

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MESTRADO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:**
contribuições na formação, pesquisa e prática de egressos do PPGEd-
So/UFSCar

SOROCABA / SP
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aline Luz Mesquita Francisco

**MESTRADO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:**
contribuições na formação, pesquisa e prática de egressos do PPGEd-
So/UFSCar

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de São
Carlos – Campus Sorocaba/SP – como exigência
parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Ivan
Fortunato.*

SOROCABA / SP
2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

**MESTRADO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:**
contribuições na formação, pesquisa e prática de egressos do PPGEd-
So/UFSCar

Aline Luz Mesquita Francisco

Tese defendida no Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Doutora em Educação, aprovada em 20 de setembro de 2024 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo
Orientador e Presidente da banca

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Francisco, Aline Luz Mesquita.

Mestrado acadêmico e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: contribuições na formação, pesquisa e prática de egressos do PPGEd-So/UFSCar / Aline Luz Mesquita Francisco – 2024. 231 f.

Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Fortunato.

Banca examinadora: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins; Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes; Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros; Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo.

Bibliografia

1. Desenvolvimento profissional. 2. Mestrado acadêmico. 3. Formação de professores. I. Francisco, Aline Luz Mesquita. II. Título.

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A conclusão da redação dessa tese preenche o coração dos sentimentos de realização e gratidão pelo percurso delineado nesses anos de aprendizados efetivos e crescimento acadêmico e profissional. Não poderia deixar de recordar de passagens e pessoas importantes que demarcaram toda minha trajetória no doutoramento, principalmente nos obstáculos e desafios superados.

Inicialmente, agradeço a Deus por nunca me desamparar e por me fortalecer mesmo nas jornadas mais difíceis, concedendo o privilégio de vivenciar plenamente cada etapa e de chegar até o encerramento fortalecida e orgulhosa diante dos resultados.

Meus mais sinceros agradecimentos ao meu orientador, Ivan Fortunato, que me mostrou perspectivas diferentes do que é educar e reforçou minhas crenças de que é possível seguir por caminhos mais coerentes. Sou grata principalmente por acreditar no meu potencial e por oportunizar inúmeras possibilidades de desenvolvimento em tão pouco tempo. Cada devolutiva e direcionamento foram essenciais para que eu saísse desse percurso com mais ênfase reflexiva, criticidade e autonomia.

Aos egressos do PPGEd-So que contribuíram para que esse estudo fosse viabilizado, com receptividade e acolhimento ao participar das etapas de construção de dados previstas, em especial para as professoras da Educação Básica entrevistadas que enriqueceram a tese com seus relatos e percepções.

Ao corpo docente e colegas da UFSCar, local em que trilhei todo meu percurso de formação, da graduação ao doutorado, agradeço o acolhimento, ensinamentos, trocas, vivências e desenvolvimento oferecido. Nunca me esquecerei de cada professor que contribuiu significativamente para meu aperfeiçoamento acadêmico, pedagógico e profissional.

Aos meus pais por me apoiarem em todas as minhas escolhas e serem para mim exemplo e fonte de inspiração diária, minha motivação para acreditar e seguir fazendo a diferença na educação. Obrigada pelo afeto e pelos ensinamentos proporcionados ao longo da vida, sem vocês, nada seria possível e nem teria sentido. Vocês são a origem de tudo que sou hoje.

Aos meus colegas de trabalho por compreenderem necessárias ausências e tempo de dedicação, pelo incentivo e ajuda sempre que precisei para conciliar as atividades acadêmicas com as atribuições cotidianas e profissionais.

Por fim, ao meu companheiro, amigo e porto seguro, a quem tenho a honra de chamar de esposo. Diogo, você, mais do que ninguém, sabe da importância que teve em toda minha

formação, desde o acompanhamento dos primórdios na graduação, incentivo para me arriscar no mestrado e impulso para estar hoje concluindo o doutorado, algo que parecia tão distante. Não tenho palavras para expressar a sua importância na minha vida e a gratidão que sinto por ter você. Obrigada pela força, por sustentar minhas inseguranças, por sempre acreditar que eu seria capaz, mesmo com tantas dificuldades que perpassaram todos esses anos. Agradeço a compreensão do tempo (e quanto tempo, não?) que não pudemos aproveitar com lazer e outras atividades juntos, afinal, foram muitas abdições em prol de um objetivo maior que agora podemos comemorar intensamente.

Resumo

Essa produção científica na área da educação aborda o aspecto do desenvolvimento profissional docente relacionado ao curso de mestrado acadêmico a fim de responder a seguinte questão: quais as contribuições da formação vivenciada no curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos no *campus* Sorocaba/SP para o desenvolvimento profissional e prática educativa de egressos na Educação Básica? Objetiva-se, de maneira geral, investigar as contribuições do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica na perspectiva de egressos do PPGEd-So. A pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo utilizou para construção de dados a análise documental do projeto político pedagógico, matriz curricular e diretrizes gerais e específicas do Programa envolvido; questionário eletrônico misto inicial com os egressos do PPGEd-So no período de 2013 a 2020; e entrevista semiestruturada com amostra dos respondentes do questionário com formação inicial em pedagogia ou em licenciaturas e atuantes como docentes da Educação Básica. Ao trazer dados abrangentes sobre a percepção dos mestres diante da trajetória na Pós-graduação, os resultados revelam contribuições significativas no desenvolvimento profissional dos professores nos eixos de formação, pesquisa e prática, identificando limites e possibilidades do curso de mestrado na modalidade acadêmica nesse processo, em caráter local e geral. De modo complementar, houve benefícios importantes para o Programa de Pós-Graduação abordado (PPGEd-So) pelo panorama sistemático de seu impacto na trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos egressos, estimulando ainda novas investigações e aprofundamentos que valorizem o potencial informativo dos concluintes na melhoria dos processos educativos.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Mestrado acadêmico; Formação de professores; Saberes docentes.

Abstract

This scientific production in the area of education addresses the aspect of teaching professional development related to the academic master's course in order to answer the following question: what are the contributions of the training experienced in the academic master's degree in education at the Federal University of São Carlos on the Sorocaba/SP *campus*? for the professional development and educational practice of graduates in Basic Education? The aim, in general, is to investigate the contributions of the academic master's degree in education at the Federal University of São Carlos in Sorocaba/SP in the professional development of Basic Education teachers from the perspective of PPGEd-So graduates. The qualitative and quantitative research used documental analysis of the pedagogical political project, curricular matrix and general and specific guidelines of the program involved to construct data; initial mixed electronic questionnaire with PPGEd-So graduates from 2013 to 2020; and semi-structured interview with a sample of questionnaire respondents with initial training in pedagogy or teaching degrees and working as Basic Education teachers. By providing comprehensive data on the master's perception regarding their postgraduate career, the results reveal significant contributions to the professional development of teachers in the areas of training, research and practice, identifying limits and possibilities of the master's course in the academic modality in this process, locally and generally. In a complementary way, there were important benefits for the Postgraduate Program addressed (PPGEd-So) due to the systematic overview of its impact on the personal, academic and professional trajectory of graduates, also stimulating new investigations and in-depth studies that value the informative potential of graduates in the improvement of educational processes.

Keywords: Professional development; Academic master's degree; Teacher training; Teaching knowledge.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCN	Aplicativo Para Cursos Novos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade
GEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PESCD	Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECM	Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
PPGECT/UFSC	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina
PPGED-SO	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP
PPGED/UFU	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

PPGE/FE	Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Educação da UNICAMP
REAMEC	Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
SBPC	Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPF	Universidade de Passo Fundo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de inscritos nos processos seletivos, quantidade de ingressantes, evasão e defesas concretizadas no PPGEEd-So de 2012 a 2022.	74
Tabela 2 – Distribuição por ano de conclusão das dissertações produzidas no PPGEEd-So de 2013 a 2020.	88
Tabela 3 – Distribuição por linhas de pesquisa das dissertações produzidas no PPGEEd-So de 2013 a 2020.	89
Tabela 4 – Distribuição por eixos temáticos das dissertações produzidas no PPGEEd-So de 2013 a 2020 na linha de pesquisa Educação, comunidade e movimentos sociais.	90
Tabela 5 – Distribuição por eixos temáticos das dissertações produzidas no PPGEEd-So de 2013 a 2020 na linha de pesquisa Formação de professores e práticas educativas.	92
Tabela 6 – Distribuição por eixos temáticos das dissertações produzidas no PPGEEd-So de 2013 a 2020 na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação.	94
Tabela 7 – Distribuição por sexo dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	107
Tabela 8 – Distribuição por faixa etária na titulação dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	108
Tabela 9 – Distribuição por estado civil dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	109
Tabela 10 – Distribuição por ano de ingresso dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	109
Tabela 11 – Distribuição por ano de conclusão dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	110
Tabela 12 – Distribuição por cursos de graduação dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	111
Tabela 13 – Distribuição das instituições dos cursos de graduação dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	112
Tabela 14 – Distribuição dos cursos adicionais de graduação dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	114
Tabela 15 – Distribuição do tempo de dedicação aos estudos durante a formação dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	114
Tabela 16 – Distribuição da concessão de bolsas aos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	115
Tabela 17 – Distribuição da participação em grupos de pesquisa dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020, antes, durante e após a formação.	116
Tabela 18 – Grupos de pesquisa frequentados pelos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020 durante a formação.	117
Tabela 19 – Grupos de pesquisa frequentados pelos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020 atualmente.	119
Tabela 20 – Principais motivos que levaram à escolha do Programa pelos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020.	125

Tabela 21 – Aspirações que originaram as pesquisas feitas pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	126
Tabela 22 – Expectativas iniciais sobre a formação pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	128
Tabela 23 – Grau de satisfação das expectativas iniciais sobre a formação pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	130
Tabela 24 – Vivências mais significativas na formação vivenciada pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	131
Tabela 25 – Obstáculos enfrentados na formação vivenciada pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	133
Tabela 26 – Nível de contribuição do mestrado para a formação de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	134
Tabela 27 – Contribuição do mestrado para a formação de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	135
Tabela 28 – Nível de contribuição do mestrado para a atuação profissional de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	136
Tabela 29 – Contribuição do mestrado para a atuação profissional de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	137
Tabela 30 – Ocupações profissionais desempenhadas antes da titulação pelos egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	139
Tabela 31 – Ocupações profissionais desempenhadas após a titulação pelos egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	140
Tabela 32 – Modificações na atuação profissional antes e após o curso de mestrado acadêmico concluído pelos egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	142
Tabela 33 – Saberes docentes desenvolvidos e potencializados durante o curso de mestrado acadêmico de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	143
Tabela 34 – Atividades do mestrado que mais contribuíram na atuação profissional de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise das teses na área da educação que utilizaram egressos de Pós-graduação como fonte de dados.	29
Quadro 2 – Análise da tese e dissertações na área da educação que versam sobre o desenvolvimento profissional na Pós-graduação em Educação.	33
Quadro 3 – Sistematização dos Planos Nacionais de Pós-graduação.	55
Quadro 4 – Resultado da avaliação quadrienal do PPGEEd-So pela CAPES referente aos anos de 2013 a 2016.	76
Quadro 5 – Resultado da avaliação quadrienal do PPGEEd-So pela CAPES referente aos anos de 2017 a 2020.	78
Quadro 6 – Síntese das respostas dos questionários trazidas pelos egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020 sobre a trajetória na Pós-graduação e atuação profissional.	146
Quadro 7 – Análise das entrevistas das egressas do PPGEEd-So identificando as contribuições do curso de mestrado acadêmico por eixo do desenvolvimento profissional docente.	171
Quadro 8 – Análise das dissertações produzidas no contexto do PPGEEd-So na linha de pesquisa de Educação, comunidade e movimentos sociais de 2013 a 2020.	185
Quadro 9 – Análise das dissertações produzidas no contexto do PPGEEd-So na linha de pesquisa de Formação de professores e práticas educativas de 2013 a 2020.	187
Quadro 10 – Análise das dissertações produzidas no contexto do PPGEEd-So na linha de pesquisa de Teorias e Fundamentos da Educação de 2013 a 2020.	190
Quadro 11 – Ficha de avaliação utilizada pela CAPES de programas de Pós-graduação acadêmicos em Educação de 2017 a 2020.	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico e de mestrado profissional no Brasil de 2013 a 2021.	60
Gráfico 2 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico e de mestrado profissional no Brasil de 1998 a 2010.	61
Gráfico 3 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico por grande área de conhecimento no Brasil de 2013 a 2020.	62
Gráfico 4 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino no Brasil de 2013 a 2020.	64
Gráfico 5 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino por região do Brasil de 2013 a 2020.	66
Gráfico 6 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino no Estado de São Paulo de 2013 a 2020.	67
Gráfico 7 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino por categoria administrativa no Brasil de 2013 a 2020.	68
Gráfico 8 – Tipos de produções científicas desenvolvidas pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento profissional docente.	44
Figura 2 – Etapas da metodologia para construção de dados sobre os egressos do PPGEd-So.	97
Figura 3 – Etapas delineadas para obtenção da relação de egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.	100
Figura 4 – Questionário encaminhado aos egressos do PPGEd-So através da plataforma <i>Google Forms</i>	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. ESTUDOS SOBRE EGRESSOS E ESTUDOS SOBRE EGRESSOS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	26
1.1 ESTUDOS SOBRE EGRESSOS.....	26
1.2 ESTUDOS SOBRE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	28
1.3 ESTUDOS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	32
2. MESTRADO ACADÊMICO COMO ESPAÇO FORMATIVO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APONTAMENTOS TEÓRICOS ..	40
2.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	40
2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	45
2.2.1 Histórico de surgimento e consolidação	45
2.2.2 Os Planos Nacionais de Pós-graduação	50
2.2.3 A avaliação da Pós-graduação no Brasil.....	56
2.2.4 O crescimento e avanços da Pós-graduação em educação no Brasil	59
2.3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	69
2.3.1 Avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP.....	76
2.3.2 Estrutura político pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos	79
2.3.3 A produção de dissertações no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba/SP	87
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	96
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	96
3.2 ESCOLHA DOS COLEGAS ENVOLVIDOS.....	98
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	100
3.4 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	101
3.5 PRODUÇÃO DE DADOS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	104
4. EGRESSOS DO PPGED-SO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	106
4.1 PERFIL DOS MESTRES EGRESSOS DO PPGED-SO DE 2013 A 2020	106
4.2 A EXPERIÊNCIA DOS MESTRES EGRESSOS DO PPGED-SO DE 2013 A 2020 NA PÓS-GRADUAÇÃO	123
4.3 A CARREIRA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS MESTRES EGRESSOS DO PPGED-SO DE 2013 A 2020	138

