) 98116-1158. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Dra Juliana Marcondes Bussolotti, a qual pode ser contatada pelo celular (12) 99767-1717. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado à Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, e com o telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da instituição, onde os participantes, que comporão a amostra, atuam e também em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas dessa situação as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **O processo de formação no Mestrado Profissional em Educação, de uma Universidade do Vale Paraíba Paulista.**

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas, no decorrer e na conclusão do trabalho, e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive, se decidir por desistir de participar da pesquisa. Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Nome _____ do _____ Participante:

Samira Maciel Faria

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

Número de Aprovação do projeto pelo Comitê: 03753218.1.0000.5501.

Data de Aprovação: 19 de dezembro de 2018.