4.4 SINTETIZANDO PERCEPÇÕES – OS EGRESSOS DO MESTRADO ACADÊMICO E SUA TRAJETÓRIA NO PROGRAMA	145
5. MESTRADO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: COM A PALAVRA, OS EGRESSOS	150
5.1 MOTIVAÇÕES PARA O CURSO	152
5.2 DISCIPLINAS CURSADAS	155
5.3 PESQUISA DESENVOLVIDA	161
5.4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL	163
5.5 A EXPERIÊNCIA NO MESTRADO ACADÊMICO	168
5.6 SINTETIZANDO PERCEPÇÕES – AS CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO ACADÊMICO	170
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGED-SO DE 2013 A 2020	185
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO	194
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	196
APÊNDICE D – TCLE	197
APÊNDICE E – FICHA PARA ANÁLISE DO CURRÍCULO LATTES	200
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 (LAUREN)	201
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2 (MARTA)	206
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3 (ELZA)	213
ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA CAPES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICOS EM EDUCAÇÃO	221
ANEXO B – PARECER CEP	225

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco o processo de desenvolvimento profissional dos mestres em Educação, egressos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba/SP, atuantes como professores da educação básica, estando vinculada ao Programa de doutorado acadêmico em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos na linha de pesquisa intitulada *Formação de Professores e Práticas Educativas*. Para prosseguir com os objetivos, justificativa, referenciais e dados, faz-se necessário compreender e rememorar um pouco do percurso que possibilitou ocupar esse lugar do qual falo, sendo uma egressa do curso de mestrado acadêmico em Educação da universidade *locus* desse estudo.

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA MESTRE EGRESSA DO PPGED-SO

A educação e a escola em minha vida nunca significaram uma mera passagem imposta para o cumprimento da trajetória formativa. Esse contexto sempre esteve muito presente desde que nasci, nos diálogos cotidianos, comemorações, nos planos futuros, no planejamento familiar e financeiro, nos relacionamentos e amizades. Isso porque meu nascimento se deu na mesma época em que nascia o sonho de meus pais de fundar uma escola. É sincero mencionar que todos os grandes acontecimentos do meu percurso se relacionam de alguma forma com a educação e o ambiente escolar. Identificamos, aqui, o primeiro ponto que me levou até o tema desta pesquisa.

Além de ser um ofício tão persistente em minhas lembranças, a docência também ocupou um lugar especial em meu coração e foco de admiração. Mesmo estando sujeita a presenciar as inúmeras dificuldades e a persistência necessária para prosseguir na área educacional, através dos exemplos de meus pais e dos diversos colegas de profissão com os quais tive contato, me aproximei cada vez mais e me apaixonei pelo desafio de ensinar, desejando me tornar professora desde a mais tenra idade. Dedicada e com muito apreço pelos estudos, logo segui meu sonho e ingressei no curso de graduação em Pedagogia na desejada Universidade Federal de São Carlos, localizada na minha cidade de nascimento, Sorocaba/SP. Por muito tempo, desejei me constituir educadora apenas nesse renomado ambiente formativo e me preparei para tanto.

O percurso trilhado em minha formação inicial foi repleto de trocas, discussões, novos conhecimentos e parcerias que proporcionaram o enriquecimento profissional e pessoal. Para além de ter contato com inusitados conceitos e teorias, era possível a aplicação prática desses

instrumentos, fazendo com que nos sentíssemos mais preparados para assumir os dilemas e demandas trazidos pelo contexto escolar efetivamente. Junto ao início do curso, assumi aulas de apoio pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização e na disciplina de Matemática, experiência essa que me trouxe um novo olhar sobre a atividade de aprender e ensinar.

Nos anos de prática, pude conhecer outras realidades de educação: a pobreza, carência de recursos, falta de apoio mútuo entre a equipe, competitividade, alunos que não se enquadram ao sistema, avaliações externas e políticas de responsabilização, falta de acolhimento e afetividade, professores cansados e desestimulados, falta de interesse pelo ofício e pelos alunos, omissão da família, entre muitas outras situações. Sempre estive muito presente em mim a intenção de proporcionar moldes educacionais diferentes, em florescer nos colegas de trabalho a possibilidade de buscar caminhos e ensinar por amor, com respeito.

Logo que finalizei a graduação, comecei a trabalhar com formação de professores e na coordenação pedagógica da educação básica, o que me possibilitou priorizar a troca e construção coletiva como subsídio de reflexão e práticas que pudessem distanciar do característico tecnicismo escolar. Nessa atribuição me encontrei, por ter grande apreço pelo potencial de articulação, coletividade, formação e transformação que as atividades incluíam.

Quanto aos estudos, nunca deixaram de estar presentes em minha vida. Para além das muitas leituras cotidianas, em meados de uma Pós-graduação em neuropsicopedagogia, senti que precisava buscar algo a mais, que realmente trouxesse desafios efetivos e pudesse responder os inúmeros questionamentos que permeavam minha atuação. Sem muitas expectativas e grande conhecimento sobre o curso, desenvolvi um projeto de pesquisa para o processo seletivo do Programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Ingressei, dessa forma, no mestrado e nos dois anos de duração pude conhecer efetivamente o que é constituir-se enquanto professor-pesquisador na esfera acadêmica.

As atividades previstas me trouxeram grande amadurecimento, reflexões e um novo olhar para a própria prática docente e na formação de professores. Em meu entendimento, todo percurso vivenciado foi permeado de aprendizagens e desenvolvimento que resultaram no aprimoramento de habilidades, conhecimentos e atitudes. Considero a conclusão do mestrado como marco importante em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, pois o olhar de pesquisadora passou a fazer parte de meu cotidiano no ambiente escolar. A cada indagação proveniente da prática, muitas eram as trocas de experiências, rascunhos e leituras, que retroalimentavam minha formação.

Importante destacar que, mediante essas experiências, não foi possível produzir agora uma tese pautada pelos moldes positivistas que preconizam a posição de neutralidade. Enquanto mestre egressa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, integro a experiência que consiste em objeto de análise desse trabalho. Mesmo prezando pelo distanciamento necessário para prática de pesquisa, é certo que não me vejo como elemento neutro e, por esse envolvimento, trago uma visão possivelmente influenciada por minhas vivências no mestrado, origem do interesse por esse estudo.

Os programas de mestrado, no geral, têm por finalidade primordial a formação de pesquisadores para atuação no desenvolvimento científico e de professores aptos a trabalhar em nível de ensino superior. No entanto, muitos, como eu, permanecem atuando na docência na educação básica ou até em outras áreas, o que deixa algumas dúvidas: as experiências vividas nesse tipo de formação geram aprendizados que impactam na ação educacional de professores na educação básica? Quais atividades propiciam o desenvolvimento profissional dos docentes que trabalham na educação básica? Após a conclusão do curso, esses profissionais percebem mudança na trajetória profissional e na própria atuação? O mestrado é um curso realmente destinado apenas para formação de pesquisadores?

O mestrado fez com que eu me compreendesse enquanto professora-pesquisadora da própria prática, o que gerou mecanismos para atenuar a complexidade da profissão e a assimilação da maneira com que os professores trilham o seu caminhar e desenvolvimento, considerando que a formação nessa modalidade de Pós-graduação pode se dar em diferentes momentos da trajetória acadêmica e profissional. Tal ponto instigou a vontade de compreender como a formação proporcionada pelo programa de mestrado acadêmico poderia se relacionar com o processo de constituir-se professor. Mediante essa provocação inicial, me senti impelida a buscar maior aprofundamento no tema, fomentando a ideia de que a Pós-graduação *stricto sensu* possui uma dimensão de formação propulsora de diferenças qualitativas nos saberes e atuação profissional docente.

QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

A pesquisa então apresentada traz como foco as contribuições do mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos no *campus* Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. Como já mencionado, alguns questionamentos adentraram como base para o desenvolvimento das investigações originárias desse trabalho, como: *quais as contribuições da formação vivenciada no curso de mestrado*

acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos no campus Sorocaba/SP para o desenvolvimento profissional e prática educativa de egressos na Educação Básica? Quais as concepções e práticas de formação experienciadas no processo? Qual a relação entre o aprendizado obtido no mestrado acadêmico e o fazer pedagógico no contexto de trabalho desses professores? Que práticas de pesquisa os docentes da Educação Básica vêm experimentando e quais os saberes originários dessa atividade? Quais as repercussões da experiência na vida e trabalho dos egressos atuantes nesse nível de escolaridade?

A partir de tais indagações, foi possível identificar que o delinear da investigação envolveria o aprofundamento no desenvolvimento profissional do professor atuante na Educação Básica que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação na modalidade *stricto sensu*. Desse modo, com a presente pesquisa objetiva-se, de modo geral, *investigar as contribuições do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica na perspectiva de egressos do PPGEd-So.*

Deste objetivo geral, foram projetados objetivos mais específicos acerca da questão norteadora, os quais estão descritos a seguir: (a) Conhecer concepções e práticas de formação vivenciadas no contexto do mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba/SP* – por egressos que exercem a docência na Educação Básica; (b) Compreender a relação entre o aprendizado no mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba/SP* – e o fazer pedagógico dos professores da Educação Básica; (c) Discutir as repercussões da formação vivenciada no contexto do mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba/SP* – na vida e no fazer profissional dos docentes atuantes na Educação Básica. Considera-se, portanto, a *hipótese de que há intrínseca relação entre as atividades formativas praticadas durante essa modalidade de Pós-graduação e a prática profissional do egresso que opta por permanecer na carreira docente no nível de escolarização da Educação Básica.*

Tendo como base o contexto do mestrado acadêmico em Educação promovido pela Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba/SP* – o conjunto de questionamentos ora elencados contempla dois eixos estruturantes para o desenvolvimento profissional docente na Educação Básica: a formação vivenciada na Pós-graduação e o fazer pedagógico dos professores atuantes na Educação Básica. Desses eixos principais, ramificam-se três subeixos de análise com enfoques adequadamente delimitados, a saber: (a) formação – concepções e práticas de formação experienciadas no contexto do referido curso de mestrado acadêmico por

egressos que exercem a docência no segmento da Educação Básica; (b) pesquisa – relação entre o aprendizado obtido com o referido curso de mestrado acadêmico e o fazer pedagógico dos professores da Educação Básica; (c) prática – repercussões da formação proporcionada no referido curso de mestrado acadêmico na vida e prática profissional dos professores da Educação Básica.

Integrados entre si, os eixos de análise buscam compreender em que medida e de que maneira a formação no curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba/SP – implica nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, propicia a integração entre teoria e prática na formação do professor, e conduz para a produção de saberes com propriedade através das inter-relações entre os aprendizados construídos e a atividade profissional na Educação Básica. A proposta de analisar o mestrado acadêmico e o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica na tríade estrutural exposta parte do entendimento e reconhecimento da necessidade de uma formação contínua também em nível de Pós-graduação por meio da pesquisa, aliada a vida e prática laboral, como componentes para desenvolver-se profissionalmente. Contudo, entendemos o mestrado acadêmico em estudo como contexto de aproximação entre a formação contínua, vida e trabalho dos professores da Educação Básica, em prol do desenvolvimento profissional docente.

O referido Programa de Pós-graduação é ofertado pela Universidade Federal de São Carlos no *campus* situado na cidade de Sorocaba/SP com grande contribuição regional para formação de professores desde sua instituição em dezembro de 2011. A escolha se deu justamente por essa representatividade no município e entornos, somada a ausência de estudos envolvendo egressos do Programa, consistindo em grande oportunidade o desenvolvimento de uma investigação inusitada e enriquecedora nesse contexto.

O Programa se enquadra na área de concentração chamada Educação e apresenta atualmente três linhas de pesquisa: Formação de Professores, Cotidianos e Práticas Educativas; Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-escolar; Educação em Ciências, esta última instituída apenas no ano de 2021. A linha Comunidade e Movimentos Sociais que integrava o Programa até 2023 foi incorporada pela linha de Teorias e Fundamentos da Educação, que recebeu a complementação de “Escolar e Não-escolar”. Anualmente, são ofertadas cerca de 30 vagas distribuídas nas diferentes linhas com o ingresso através de prova escrita, etapa promovida até o ano de 2019, análise do projeto de pesquisa e arguição do projeto e currículo. O Programa, a partir das atividades desenvolvidas, objetiva a formação de egressos com três perfis diferentes e inter-relacionados, sendo o de pesquisador na área da Educação; o de

professor apto a atuar em nível superior e nas demais etapas da escolaridade; e o perfil de educador competente para atuar em espaços educativos não escolares.

Considera-se, nesta pesquisa, o mestrado acadêmico como espaço propício ao desenvolvimento profissional, valorizando a trajetória de formação percorrida pelo professor com estímulo para criatividade, reflexão e ampliação de conhecimentos com repercussões nas práticas desenvolvidas em sala de aula a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Lisita *et al.* (2001) consideram de grande relevância a realização de pesquisas em educação pelos próprios professores, “o que implica incluir nos programas de formação objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do trabalho docente” (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2001, p. 118).

Por fim, temos que considerar a importância desta pesquisa para mensurar o alcance do Programa de mestrado acadêmico abordado e os reflexos na formação de professores e pesquisadores em educação, valorizando seu potencial cognoscível, contribuições e prática de pesquisa concretizada, além dos desdobramentos na prática efetiva. Também será de grande valia para refletir diante dos resultados alcançados com este tipo de curso, ampliando a análise de um evento particular em direção a compreensão global do mestrado acadêmico. O estímulo e desenvolvimento de habilidades neste contexto é estratégia importante para melhoria do ensino, pois atuando como pesquisador, o docente acaba elencando problemas na própria prática, “construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios” (Santos, 2012, p. 16).

A partir deste estudo, esperamos obter contribuições consideráveis para o curso, os moldes do mestrado acadêmico e para o campo da formação de professores, bem como identificar os reflexos viabilizados pela participação em atividades de ensino e pesquisa no curso de mestrado, apontando fragilidades e lacunas neste processo para que possam ser repensadas e superadas.

ESTRUTURA DA TESE

O trabalho apresentado segue estruturado em cinco seções. A primeira delas traz uma revisão de literatura sobre estudos envolvendo egressos e especificamente estudos envolvendo egressos de programas de Pós-graduação em Educação, a fim de que possamos obter um panorama de investigações já desenvolvidas na mesma perspectiva. Em continuidade, a segunda seção apresenta o referencial teórico que consistiu como base de estruturação da tese

em três situações: discussões teóricas que contribuem na compreensão do conceito de desenvolvimento profissional; resgate histórico e panorama contemporâneo da Pós-graduação em Educação no Brasil; e resgate histórico, estruturação e panorama contemporâneo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEd-So).

Os percursos metodológicos delineados para obtenção dos dados necessários, por sua vez, estão descritos na terceira seção, incluindo os movimentos de análise documental e pesquisa de campo através de questionário e entrevista semiestruturada. A quarta seção compreende a análise dos questionários respondidos pelos egressos, apresentando especificamente o perfil dos mestres do PPGEEd-So de 2013 a 2020, sua experiência na Pós-graduação e a atuação profissional. Findando, a quinta e última seção expõe o desenvolvimento e análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com a amostra dos respondentes do questionário, as quais buscaram identificar o desenvolvimento profissional alcançado nos eixos de formação, pesquisa e prática.

1. ESTUDOS SOBRE EGRESSOS E ESTUDOS SOBRE EGRESSOS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

1.1 ESTUDOS SOBRE EGRESSOS

A partir da década de 1960, quando os sistemas de ensino superior sofreram significativa expansão, as pesquisas que envolvem egressos do ensino superior se generalizaram. O Brasil adentrou ao movimento, apresentando alguns estudos que datam os anos de 1980 e a proliferação de portais do egresso de graduação nos últimos anos. No entanto, as investigações que trazem os egressos como fonte de dados ainda são pontuais e insuficientes no país, com metodologias difusas e pouco satisfatórias (Paul, 2015, p. 309).

De acordo com Paul (2015, p. 310), as pesquisas pioneiras com egressos se deram em 1960 e se ampliaram nas duas décadas seguintes, após alguns trabalhos episódicos em meados de 1930 nos Estados Unidos. Em um comparativo com o contexto mundial, o desenvolvimento do ensino superior brasileiro foi moroso e tardio. Assim, já seria esperado que ações e políticas que envolvem o acompanhamento de egressos seguissem o mesmo ritmo, apresentando-se de forma ainda embrionária em detrimento de iniciativas norte-americanas e europeias. Tais investigações acadêmicas brasileiras sempre foram demarcadas como iniciativas individuais e pontuais de pesquisadores pelo viés de estudos de caso (Borges; Honorato, 2020).

Um dos estudos inaugurais com egressos no Brasil abordou a situação profissional de 122 graduados no período de 1958 a 1976 na Faculdade de Direito do Vale do Paraíba e, em seguida, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pesquisou graduados de cinco cursos em 48 instituições de ensino superior em 1972, 1975, 1978 e 1980 (Paul, 2015, p. 319). A Universidade de Brasília (UnB), por sua vez, teve a primeira estrutura política efetiva na gestão de egressos. Há grandes bases de dados no Brasil sobre o ensino superior em nível de graduação, as quais seguem crescentes em complexidade e detalhamento, junto a preocupação com a oferta de cursos qualificados que promovem investimentos em avaliação institucional (Borges; Honorato, 2020).

Pesquisas e políticas envolvendo egressos desempenham papel fundamental na organização das instituições de ensino e qualidade da formação ofertada pelo fato de produzir dados diretamente com os sujeitos das ações educacionais que propiciam a análise e avaliação de ajustes nas matrizes curriculares, metodologias de ensino, recursos e tecnologias educacionais e outras melhorias que objetivam elevar a qualidade da formação consolidada.

Oliveira (2021, p. 5) ressalta que a relação entre um egresso e sua instituição de formação é vitalícia, visto que o acompanhamento da trajetória profissional através da observação do perfil de ex-alunos torna possível formular hipóteses, corrigir ações e propor melhorias em relação à qualidade da educação requerida, a partir do entendimento de como se deram os processos educativos e de possibilidades de elevar o nível de eficiência ao considerar as especificidades e necessidades do ingressante e do mercado de trabalho mediante um planejamento verdadeiramente eficaz.

As pesquisas que envolvem egressos usualmente são realizadas em cumprimento a normativas emergentes na satisfação das autoridades responsáveis ou mesmo para adentrar a um movimento de modismo pontual que envolve marketing dos estabelecimentos, em especial de natureza privada, conforme destaca Paul (2015, p. 321). Nesse contexto, a tomada de consciência por parte das instituições de ensino e a utilização estratégica de dados a respeito dos egressos para efetivamente subsidiar projetos e perspectivas futuras é fundamental ao evitar a condução por tais tendências que minimizam o potencial transformador da prática.

Um avanço importante nas políticas brasileiras para o acompanhamento de egressos seria implementar sistemas mais homogêneos e centralizados para coleta e tratamento das informações sobre egressos, pois ainda se observa situações desiguais de acordo com as regiões e universidades (Paul, 2015). Uma das maiores dificuldades no acompanhamento dos alunos¹ concluintes, segundo Oliveira (2021, p. 8), é a falta de interesse dos alunos em responder avaliações e de manter os dados atualizados na instituição e em plataformas acadêmicas que reúnem bases de informações curriculares. A citada resistência em colaborar com as iniciativas de avaliação pós conclusão do curso exige que as instituições busquem projetos inovadores para produção de dados e acompanhamento de egressos.

Uma possibilidade de sucesso aplicada por institutos italianos é apontada por Paul (2015, p. 316) consistindo em um rol de informações confiável e atualizado acessível pelas empresas, que engloba o currículo dos egressos alimentado por questionários propostos pelas universidades. Desse modo, os estabelecimentos de ensino fomentam seu interesse em dispor índices confiáveis sobre o futuro dos alunos e as empresas demonstram o interesse em facilitar os processos de contratação mediante o acesso aos currículos disponíveis.

Para o funcionamento de qualquer tipo de sistema proposto, Paul (2015, p. 322) menciona alguns requisitos importantes: a atualização constante dos endereços eletrônicos e

¹ Importante ressaltar que nossa língua é patriarcal e alguns termos se mantêm como substantivos ou adjetivos no gênero masculino no texto para facilitar a escrita e a leitura. No entanto, usamos de forma inclusiva e não excludente.

telefones para viabilizar o contato na coleta e aprofundamento de informações; que as instituições disponham de área específica e devidamente capacitada para apropriação, organização, análise e repasse dos dados obtidos; que sejam propostas pesquisas periódicas utilizando o material disponível para comparação dos resultados em diferentes épocas e situações; que o banco de dados seja acessível a toda comunidade científica que poderá contribuir na identificação de tendências e metodologias mais eficientes.

1.2 ESTUDOS SOBRE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Considerando a atual imersão em um mercado de trabalho que evolui com rapidez, faz-se preciso que as instituições de ensino superior estejam constantemente avaliando e repensando as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, pesquisas que envolvem egressos consistem em rica fonte de informações e conhecer mais afundo os processos, metodologias e resultados que tangem a prática pode refletir diretamente na qualificação das atividades acadêmicas. Embora possamos constatar um aumento no número de estudos que se dedicam a entender a trajetória formativa e profissional de concluintes, acabam se restringindo em sua maioria ao nível da graduação e a um conjunto específico de áreas do conhecimento voltadas para formação e aprimoramento profissional. Assim, a justificativa do tema desse estudo é fundamentada pela escassez de pesquisas sobre egressos da Pós-graduação em áreas como a Educação, mesmo com o crescimento do número de programas no Brasil.

Como etapa inicial do presente trabalho, realizamos um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes das teses brasileiras desenvolvidas com egressos da Pós-Graduação em Educação entre os anos de 2013 e 2021, cujo resultado foi sistematizado em artigo específico (Mesquita; Fortunato, 2023). Tal movimento objetivou compreender os estudos já realizados que envolveram egressos da Pós-Graduação em Educação, identificando as metodologias priorizadas e resultados ora obtidos.

A busca no referido banco de dados foi realizada a partir dos descritores “egressos” e “Pós-graduação” relacionados por intersecção através do operador booleano *AND*. Foram utilizadas seis teses (Bordignon, 2014; Oliveira, 2014; Richetti, 2014; Alves, 2018; Sanchez, 2019; Gomes, 2020) no levantamento produzidas em programas de Pós-graduação em Educação e suas ramificações e que adotaram os egressos de cursos de Pós-graduação na modalidade *stricto sensu* como sujeitos. Para melhor visualização, os dados e informações do conjunto considerado no levantamento estão organizados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Análise das teses na área da educação que utilizaram egressos de Pós-graduação como fonte de dados

TÍTULO	ANO	PROGRAMA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)
1 - A Pós-graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade	2014	Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS)	Educação Científica e Tecnológica	Luciane Spanhol Bordignon	Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco
2 - Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores: percepções de egressos titulados	2014	Pós- Graduação em Educação (UNICAMP)	Educação	Luciana Rodrigues Oliveira	Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
3 - Um instrumento para avaliar a formação de egressos da Pós-Graduação: O Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como estudo de caso	2014	Pós- Graduação em Educação Científica e Tecnológica (UFSC)	Educação Científica e Tecnológica	Graziela Piccoli Richetti	Prof. Dr. José de Pinho Alves Filho
4 - O Programa de Pós-graduação da rede amazônica de Educação em Ciências e Matemática: estudo da trajetória profissional de egressos	2018	Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFMT)	Ensino em Ciências e Matemática	Ana Claudia Tasinaffo Alves	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello
5 - Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP	2019	Pós-graduação em Educação (UNICAMP)	Educação	Ilara Sanchez	Profa. Dra. Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery
6 - “No olho do furacão”: a tendência do precariado entre os egressos da Pós-graduação da UFAM	2020	Pós-graduação em Educação (UFAM)	Educação	Hellen Bastos Gomes	Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira

Fonte: Mesquita; Fortunato (2023).

O estudo desenvolvido por Bordignon (2014) teve por objetivo analisar e compreender como ocorre a interlocução dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* relacionados à formação docente, com a comunidade. Para tanto, elegeu como *locus* de investigação os cursos de Mestrado em Educação, em Letras, em História e em Envelhecimento Humano de uma instituição comunitária, a Universidade de Passo Fundo (UPF). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com oito gestores universitários, somadas a trinta devolutivas dos questionários eletrônicos enviados para mestres titulados ao longo do ano de 2011. Os questionários abordavam as facetas da identidade acadêmica, da vivência universitária e dos programas de Pós-graduação em si quanto à formação e pesquisa.

A autora conclui que há a interlocução fundamentada em três etapas distintas: introdução (as pesquisas desenvolvidas ao longo do curso de mestrado são disponibilizadas); a

mediação (através dos canais de extensão, os conhecimentos e dados são compartilhados); e a integração (saberes finais são apropriados pelos canais prospectivos). Identificou, desse modo, que a pesquisa reflete na comunidade por meio da propagação de saberes e proporciona transformações necessárias na realidade educacional, trabalho docente, formação e ramificação em outras pesquisas correlatas.

A segunda pesquisa, desenvolvida por Oliveira (2014), buscou a análise das percepções dos titulados, mestres e doutores titulados no triênio 2010-2012, sobre as contribuições desta formação para sua trajetória profissional, além dos impactos em sua vida e contexto. A produção de dados se deu por meio de questionário eletrônico para 195 mestres e 152 doutores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas no triênio 2010-2012. As respostas do questionário permitiram caracterizar o perfil dos egressos a respeito da formação recebida, produção acadêmico-científica desenvolvida, avaliação das atividades proporcionadas pelo curso e colocação profissional antes e após a conclusão do Programa.

A análise dos dados confirmou a elevada qualidade do Programa envolvido na pesquisa em conformidade com o índice obtido pela avaliação trienal da Capes publicada no ano de 2013. Foi possível assegurar a hipótese de ascensão na carreira após a conclusão da formação, com indício de desenvolvimento profissional. Contudo, o estudo assegura o impacto social do PPGE/FE da Unicamp e o alcance de seus objetivos previstos no âmbito pessoal, acadêmico e profissional da trajetória dos egressos.

A tese de Richetti (2014) propôs investigar os fatores que têm contribuído para o êxito dos cursos do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC), bem como os aspectos que questionam seus limites. A pesquisa foi desenvolvida com um leque abrangente e completo de opções metodológicas, a saber: entrevista inicial com sete docentes provenientes da linha de pesquisa que deu origem ao Programa em questão como ramificação do Programa de Educação e Ciência; consulta aos currículos Lattes de 114 mestres e 50 doutores egressos do Programa; panorama de 122 dissertações e 48 teses em Educação Científica e Tecnológica desenvolvidas pelos egressos no período de 2004 a 2012; questionários enviados para 60 mestres e 28 doutores dos cursos de mestrado e doutorado concluintes no período de 2002 a 2012; e, por fim, entrevistas semiestruturadas com 5 doutores e 11 mestres egressos (percentual da amostra respondente do questionário).

Como resultado, Richetti (2014) identificou benefícios proporcionados pelo curso, com atividades que propiciaram a reflexão e ampliação de conhecimentos, na atuação e

desenvolvimento dos egressos. Por meio das informações trazidas pelos egressos participantes do estudo, a autora atribui uma avaliação positiva sobre o efeito formador do curso.

Alves (2018), na quarta tese explorada, teve por objetivo analisar as percepções dos egressos doutores titulados na primeira turma de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da REAMEC (Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática), sobre as contribuições desta formação para sua trajetória profissional, bem como dos impactos para a área de Ensino de Ciências e Matemática na região da Amazônia Legal. No estudo de caso realizado, foram analisados 29 currículos de doutores titulados na plataforma *Lattes* contemplando egressos da primeira turma no projeto, dos quais foi desenvolvido um fichamento padrão. Após, foram realizadas entrevistas com 11 desses sujeitos de maneira complementar, que permitiram um panorama acerca da percepção deles a respeito da formação recebida na esfera pessoal, profissional e para pesquisa.

A investigação revelou que mudanças na atuação profissional e trajetória dos egressos puderam ser notadas após a conclusão da formação, trazendo como consequência melhora na situação socioeconômica. Acrescentou ainda que a formação em rede não propiciou maior engajamento entre os participantes, permanecendo certo isolamento ao longo do curso. Além de aprendizagens significativas enquanto pesquisadores, houve consolidação da identidade docente com novos saberes pedagógicos e maior segurança e assertividade na atuação docente e na pesquisa.

O quinto trabalho do levantamento foi escrito por Sanchez (2019) na intenção de conhecer as trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos mestres e doutores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A autora cita que, na revisão de literatura que fez para seu estudo, localizou apenas mais uma pesquisa sobre os egressos do referido Programa, a tese de Oliveira (2014) que também compõe o levantamento aqui realizado, mesmo considerando o fato de o PPGE/FE ser um dos maiores no Brasil.

Os dados foram coletados por meio da análise do currículo na Plataforma *Lattes* do CNPq de 173 mestres e 198 doutores titulados no recorte temporal de 2004 a 2014. A avaliação foi realizada a partir de variáveis de observação sobre a trajetória formativa, próximas etapas de estudos complementares, duração no Programa e ocupação profissional. Sanchez (2019) identificou deslocamentos nos percursos formativos de natureza institucional, disciplinar e geográfica. Consequentemente ao avanço na formação acadêmica, a respeito da atuação profissional, cita que houve deslocamento vertical (entre os níveis de ensino) e horizontal (entre os setores privado e público), com modificações evidentes antes e após a obtenção do título.

A última pesquisa, feita por Gomes (2020), teve por objetivo analisar as dimensões da camada social do precariado (grupo de jovens e adultos qualificados inseridos em empregos precários/precarizados com a necessidade de maior aprimoramento profissional) no bojo da expansão do Ensino Superior, a partir de nove Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Amazonas. A autora fez a opção metodológica por três tipos de questionários: o primeiro aplicado aos coordenadores de tais cursos e ao representante da diretoria de avaliação da Pós-graduação; o segundo destinado a 1065 egressos dos Programas no período de 2000 a 2015; e o terceiro para 30 egressos com 11 respondentes dentre os pesquisados na etapa anterior que cumpriam com os requisitos de estarem na faixa etária de 20 a 40 anos.

Os resultados obtidos apontam a existência de um precariado correspondente ao estágio do desenvolvimento capitalista no país, ainda que de maneira residual, destacando a falácia do desenvolvimento intrínseco a democratização no acesso ao ensino superior brasileiro, assim como a associação equivocada de qualificação e acesso impositivo em larga escala aos cursos de Pós-graduação. As falas dos sujeitos demonstram frustração com destaque para falta de investimento e condição de vida em sociedade.

1.3 ESTUDOS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A fim de complementar a revisão de literatura de estudos a respeito de egressos da Pós-graduação em Educação, realizamos um levantamento a respeito das produções acadêmicas que versam sobre o desenvolvimento profissional na Pós-graduação em Educação. Com esse movimento, objetivou-se conhecer o que já foi produzido a respeito do tema a fim de complementar e aprofundar o atual estado do conhecimento com a presente pesquisa.

Do mesmo modo que o mapeamento anterior, a busca por teses e dissertações foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes através dos descritores “desenvolvimento profissional”, “Pós-graduação” e “educação” relacionados por intersecção através do operador booleano *AND*. Dos resultados obtidos, foram selecionados apenas os trabalhos na área de conhecimento da Educação publicados entre os anos de 2013 e 2021, sendo o mesmo recorte temporal utilizado no levantamento sobre os egressos, o que localizou 79 dissertações e 45 teses.

Inicialmente, a intenção foi de utilizar apenas as teses, visto que se trata de trabalhos mais complexos e que poderiam abordar em maior escala o processo formativo vivenciado no

mestrado, já que se subentende que os autores já findaram essa etapa formativa. No entanto, analisando os títulos e resumos, verificamos que apenas uma tese relaciona efetivamente o processo de desenvolvimento profissional ao mestrado acadêmico (ARAÚJO, 2019). Muitos trabalhos foram filtrados pela busca pelo fato de a linha de pesquisa contém o termo “desenvolvimento profissional”. Sendo assim, demos continuidade ao processo de análise das dissertações disponíveis, localizando mais quatro estudos para contribuir na revisão de literatura (FIDELIS, 2019; MERCADANTE, 2020; NASCIMENTO, 2020; SOUZA, 2022). Os dados e informações da tese e dissertações que compõe o levantamento foram organizados no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Análise da tese e dissertações na área da educação que versam sobre o desenvolvimento profissional na Pós-graduação em Educação.

TÍTULO	ANO	PROGRAMA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)
1 - Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em educação. (TESE)	2019	Pós-graduação em Educação (UFPI)	Educação	Francisco Antônio Machado Araujo	Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho
2 - Desenvolvimento profissional e formação contínua de Professores: Contribuições do mestrado em Educação	2019	Pós-graduação em Educação (UFU)	Educação	Renata Altair Fidelis	Profa. Dra. Selva Guimarães
3 - Formação continuada de professoras coordenadoras: lições da pesquisa na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> e implicações para a atuação na Educação Básica	2020	Pós-graduação em Educação (UNIMEP)	Educação	Patrícia Kelly Mercadante	Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar
4 - As significações constituídas por professoras sobre a formação <i>stricto sensu</i> em nível de mestrado	2020	Pós-graduação em Educação (UERN)	Educação	Márcia Francione Sena do Nascimento	Profa. Dra. Antônia Batista Marques
5 - Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a pedagogia universitária na Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	2022	Pós-graduação em Educação (UNEMAT)	Educação	Ana Paula Rodrigues de Souza	Profa. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt

Fonte: Dados da pesquisa.

A tese de Araujo (2019) se propôs a investigar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Para tanto, utilizou como fonte de dados narrativas de professores a respeito dos eventos e experiências

vividas na trajetória acadêmica e profissional, analisadas mediante a metodologia *Hodos Dialético* que investiga a determinação qualitativa do objeto apresentando sua identidade. A partir de falas dos sujeitos sobre singularidades e generalidades que demarcam o desenvolvimento profissional de professores atuantes no ensino superior que vivenciaram a formação na Pós-graduação em Educação, foi possível compreender esse tipo de desenvolvimento profissional considerando no que se assemelha e no que difere de outras formas de desenvolvimento, ou seja, como se enquadra como um componente de um contexto geral e como se delineia com particularidades identitárias. O referencial teórico sobre o desenvolvimento profissional foi constituído com base Day (2001), Garcia (1999), Nóvoa (1992), Oliveira-Formosinho (2009), Moreira (2010) e Sá-Chaves (1997).

O autor selecionou três professores colaboradores para investigação que atenderam aos seguintes critérios: a) realizaram o curso de doutorado e mestrado acadêmico em Educação; b) atuam como docentes do ensino superior há mais de 5 anos; c) teriam disponibilidade para participar da entrevista exploratória; d) teriam disponibilidade para participação nas sessões de reflexão crítica; e) apresentaram indicativos de que o estudo na Pós-graduação em Educação mediou processos de desenvolvimento profissional, na entrevista exploratória. A fase para identificação dos sujeitos de pesquisa foi composta por pesquisa de campo na relação do corpo docente de três instituições de ensino superior da rede pública, havendo conversas e indicações de outros professores e coordenadores de cursos dos estabelecimentos elencados; entrevista exploratória com três questões abertas via *e-mail* sobre o percurso profissional e realização do curso de Pós-graduação; e análise do material produzido na entrevista exploratória.

Após a definição dos professores colaboradores, realizou-se uma entrevista memorial com cada um, abordando os eventos que compõe seus percursos formativos, motivações para docência na área do ensino superior, a Pós-graduação em Educação nas etapas de ingresso, ao longo do processo e as significações produzidas como resultado com reflexo na atividade docente. Os colaboradores desenvolveram sínteses sobre as atividades desenvolvidas no curso, trazendo dados importantes que manifestaram o fenômeno do desenvolvimento profissional. Em seguida e como último processo para coleta de informações, foi realizada uma sessão de confrontação e síntese mediada pelo pesquisador na intenção de levar os entrevistados a refletirem criticamente sobre as vivências e experiências reveladas por meio da entrevista memorial, bem como para sanar possíveis dúvidas e fazer complementações dos discursos ora traçados.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores colaboradores foram motivados a realizar a Pós-graduação em Educação para aprimorar a atividade docente no ensino superior

que são provenientes das experiências que vivenciaram durante a educação básica e graduação. No processo da Pós-graduação, foram ressaltadas ações como cursar disciplinas, leituras, participação em eventos, grupo de estudos, relação com outros pares e produção científica com a finalidade principal de formar pesquisadores. Araujo (2019) conclui que o processo de desenvolvimento profissional não foi resultado do estudo no mestrado ou doutorado, mas sim movimento de construção de maneiras de pensar, sentir e agir dos professores manifestadas em suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Embora o curso vise desenvolver pesquisadores competentes, essa tese reforça a unidade dialética de ser pesquisador e ser professor, qualidade ativa no próprio autor que também passou por todo processo descrito na produção acadêmica.

Fidelis (2019), em sua dissertação, objetivou analisar as contribuições do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) para o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professoras egressas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, em 2018. A fundamentação teórica tem como base preceitos da profissionalização docente utilizando autores como Gauthier (1998), Libâneo (2001), Mattos (2007), Oliveira e Toschi (2007).

Foi realizado um levantamento de todos os egressos da instituição elencada entre os anos de 2013 e 2018 para a seleção aleatória das colaboradoras. O rol de escolha foi limitado a egressas do sexo feminino pelo fato de ter sido evidenciado um número mais elevado de mulheres entre os possíveis sujeitos colaboradores e considerando o processo de feminização do magistério na Educação Básica. Como continuidade, cinco professoras da rede municipal de ensino atuando na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e egressas do Mestrado em Educação da UFU foram submetidas a entrevistas orais em consonância com os procedimentos da história oral temática. A metodologia foi definida pela possibilidade de analisar nos discursos das professoras as subjetividades na vivência e percepção do mestrado como formação contínua para o desenvolvimento profissional.

As professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscaram a formação na Pós-graduação por diversos fatores, dentre eles a intenção de continuar os estudos; a influência da formação inicial para continuar as pesquisas; para terem um nível mais avançado de escolaridade; interesse de aprofundamento analítico em projetos já iniciados; e a influência de professores pesquisadores. A visão crítica que as docentes desenvolveram com a conclusão do mestrado é perceptível nas narrativas e resultados obtidos apontaram a

relevância da Pós-graduação na modalidade *stricto sensu* como *locus* da formação contínua e do desenvolvimento profissional.

O terceiro trabalho analisado foi a dissertação de Mercadante (2020) que trouxe como proposta compreender quais as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação das professoras coordenadoras e as implicações da atividade de pesquisa para atuação na Educação Básica. A professora coordenadora é aqui entendida como docente com a atribuição adicional de formar outros professores no contexto escolar e, portanto, a formação continuada se faz como condição intrínseca na atuação desses profissionais. Para embasamento da pesquisa, traz conceitos tratados por Nóvoa (2011) a respeito da formação de professores, prática reflexiva e partilha de saberes na atuação profissional; Tardif (2010, 2013) com elementos sobre os saberes docentes; e Larrosa Bondía (2002) que discorre acerca da experiência e saber da experiência.

Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas individuais semiestruturadas com cinco professoras coordenadoras convidadas que estivessem atuando na Educação Básica da Rede Municipal de Educação da cidade de Rio Claro (SP) e que cursaram a Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou para pesquisadora uma relação com o nome das professoras coordenadoras com formação *stricto sensu* que haviam participado de um curso de formação de professores oferecido em 2018, do qual a própria autora havia também participado. Do total de 80 participantes, a secretaria ofereceu uma relação de nomes e contatos do trabalho de seis professoras coordenadoras. Como uma delas ainda não havia concluído o mestrado, foram entrevistadas apenas as outras cinco profissionais, quatro que passaram pelo processo do mestrado e uma que concluiu o mestrado e doutorado. Através das experiências narradas pelas professoras coordenadoras, buscou-se compreender as possibilidades formativas evidenciadas por elas.

Após o processo, Mercadante (2020) depreende o espaço de formação da Pós-graduação *stricto sensu* como universo de oportunidades e relações que diferem daquelas produzidas no ambiente de atuação escolar, pois as trocas e a parceria entre universidade e escola são vistas como mecanismos propulsores do desenvolvimento em algumas esferas: através da ampliação do olhar que permite observar melhor os acontecimentos do cotidiano e as dificuldades que movem o fazer para fundamentar as suas ações; no valor da relação teoria e prática dentro da complexidade que o cotidiano escolar apresenta; na postura investigativa que se reflete nas ações e intervenções realizadas no cotidiano evidenciando ainda o trabalho coletivo e de qualidade.

Por fim, considera-se que o processo de formação continuada abordado trouxe aprendizagens que repercutiram diretamente na ação profissional das professoras coordenadoras e

defende a Pós-graduação *stricto sensu* como espaço universitário que pode acolher professores da Educação Básica, mesmo diante de obstáculos como a adequação de horários e valorização demasiada de pesquisadores com dedicação exclusiva em detrimento daqueles que precisam manter a carga horária de trabalho.

Nascimento (2020), na dissertação subsequente analisada, traz como objetivo apreender as significações constituídas por professoras sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Esse trabalho não aborda especificamente o processo de desenvolvimento profissional, mas podemos identificar as aprendizagens e percepções dos sujeitos de pesquisa a partir das significações exploradas pela autora. Assim, acreditamos ser válido incluir no mapeamento.

Inicialmente, foi utilizado um questionário misto com apenas uma questão fechada para seleção dos professores que cursaram mestrado no POSEDUC para participar próximas etapas da pesquisa com base nos seguintes critérios: ser ex aluno (a) ou professor (a) que participou do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES ou do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL; ter campo de atuação profissional em espaço não-escolar, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior; e adesão voluntária ao estudo. O questionário foi encaminhado via e-mail para doze professores e houve o retorno de seis respostas, a partir das quais foram selecionadas três colaboradoras para participação em entrevista reflexiva, modalidade marcada pelo diálogo compreensivo e acolhimento com respeito e atenção a fala do entrevistado para enfatizar a contribuição e se atentar às subjetividades para além da fala em si.

Uma das significações apreendidas pela autora foi de que o mestrado é importante socialmente e uma oportunidade de valorização profissional. Na pesquisa, as professoras puderam compreender estar em movimento contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, demonstrando a compreensão de que estão em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento. Todas as professoras significam o mestrado como uma oportunidade de valorização profissional, do ponto de vista financeiro e de reconhecimento pelo trabalho que o professor desenvolve em espaços escolares e não-escolares, ao se apropriar de novos conhecimentos e ampliar os campos de atuação. Houve ainda o apontamento sobre a brevidade do prazo para conclusão do mestrado, visto que foi preciso abdicar de muitas vivências para cumprir com o tempo cronológico estabelecido. Contudo, a trajetória da formação e participação em todas as atividades que a compreendem resultaram em aprendizagens, desenvolvimento e avanço qualitativo nas instâncias pessoal e profissional.

Na última pesquisa do levantamento, Souza (2022) buscou compreender quais as percepções dos professores da Educação Básica sobre a Pedagogia Universitária vivenciadas numa Pós-graduação *Stricto Sensu* e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica. Para embasar a discussão a respeito do desenvolvimento profissional, utilizou os conceitos de Marcelo García (1999; 2009), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Bitencourt (2014; 2017; 2020), Saviani (2000; 2008; 2017; 2018) e Libâneo (2007; 2012; 2014; 2018).

Foi desenvolvida uma pesquisa de campo com egressos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a seleção dos envolvidos foi com base nos critérios a seguir elencados: ser mestre egresso em Educação pelo PPGEdu/UNEMAT; ser professor efetivo da Educação Básica da rede Estadual do Mato Grosso ao ingressar como mestrando no PPGEdu/UNEMAT; ter regressado para exercer a docência na rede estadual do estado de Mato Grosso até o ano de 2020. De um total de 155 mestres egressos do Programa, foram filtrados 54 que atendiam aos critérios da investigação.

Para os colaboradores selecionados, foi enviado um questionário de caracterização na plataforma *Google Forms* e 18 respostas foram computadas. Em continuidade, foram feitas entrevistas semiestruturadas com dez egressos que se dispuseram a contribuir, efetivadas mediante o aplicativo tecnológico *Googmeet* devido ao momento de pandemia do vírus Covid-19 que estava sendo vivenciado. No diálogo, foi investigado o desenvolvimento profissional de professores mestres na Educação Básica, após a formação no mestrado em Educação do PPGEdu/UNEMAT.

O estudo conclui que as atividades desenvolvidas ao longo da Pós-graduação em Educação ressignificou os saberes adquiridos na prática pedagógica efetiva, no aprofundamento teórico e na ação investigativa, o que foi possível pela problematização colaborativa e dialógica com docentes universitários e outros mestrandos. Com a conclusão do curso e no retorno para o trabalho na Educação Básica, os egressos passaram a associar elementos constitutivos de sua experiência formativa com o trabalho na escola, como com metodologias aprendidas no ambiente acadêmico que puderam ser replicadas em sala de aula, o que favoreceu o desenvolvimento profissional. A autora ressalta a necessidade de fortalecer políticas públicas para favorecer que professores busquem esse tipo de qualificação profissional.

É válido destacar que não localizamos nenhum trabalho que aborde o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP, até a época de realização desse levantamento. A respeito da citada instituição, foi localizado apenas um estudo que aborda a constituição profissional do professor em início de carreira por meio

das percepções dos egressos dos cursos de licenciatura (Dessotti, 2017). Isso demarca a originalidade dessa investigação e a pertinência ao Programa envolvido e à Universidade como um todo.

2. MESTRADO ACADÊMICO COMO ESPAÇO FORMATIVO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APONTAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para fundamentação teórica, este estudo sustenta-se em referenciais acerca do desenvolvimento profissional do professor com base em Marcelo García (1999, 2009); Day (2001), Perrenoud (2000), Ponte (2017), Vaillant e Marcelo García (2012), relacionando práticas, características e contextos promotores do desenvolvimento profissional do professor com as propostas percorridas no curso de mestrado acadêmico. Partimos do entendimento que esse desenvolvimento se caracteriza como processo ininterrupto que marca toda trajetória profissional do sujeito, superando a formação inicial, aperfeiçoando a prática e atribuindo ênfase ao caráter contextual e organizacional implicado nas transformações.

Analizando as diversas definições trazidas sobre o desenvolvimento profissional do professor, definimos nesse estudo o conceito como conjunto de elementos internos e externos que contribuem ou influenciam a reflexão e análise crítica dos conhecimentos e práticas pessoais, resultando em aprendizagens e possivelmente em modificações na ação educativa, que tem sua qualidade ampliada. Em um comparativo com a formação docente atrelada a cursos e capacitações, Ponte (1998, p. 28) aponta o fato de o desenvolvimento profissional ocorrer por diferentes caminhos incluindo experiências, parcerias, projetos, pesquisas, reflexões, e outras iniciativas que permitem um processo com ponto de partida na individualidade e interior do sujeito para concluir-se no meio externo, ou seja, carregando a identidade, interesse e anseios implicados.

Nos últimos anos, podemos constatar um crescente interesse de pesquisas desenvolvidas na área da educação dentro do movimento de profissionalização do ensino, que consideram saberes específicos e característicos da profissão docente, construídos a partir de processos formativos concomitantes com a atuação efetiva no ambiente escolar, ou seja, no desenvolvimento das atividades (Gatti, 2009; Nóvoa, 1992; Schon, 1983; Tardif, 2002).

Nos estudos desenvolvidos nesta perspectiva, identifica-se que há grande influência do aspecto contextual no desenvolvimento e aprendizagem docente, pois as experiências e possibilidades formativas ocorrem em situações diversas. Marcelo García (1999), ao tratar dos modelos de desenvolvimento profissional, assume a existência de dois tipos de atividades: a primeira que pressupõe o envolvimento em ações planejadas e aplicadas por especialistas; e a

segunda que requer uma real implicação dos professores no planejamento e efetivação das estratégias de formação, prevendo “o trabalho entre professores através de diferentes modalidades (investigação-ação, mentoria, avaliação de colegas, etc.)” (Marcelo García, 1999, p. 147).

Nas diferentes etapas vivenciadas pelo docente ao longo de sua trajetória identificamos a necessidade de iniciativas de formação diferenciadas e maneiras de desenvolvimento profissional peculiares. Assim, o Marcelo García (1999, p. 178) elucida os cinco modelos de desenvolvimento profissional possíveis neste percurso:

I- O *desenvolvimento profissional autônomo*, no qual os professores adquirem conhecimentos e competências por iniciativa própria que eles mesmos julgam serem contributos ao próprio desenvolvimento;

II- O *desenvolvimento profissional baseado na reflexão, apoio profissional mútuo e supervisão* que objetiva a emergência da capacidade de metacognição para o conhecimento, análise, avaliação e questionamento diante da sua prática com maior consciência de si e do trabalho desenvolvido;

III- o *desenvolvimento através da construção e inovação curricular e formação no centro*, sendo propostas que visam o envolvimento em projetos para melhoria da qualidade educacional com estratégias colaborativas e avanços nas problemáticas enfrentadas pelas instituições de ensino de forma mais autônoma;

IV- O *desenvolvimento em cursos de formação*, modalidade com amplo reconhecimento e tradição na formação de professores com características bem delimitadas e que almejam o “treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, [...] de caráter excessivamente teórico e pouca flexibilidade no momento de adaptar o conteúdo aos participantes” (Marcelo García, 1999, p. 178);

V- E o *desenvolvimento profissional através da investigação*, relacionado ao movimento de investigação-ação que permite ao professor refletir sobre a sua atividade docente com a identificação e atuação direcionada para problemas provenientes da prática e concepções pessoais.

O desenvolvimento profissional se faz muito presente nas discussões que permeiam o ensino superior, de acordo com Veiga (2017, p. 35), mas deve também ser uma preocupação em nível de Educação Básica, pois são áreas intimamente relacionadas, ao passo que a Educação Superior delineia a formação do professor que atuará na Educação Básica, de maneira concomitante em que a Educação Básica contribuirá na constituição docente daquele que ingressará posteriormente nas universidades e institutos para graduação. Contudo, entendemos

que o ambiente e cotidiano escolar instiga inquietações que levam à busca de aprimoramento fora desses estabelecimentos, e tais aprendizagens vivenciadas somam reflexos no professor e todo meio educacional envolvido. Há a potencialização do desenvolvimento profissional na oportunidade de refletir criticamente acerca do ensino e aprendizagem, bem como ao “pesquisar com pares, interagir com os outros, prevalecer o encontro, interpretar melhor o trabalho docente, explicitar as crenças e preocupações, analisar o contexto social e educacional” (Veiga, 2017, p. 38).

O exercício profissional docente carrega consigo saberes aprimorados a partir do momento em que há questionamento, problematização, análise e reflexão na execução prática e diante dela. Day (2001, p. 208) assegura que a experiência de forma isolada não acarreta aprendizagens para a docência, pois precisa ser analisada, examinada, assimilada para se transformar em conhecimento e promover o desenvolvimento profissional docente. O processo reflexivo é parte integrante do citado desenvolvimento através da articulação entre teoria e prática. Enfatiza-se, contudo, a necessidade de formar um professor “inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico” (Santos, 2001, p. 23) para problematização dos fatos com criticidade e papel ativo no contexto escolar, como ator da prática pedagógica ao trazer consigo autonomia no trabalho, criatividade e comprometimento com questões emancipatórias.

Baseando-se nas ideias de Tardif e Lessard (2005, p. 27), quando dizem que uma profissão requer um grupo profissional com certo domínio sobre o próprio campo de trabalho, acessando por capacitação adequada e com “autoridade sobre a execução de suas tarefas e conhecimentos necessários à sua realização”, deve haver reconhecimento da atividade educativa como categoria profissional de identidade peculiar. Esse entendimento envolve a identificação de procedimentos, metodologias na prática e na relação com o objeto alvo da proposta planejada intencionalmente. Faz-se preciso compreender a dimensão epistêmica e metodológica da pedagogia que não é comum e inata, ainda mais dentro de uma sociedade em constante transformação.

Tendo em vista a concepção apresentada, pressupomos a exigência de formação sólida e continuada que vise “estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 27), com uma percepção formativa que objetive preparar docentes reflexivos, com responsabilidade diante do próprio desenvolvimento profissional e que obtenham posição de destaque nos rumos tomados por políticas educacionais. Na prática efetiva, diariamente professores se deparam com situações desafiadoras que demandam tomada de decisão muitas vezes em contextos de complexidade elevada e instabilidade. Nóvoa (1992, p. 27) reforça que cenários dessa natureza

são dotados de peculiaridades e exigem respostas únicas elaboradas com competência pela capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

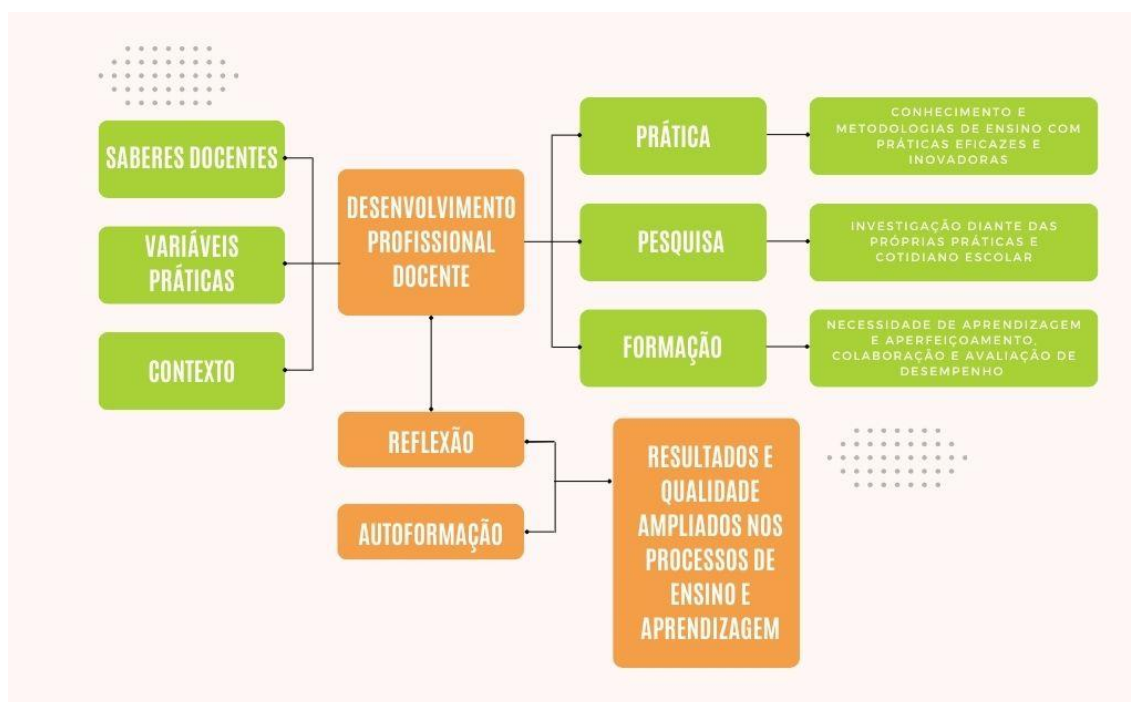
Mesmo diante de contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional, há uma dimensão individual que engloba a disposição do professor na apreensão das experiências e práticas como preceitos para construção de conhecimentos. Sobre esta disponibilidade para o desenvolvimento individual, Vaillant e Marcelo García (2012) trazem o conceito de autoformação:

Um processo que conjuga a aquisição de saberes, a construção de sentido e a transformação de si mesmo. Desenvolve-se nas práticas sociais e na vida; representa tomar o poder pessoal ou coletivo sobre a formação, um processo de emancipação crítica; supõe a aceitação do inacabável e da incerteza; representa uma autonomia que se joga na interdependência; leva em conta a pessoa em relação ao mundo; é um processo de construção de significado; supõe um enfoque de pesquisa-ação-formação; mobiliza uma ética que se incorpora nas práticas e que assume que toda pessoa é portadora de saber, que as pessoas tem capacidade de autodirigir-se, que existe uma pluralidade de posições teóricas e práticas em torno da autoformação (Vaillant; Marcelo García, 2012, p. 34).

É certo que a autoformação representa um mecanismo preenchido pela personalidade docente, que traz a responsabilização em meio às ações desenvolvidas sem, contudo, eximir outros agentes que integram a teia educativa. Ao apropriar-se dos próprios conhecimentos e vivências, há a consolidação de maior segurança em prol das competências adquiridas para percepção de limites e possibilidades no conteúdo, método e objetivo envolvido, transformando o ofício em constante ação investigativa.

Com a articulação dos referenciais expostos, pode-se inferir que desenvolvimento profissional docente prevê aprendizagens e avanços em três áreas gerais: de pesquisa, ao compreender o professor como investigador e agente reflexivo; na formação, a partir da construção de novos conhecimentos didáticos, metodológicos e disciplinares; e na prática, com inusitadas concepções e estratégias em prol de uma atuação profissional de maior qualidade e eficácia, como ilustra o esquema presente na figura 1. Assim, os momentos e oportunidades com as quais os professores se deparam ao longo de sua trajetória permitem a interrelação entre saberes práticos e teóricos contextualizados, despertando o desejo e necessidade de buscar formação continuada em ambientes como o da Pós-graduação.

Figura 1 – Dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento profissional docente.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcelo García (1999), Nóvoa (1992) e Vaillant e Marcelo García (2012).

Por trazer a possibilidade de o professor envolver-se em ações de ensino, pesquisa e extensão mediante uma postura de investigação, o mestrado acadêmico pode ser analisado como um meio favorável ao desenvolvimento profissional docente. Lüdke (2001a) cita que iniciativas de formação baseadas na pesquisa proporcionam a prática da atividade educacional com maior criticidade e autonomia, sendo “um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter” (Lüdke, 2001a, p. 51).

Baseando-se no subsídio teórico até então delineado sobre o tema, Marcelo García (2009, p. 10) destaca aspectos que contribuem para entender o mestrado acadêmico como um contexto favorável para o desenvolvimento profissional: I- trata-se de um processo contínuo que compreende a formação inicial e continuada nos diversos períodos da carreira do professor; II- tem como subsídio iniciativas de formação relacionadas com eventos reais que permeiam a prática docente; III- identifica o professor como elemento ativo e protagonista da reflexão com saberes elementares para o desmembramento de conhecimentos e ações inusitadas; IV- envolve uma perspectiva individual diante do recebimento e aproveitamento dos contextos ora ofertados, mas também atividades colaborativas entre os pares com observação, trocas e trabalho colaborativo; V- mesmo com formas e modalidades diversificadas, objetiva a mudança das condutas vigentes, moldes de trabalho e concepções em benefício da aprendizagem.

Profissionais atuantes na docência em nível de Educação Básica podem encontrar no espaço da Pós-graduação práticas reflexivas e investigativas que envolvem problemáticas e inquietações provenientes da própria prática profissional. O regresso para o ambiente acadêmico universitário em momento posterior a formação inicial, responsável por trazer os primeiros conhecimentos da docência, conduz a uma ressignificação dos saberes através das atividades desenvolvidas no curso. Olhar para Pós-graduação como elo entre Educação Básica e Ensino Superior significa resgatar o desenvolvimento profissional para além de conteúdos a serem ensinados e receitas pragmáticas, visto que se contempla a formação reflexiva ao pensar e repensar a ação educacional para transformação e emancipação.

Acredita-se que pós-graduandos na modalidade *stricto sensu* estão aptos a ampliar os saberes já consolidados em qualquer nível de ensino pelo envolvimento em aulas regulares, grupos de estudos, participação em eventos, produções acadêmico-científicas, orientações, construção da pesquisa, troca com professores e com outros alunos. Ao analisar os reflexos desta modalidade específica de formação, que é o mestrado acadêmico em Educação, é possível tratar de indicadores da aprendizagem contínua do professor, levantando dados sobre os espaços e práticas relacionados com a subjetividade de cada egresso e aproveitamento das possibilidades formativas vivenciadas.

2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.2.1 Histórico de surgimento e consolidação

Atualmente, a Pós-graduação no Brasil se constitui enquanto sistema sólido de reconhecimento internacional com o intuito de propiciar o desenvolvimento da educação superior fomentando a pesquisa científico-acadêmica. No entanto, o caminho trilhado até o alcance de reconhecida consolidação foi longo e demarcado por importantes eventos, sendo que, assim como no ensino superior, houve influências internacionais desde o surgimento. A regulamentação da Pós-graduação se deu há aproximadamente cinquenta anos, com a promulgação do Parecer nº 997/65, conhecido como “Parecer Sucupira”, pelo Conselho Federal de Educação, como veremos a seguir, embora tenham sido constatadas iniciativas anteriores de pesquisa pouco consideradas por haver escassos aprofundamentos históricos concernentes ao período que antecede a década de 1960.

Schwartzman (2001) ressalta que a atividade de pesquisa não foi originada no espaço universitário, mas sim mediante institutos e organizações vinculados ao desenvolvimento da

ciência e tecnologia que tiveram importante papel na institucionalização da pesquisa. No período que compreende o final do Império e término da Primeira República, são colocados projetos de criação de universidades que não se efetivam (Saviani, 2002, p. 4). Até que, em 1920, há o decreto 14.343 que agrega as faculdades de Direito, Medicina e Politécnica para criação da Universidade do Rio de Janeiro. Considerando esses primórdios, Saviani (2002) resgatou a história da Pós-graduação em educação dividindo os fatos em três momentos distintos: antecedentes; período heroico, termo utilizado para designar o período de implantação; e, por fim, a fase de consolidação e expansão.

De acordo com Saviani (2002), o primeiro movimento em prol de implantar a Pós-graduação no país ocorreu após a Revolução de 1930 em decorrência das Reformas Francisco Campos, com o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, que engloba o Estatuto das Universidades Brasileiras. Essa documentação definiu a responsabilidade da reitoria; formação e atribuições do conselho universitário, assembleias e institutos; estruturação do ensino e promoção docente; processo de admissão; normas disciplinares; e atividades previstas. A minúcia de detalhes para descrever cada operação e o controle de possíveis mudanças por parte da federação resultou em considerável rigidez característica das universidades brasileiras (Schwartzman, 2001, p. 11).

Francisco Campos propôs a formação universitária com base nos moldes europeus e as normativas do estatuto propiciaram a criação das primeiras universidades com a oferta de cursos ainda em nível apenas de graduação. Profissionais atuantes nessas instituições eram formados mediante um processo espontâneo com a agregação de recém-formados nas atividades acadêmicas em uma espécie de formação em serviço. Concomitantemente, foi preciso recorrer à contratação de professores estrangeiros, principalmente europeus, para compor o quadro docente inicial.

A legislação permitiu que as universidades começassem a ser organizadas ainda em regime de cátedras, baseando-se nas experiências de professores europeus enviados em missões acadêmicas ou refugiados que buscavam distanciamento do turbulento período pós-guerra da Europa, os quais eram responsáveis pela centralização das decisões acerca das propostas do curso e direcionamento das pesquisas. O processo formativo dos professores e pesquisadores que assumiam o ensino em cursos de graduação ocorria por meio do convite de alunos egressos com resultados de destaque para se tornarem auxiliares ou assistentes ao acompanhar e participar das atividades de disciplinas, sendo essa a maneira de preparação para assumir a docência e se tornar catedrático posteriormente. A autonomia de nomear e dispensar assistentes era totalmente dos professores catedráticos.

De acordo com Schwartzman (2001), até os primórdios da década de 1960 não há no Brasil indício de valorização e investimento nas Ciências Humanas, incluindo o campo da Educação, o que pode ser justificado pelo fato de a legislação recém promulgada conduzir as faculdades de filosofia para formação de professores secundários e deixar em segundo plano a pesquisa científica. Aqueles interessados em dedicar-se ao ensino, precisavam buscar o Instituto de Educação responsável pela formação de professores, fato relacionado com a falta de interesse no investimento em pesquisadores dedicados ao âmbito das Ciências Humanas.

É válido destacar que o termo “Pós-graduação” foi empregado pela primeira vez formalmente no citado Estatuto das Universidades Brasileiras, no Artigo 71, conforme Santos (2003), que distinguiu os tipos de cursos oferecidos, sendo: cursos de formação, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de Pós-graduação e cursos de doutorado.

No início da década de 1950, podemos constatar avanços na expansão e articulação política da comunidade científica a partir do surgimento em 1948 da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC) e, em 1949, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). A real estruturação da Pós-graduação brasileira ocorre em seguida com a criação das principais agências estatais de fomento à pesquisa no ano de 1951: Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, que inicialmente foi denominada como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e teve a configuração atual de nomenclatura apenas em 1961.

No que se refere a política nacional, Santos (2003) destaca acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos nessa época que implicaram em convênios entre escolas e universidades de ambos os países através do intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores. Como resultado, estudantes brasileiros dirigiram-se para os Estados Unidos na intenção de cursar programas de mestrado e doutorado, assim como professores e pesquisadores norte-americanos seguiram com destino ao Brasil para conduzir formações de Pós-graduação do tipo *lato* e *stricto sensu*. Em seguida, a década de 1960 foi demarcada por grande impulso no desenvolvimento da Pós-graduação brasileira.

Então, como já mencionado, o Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação conceitua a Pós-graduação e ainda em 1965 temos o início do primeiro Programa de mestrado em Educação no Brasil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 1968, a reforma universitária (Lei 5540/68) trouxe medidas baseadas nas universidades de pesquisa norte-americanas, dentre elas a substituição do sistema de cátedras por departamentos, implantação de sistema de créditos no lugar da periodização seriada anual, admissão de

instituições de pesquisa, reconhecimento de níveis de mestrado e doutorado dentro dos programas e preservação do relacionamento tutorial entre estudante e docente.

Balachevsky (2005) distingue o sistema de cátedra do novo modelo departamental adotado a partir de 1968. No primeiro, de origem europeia, a responsabilidade pelo ensino, pesquisa e extensão de uma disciplina permanece com um único professor catedrático, que poderia contar com o auxílio de assistentes por ele nomeados. A autoridade acadêmica do referido docente era de caráter absoluto, visto que estabelecia o conteúdo e demanda das atividades acadêmicas a serem cumpridas pelos estudantes, bem como definia questões, métodos e técnicas de pesquisa mais adequados para o desenvolvimento de pesquisa. Já no sistema departamental, de inspiração norte-americana, o departamento é a menor unidade acadêmica funcional da universidade, sendo composto por um colegiado de professores com uma especialidade em comum que assume a responsabilidade compartilhada do ensino, pesquisa e extensão.

Assim, conforme o modelo americano, o Parecer 977 estabeleceu que a Pós-graduação se daria em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo, denominados mestrado e doutorado; que a primeira etapa dos cursos seria dedicada a aulas e a parte final compreenderia à elaboração de trabalho científico de conclusão, denominado dissertação e tese; e que os currículos seriam compostos por conteúdos do *major*, referentes à área de concentração, e do *minor*, compostos por disciplinas relacionadas (Santos, 2003).

A regulamentação do nível de ensino em questão foi colocada em 1969 com o parecer 77/69, também de autoria de Newton Sucupira, e nesse mesmo ano foi implementado o Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Educacional na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde então, origina-se um período de implantação da Pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, que emergiu sem infraestrutura inicial alguma de partida, portanto denominado por Saviani (2002) como período heroico. O autor cita que a carência de infraestrutura foi suprida com muito trabalho e criatividade, como também houve o emprego de doutores e mestres com formação internacional e alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no Brasil (Saviani, 2002, p. 5). Nesse processo, o suporte com financiamento e acompanhamento por parte da CAPES foi fundamental para superação das dificuldades estruturais e aceleração de crescimento na direção da fase de consolidação.

Sobre os primeiros programas de Pós-graduação em Educação, Fávero (1996) nos coloca que atenderam a uma tripla demanda da época: a demanda social devido a busca por um curso de nível mais elevado na área educacional que difere da pedagogia; a demanda acadêmica

e profissional que tange a demanda de formação docente para atuar nos cursos de graduação e outros profissionais nas Secretarias de Educação, ministérios e organizações de desenvolvimento; e a demanda econômica relacionada à valorização de profissionais com certificação reconhecida no mercado de trabalho.

A partir do resgate histórico da fase de implantação da Pós-graduação no Brasil, podemos inferir, baseando-se nos estudos de Santos (2003), que houve significativa influência norte-americana na inauguração dos cursos iniciais, em especial no aspecto da estrutura dos programas. Já os critérios avaliativos para mensurar a qualidade da formação permaneceram mais próximos da experiência europeia. Contudo, considera-se que as marcas principais para os estudos pós-graduados brasileiros foram deixadas pela primeira vertente mencionada.

Após as iniciativas pioneiras da PUC-RJ e da PUC-SP, surge em 1970 o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, o qual recebeu alunos provenientes de diversas regiões da América Latina. Nos dois anos seguintes, tivemos o ápice da fase de implantação com o surgimento de grande quantidade de programas, fato que trouxe maior demanda discente do que a capacidade de atendimento dos institutos e departamentos, bem como a implementação de novas formas de titulação de professores. Com o apoio das agências de fomento até então instituídas, houve acelerado ritmo de crescimento da Pós-graduação brasileira, como nos apresenta Balbachevsky (2005), ao quantificar que em 1965 foram identificados pelo Conselho Nacional de Educação 38 programas de Pós-graduação, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado. Já em 1975, passados dez anos, foram contabilizados 429 programas de mestrado e 149 de doutorado, prosseguindo desde então com crescimento ascendente (Balbachevsky, 2005, p. 281).

No que se refere a Pós-graduação em educação, o período de implantação se completou em 1976, quando começou a fase de consolidação e expansão, como nos traz Saviani (2002), considerando que houve o início da instalação do nível de doutorado nessa área. Ainda de acordo com o autor, o término da fase de consolidação ocorre com a redução significativa na velocidade de abertura de programas emergentes, no início da década de 1980. A expansão dos programas de mestrado foi retomada a partir de 1984 com a criação de diversos cursos, cujo ápice se deu no início da década de 1990 com o predomínio de instituições particulares. Para o doutorado, por sua vez, essa retomada de expansão inicia em 1989, com notável aumento de programas.

Fávero (1996) relata que a grande expansão dos programas se deu em 1970, embora a criação dos primeiros mestrados em educação tenha sido nos anos de 1960, pois 65% dos cursos

datam a década de 70. A expansão do doutorado foi mais vagarosa e demarcou o final dos anos de 1980.

2.2.2 Os Planos Nacionais de Pós-graduação

Os Planos Nacionais de Educação (PNEs) determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, guiando o âmbito educativo brasileiro em intervalos de tempo determinados e consistindo em importantes instrumentos de base para elaboração ramificada de normativas e caminhos regionalmente, considerando os diferentes contextos e as necessidades locais. No que se refere ao segmento da Pós-graduação, até o momento foram contabilizados seis planos nacionais, fundamentais para o avanço estrutural e alicerçamento da estrutura dessa etapa de formação acadêmica.

Os primeiros movimentos que resultaram na formulação do I Plano Nacional de Pós-graduação tiveram início junto a instauração dos programas, em 1970, a partir do decreto ministerial 67.348, o qual instituiu o Programa Intensivo de Pós-graduação nas áreas ligadas ao Desenvolvimento Tecnológico do País. É importante reforçar que os cursos de Pós-graduação no Brasil tiveram seu surgimento anterior a proposta do plano nacional com funcionamento regular, no entanto não havia uma organização sistêmica, com objetivos e diretrizes delimitadas. Visando promover a institucionalização dos cursos emergentes, em 1973 organizou-se um grupo de trabalho para sistematizar ações iniciais na definição uma política nacional de Pós-graduação. Através de tal demanda, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-graduação que elaborou o *I Plano Nacional de Pós-graduação* (PNPG) com vigência para o período de 1975 a 1977.

Estando articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento, plano econômico em prol da infraestrutura necessária para o desenvolvimento do Brasil nas décadas seguintes em especial nas áreas de transportes e telecomunicações, e prevendo ainda investimentos em ciência e tecnologia e a expansão industrial, o I PNPG partiu do pressuposto de que a expansão do sistema de Pós-graduação deveria ser mediante um planejamento de ordem estatal, visto que até então o crescimento havia sido em grande parte espontâneo, desordenado e decorrido de razões conjunturais. A partir da necessidade de regulamentação, constatou-se demandas das instituições de formação e pesquisa na habilitação de professores e profissionais que suprissem a grande oferta de vagas diversificadas, assim como no encaminhamento e execução de projetos de pesquisa capazes de subsidiar o sistema produtivo e setor público (Oliveira; Fonseca, 2010, p. 20).

Assim, o plano apresentou como objetivos principais institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; e planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (Brasil, 2005, p. 13). Para as metas apresentadas, foram propostos os programas de concessão de bolsas para alunos de tempo integral; extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC; e admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias (Brasil, 2005).

Com tais direcionamentos, seguiu-se um processo de burocratização nas universidades e consequente carência de administração e normatização das atividades desenvolvidas, em especial nos cursos de Pós-graduação para avaliar as pesquisas em andamento. Para esse segmento, instaura-se então a primeira proposta de avaliação em 1976, implantada e conduzida pela CAPES em 1978 através de comissões de consultores. Diante do fim do Conselho Nacional de Pós-graduação, a agência é reconhecida no Ministério da Educação (MEC) como Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e se encarrega da responsabilidade de elaboração do *II Plano Nacional de Pós-graduação*, que abrangeu os anos de 1982 até 1985, com formulação e vigor nos anos finais do regime militar.

A principal meta se manteve na formação de professores com qualificação para o ensino, pesquisa e suporte nos setores público e privado. No entanto, o enfoque não se restringiu ao aumento quantitativo de capacitação docente, tendo sobretudo a preocupação com a qualidade dos processos formativos e salientando assim a importância dos mecanismos avaliativos, o que resultou no aumento dos investimentos para consolidação e aprimoramento do sistema de acompanhamento e avaliação dos programas pela CAPES com participação significativa na comunidade acadêmica.

Tanto o primeiro quanto o segundo PNPG demonstram enfoque na formação de recursos humanos com professores devidamente qualificados a nível de mestrado e doutorado, considerando a necessidade de produção científica e tecnológica no Brasil. No I PNPG a preocupação esteve voltada a suprir a demanda na esfera educativa, colaborando para ampliação dos programas em ascensão. Já no II PNPG a perspectiva assumida pela CAPES foi de buscar uma vasta e eficaz formação, de modo a fomentar o setor produtivo. Em ambos os documentos se fizeram presentes os objetivos de institucionalização da Pós-graduação e aumento qualitativo dos cursos em desenvolvimento, bem como das pesquisas fomentadas.

Para os anos de 1986 a 1989 foi formulado o *III Plano Nacional de Pós-graduação* em concordância com o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, primeiro

governo civil após vinte anos de ditadura militar. O período foi demarcado por grave crise econômica e tendência desde o plano anterior ao ideário de autonomia nacional com independência econômica, científica e tecnológica para o país no próximo século. Para atingir a autonomia citada, a Pós-graduação teria o importante papel de contribuir na formação de recursos humanos de alto nível que proporcionaria quantitativo científico suficiente. Os direcionamentos previstos nos planos anteriores foram mantidos acrescentando a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como parte intrínseca da Pós-graduação e sua necessária associação ao sistema nacional de ciência e tecnologia.

Os objetivos traçados para o III PNPG foram: consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de Pós-graduação; institucionalizar a pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da Pós-graduação; e integrar a Pós-graduação ao setor produtivo (Brasil, 2005, p. 15). Essa versão do plano enfatiza o papel da universidade para o desenvolvimento do país ao compreender as instituições como *locus* privilegiado de produção de saberes. Houve o estabelecimento de medidas específicas para tanto que incluíram investimentos específicos em pesquisa no orçamento destinado para as universidades, valorização da produção científica na carreira docente, fortalecimento do pós-doutorado e atualização dos recursos de pesquisa em espaços de biblioteca e laboratórios. Percebe-se nas diretrizes políticas da época a preocupação em integrar as dimensões da ciência, tecnologia e setor produtivo. Mesmo tendo sido abordada nos planos anteriores, houve maior enfoque para questão da disparidade regional que apontou a necessidade de se atentar para produção científica e formação em determinadas áreas brasileiras, como na Amazônia, por exemplo.

O III PNPG apresentou medidas específicas para valorização da pesquisa e apenas nesse período houve a visibilidade da universidade como espaço propício para o desenvolvimento e consolidação de produção científica, o que possibilita tentativas de viabilizar o papel de pesquisadores dos docentes com mais tempo e recursos disponíveis, partindo do pressuposto de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitárias.

Em 1996 a diretoria da CAPES levantou a demanda por um novo Plano Nacional de Pós-graduação e formulou uma pauta de trabalho para elaboração documental. Como marco inicial desse movimento, constituiu-se uma comissão executiva para organizar o seminário nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” sobre os problemas e perspectivas da Pós-graduação. Aspectos fundamentais foram propostos para a construção, como a organização da Pós-graduação brasileira; formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; integração entre Pós-graduação e graduação; carreira

acadêmica e qualificação do corpo docente; avaliação da CAPES; expansão da Pós-graduação; e financiamento e custo da Pós-graduação (Brasil, 2005).

A versão preliminar do *IV Plano Nacional de Pós-graduação* foi redigida pela comissão coordenadora em 1997 com base nas discussões do seminário e outras contribuições, porém ficou restrita apenas aos membros da diretoria da agência, pois a versão definitiva do plano foi abortada por carência de recursos financeiros resultante de crise econômica e falta de integração entre as agências de fomento nacional. Contudo, houve a implantação de recomendações que fomentaram as discussões desenvolvidas no período como o intuito de expandir o sistema, diversificação do modelo de Pós-graduação, adequações no mecanismo de avaliação e o alcance a nível internacional.

A aprovação do *V Plano Nacional de Pós-graduação* aconteceu no ano de 2005 com validade até o ano de 2010, destacando o objetivo de qualificação dos programas e estruturação da produção científica em prol do desenvolvimento socioeconômico e cultural da nação. Há também a defesa da Pós-graduação como contributo fundamental para modernização do país por meio da qualificação profissional em áreas diversas, que resultou no investimento estatal para consolidação dos mestrados profissionais. As metas elencadas para o período foram o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos (Brasil, 2005, p. 58). No documento ressalta-se a emergência de demandas diferenciadas com o surgimento de novos programas, que encontram resistência em razão do modelo enrijecido em vigor. Assim, desafios foram identificados na tentativa de atender os requisitos trazidos como a flexibilização do modelo de Pós-graduação; profissionais de diferentes perfis para suprir os setores dentro e fora da academia; articulação em rede como forma de reduzir os desníveis regionais quanto a oferta e desempenho dos programas; e atendimento aos contemporâneos campos de conhecimento.

Com a análise documental do V PNPG podemos identificar a perspectiva de crescimento em quatro pontos: a formação do professor para atuação em nível superior, formação do professor para atuação na Educação Básica, formação e especialização de profissionais aptos ao mercado de trabalho nas esferas pública e privada; e a formação e especialização de profissionais aptos a atuar em empresas públicas e privadas na área técnica e de pesquisa. Cita-se ainda as universidades como ponto de estímulo à cooperação internacional com a institucionalização do intercâmbio de alunos e docentes para apresentação de projetos e investimentos de agências do exterior.

Como continuidade do processo de condução dos planos anteriores, em 2010 a CAPES divulga o *VI Plano Nacional de Pós-graduação* com vigência até 2020, como forma de avançar nas diretrizes em andamento acerca da política de Pós-graduação e produção científica no Brasil. De forma inédita, esse plano integrou o Plano Nacional de Educação conduzido pelo MEC. O VI PNPG trouxe como principais objetivos que os programas de Pós-graduação brasileiros se assemelhem em maior escala de outros programas internacionais fortalecidos e amadurecidos; e considerar as particularidades dos programas com base nos objetivos traçados, currículo e produto final.

A fim de atingir o que fora proposto, são trazidas contribuições no intuito de ajustamento e formatação que resultarão em políticas públicas pertinentes, dentre as quais podemos citar: doutorado como objetivo da formação pós-graduada acadêmica, sendo que o título de mestre seria oferecido com o cumprimento de uma etapa específica, eliminando assim o mestrado acadêmico e tornando o mestrado profissional como única modalidade de formação final nesse estágio; flexibilidade por parte dos programas para definição de grade curricular, créditos e modalidades de pesquisa; transição gradativa do modelo estrutural vigente para uma proposta mais flexível; avaliação quantitativa e qualitativa dos programas de Pós-graduação apenas por seus resultados quanto aos títulos, teses e publicações, corpo docente e internacionalização; formulação de um índice de citações nacional; e reestruturação dos comitês avaliativos com participação de representantes estrangeiros; incentivo ao recrutamento de professores e estudantes estrangeiros.

Por fim, o *VII Plano Nacional de Pós-graduação*, que deveria vigorar nos anos de 2021 a 2030, encontra-se atualmente em discussão e poucas informações podem ser localizadas a respeito. A retomada histórica realizada demonstra que o foco inicial do sistema político pós-graduado foi formar profissionais para docência nas universidades, o que em seguida fez com que a atenção se voltasse para qualidade da formação oferecida. Apenas então emergiu a preocupação com a pesquisa desenvolvida nas esferas científica e tecnológica voltada ao atendimento das necessidades nacionais. Nota-se que permanece ao longo dos planos o interesse por elevar a qualidade da formação universitária, reduzir disparidades regionais e flexibilizar os atuais moldes com maior autonomia aos programas de Pós-graduação.

Uma sistematização dos principais objetivos e avanços trazidos por cada Plano Nacional de Pós-graduação pode ser observada no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Sistematização dos Planos Nacionais de Pós-graduação.

Planos	Vigência	Foco	Objetivos	Avanços
I PNPG	1975 – 1979	Formação de professores com qualificação para o ensino, pesquisa e suporte nos setores público e privado.	Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades com financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão com estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.	Concessão de bolsas; extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD); admissão de docentes de forma regular e programada.
II PNPG	1982 – 1985	Qualidade dos processos formativos na Pós-graduação.	Institucionalizar a Pós-graduação; melhorar a qualidade dos cursos ofertados e das pesquisas desenvolvidas.	Institucionalização e aperfeiçoamento do modelo de avaliação da Pós-graduação já existente sob responsabilidade da CAPES.
III PNPG	1986 – 1989	Pós-graduação em prol da conquista de autonomia nacional.	Consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de Pós-graduação; institucionalizar a pesquisa nas universidades; e integrar a Pós-graduação ao setor produtivo.	Investimentos específicos em pesquisa, valorização da produção científica na carreira docente, fortalecimento do pós-doutorado e atualização dos recursos de pesquisa.
IV PNPG	Sem versão definitiva	Diversificação do modelo de Pós-graduação, adaptações no modelo de avaliação dos cursos e alcance internacional.	Organização da Pós-graduação brasileira; formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; integração entre Pós-graduação e graduação; carreira acadêmica e qualificação do corpo docente; avaliação da CAPES; expansão da Pós-graduação; e financiamento e custo da Pós-graduação.	Sem versão definitiva
V PNPG	2005 – 2010	Crescimento equânime do sistema nacional de Pós-graduação e atendimento das demandas científicas, tecnológicas, econômicas e sociais do país.	Qualificação dos programas e estruturação da produção científica em prol do desenvolvimento socioeconômico e cultural da nação; fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; formação de docentes para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos.	Aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da Pós-graduação e formação de profissionais qualificados para as exigências do atual contexto globalizado.
VI PNPG	2011 – 2020	Melhoria qualitativa do sistema educacional brasileiro, formação para setores estratégicos; internacionalização e financiamento da Pós-graduação.	Aproximar os programas de Pós-graduação brasileiros em maior escala de outros programas internacionais fortalecidos e amadurecidos; e considerar as particularidades dos programas com base nos objetivos traçados, currículo e produto.	Doutorado como objetivo da formação pós-graduada acadêmica; flexibilidade por parte dos programas para definição de grade curricular, créditos e modalidades de pesquisa; avaliação quantitativa e qualitativa dos programas por seus resultados; índice de citações nacional; reestruturação dos comitês avaliativos; incentivo ao recrutamento de estrangeiros.
VII PNPG	2021 – 2030	Em discussão.	Em discussão.	Em discussão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2005, 2010).

Faz-se preciso destacar que a compreensão da Pós-graduação como área que requer planejamento estrutural e financeiro sendo uma ramificação dentro de um conjunto maior que engloba o sistema educacional esteve presente nos planos nacionais instituídos, os quais permitiram a identificação de direcionamento macropolítico por meio do diagnóstico e definição de metas e ações para Pós-graduação. Pode-se constatar a integração entre os PNPGs com outras normativas nacionais que abordaram o financiamento, ciência e tecnologia, resultando em ampliação significativa da comunidade científica brasileira e elevação dos índices de produção intelectual.

Considerando o contexto do presente estudo, é pertinente citar que em nenhum dos planos descrito houve qualquer menção ao acompanhamento e sistematização dos egressos de

programas de Pós-graduação, principalmente para avaliação das atividades cursadas. Até o momento, não houve proposta política de conduta para o acompanhamento sistemático de dados referentes aos titulados mestres e doutores, o que contradiz o reconhecimento da importância de tais informações para um panorama da situação vigente, aperfeiçoamento e estabelecimento de metas a serem cumpridas.

2.2.3 A avaliação da Pós-graduação no Brasil

Um dos marcos mais importantes na história da Pós-graduação no Brasil foi a criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, que veio a se tornar Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior posteriormente em 1961, e desde 1965 vem desempenhando a relevante função de acompanhar, avaliar e apoiar financeiramente os programas de Pós-graduação na modalidade *stricto sensu* oficialmente instituídos.

Desde a década de 1970, podemos constatar que houve acelerado aumento do número de programas de Pós-graduação e, conseqüentemente, emerge a necessidade de manutenção de qualidade dos cursos. Segundo Balbachevsky (2005), foi conferido pelo parecer de 1965 ao Conselho Federal de Educação o dever de reconhecer e avaliar os cursos de Pós-graduação, porém, na ausência de mecanismos adequados e um sistema organizado que proporcionasse agilidade no acompanhamento dos inúmeros programas emergentes em uma época de crescimento acelerado, as tentativas iniciais de atender tamanha responsabilidade não obtiveram sucesso. As agências de fomento à ciência e tecnologia dispunham, desse modo, de escassos dados a respeito dos programas, o que limitava decisões acerca do destino de apoio ou recusa de propostas.

Nesse contexto, a CAPES, agência do Ministério da Educação responsável pela concessão de bolsas de estudo para discentes na Pós-graduação, organizou o projeto avaliativo inicial no ano de 1976, embasando-se exclusivamente na produção científica de cada programa conforme parâmetros mensuráveis para distribuição de suporte financeiro. Nas diferentes áreas do conhecimento, a agência formou comitês compostos por prestigiados pesquisadores que ficaram com a missão de classificar e avaliar os programas, sendo que “a atividade desses comitês teve conseqüências importantes para o processo de institucionalização dos campos de conhecimento e para construção da comunidade científica brasileira” (Balbachevsky, 2005, p. 282). A avaliação realizada passou então a estar relacionada com o sucesso de um programa,

visto que as chances de obtenção de subsídio em pesquisas eram maiores no caso de avaliações bem-sucedidas.

A partir desse momento, o processo de avaliação dos programas de Pós-graduação por parte da CAPES passou a ocorrer de forma sistemática e com a divulgação pública dos resultados obtidos. Em 1976, foi implementada pela CAPES uma escala conceitual alfabética para classificar os programas ora avaliados, a qual variava da letra “A” até a letra “E”, em ordem decrescente de prestígio, ou seja, os cursos avaliados com a letra “A” seriam os mais bem colocados, enquanto aqueles nomeados com a letra “E” estariam em déficit nos quesitos analisados (Brasil, 2010b).

A essência dos procedimentos avaliativos implementados pela CAPES permanece vigorando, no entanto, surgem algumas dificuldades que se tornam mais latentes com o passar dos anos, como pressões e inflação de avaliações favoráveis. Na impossibilidade de discriminar a real qualidade acadêmica dos programas, esse sistema avaliativo trouxe sinais de esgotamento. Nesse contexto, em 1998 é colocado em prática pela primeira vez um modelo mais rígido de avaliação que visava o real retrato do panorama acadêmico brasileiro com ênfase na produção em prol de reconhecimento internacional. Foi preservada a estrutura dos comitês por pares, como nos apresenta Balbachevsky (2005), mas com a delimitação de diretrizes claras a serem cumpridas de maneira uniforme por todos os representantes.

A periodicidade da avaliação, que antes ocorria a cada dois anos, foi estendida para ciclos trienais e as instituições que contavam com programas de mestrado e doutorado teriam ambos avaliados conjuntamente, não mais cada um de modo isolado. A escala de avaliação também foi modificada para o tipo numérico de sete pontos, em que as notas “6” e “7”, dois níveis mais elevados, eram exclusivas de programas com doutorado e classificados como bons ou excelentes perante padrões internacionais de qualidade. Na formatação atualizada, a nota mínima para o reconhecimento oficial de um programa é “3”. Já no ano de 1998 foram utilizadas as novas regras de avaliação, o que resultou em dados mais favoráveis na percepção da CAPES (Balbachevsky, 2005, p. 283).

No processo de avaliação, a CAPES organiza grandes áreas do conhecimento que são subdivididas em pequenas áreas ou subáreas a serem avaliadas. As áreas do conhecimento na Pós-graduação são atualmente organizadas em Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar (Brasil, 2010b). A Educação inclui-se como uma subárea da grande área de Ciências Humanas e conta com um documento norteador personalizado para análise dos cursos, o que assegura que os programas tenham critérios e

indicadores institucionalizados para o julgamento equitativo em distintas instituições de formação.

Almeida e Guimarães (2013) detalham as etapas nas quais se dá o processo de avaliação desenvolvido pela CAPES: 1- análise crítica do desempenho coletivo do curso e da produção dos três anos antecedentes com base nos relatórios disponíveis; 2- distribuição de notas preliminares na escala de 1 a 7 em cada curso e em cada subárea específica geralmente em base comparativa; 3- reavaliação e confirmação ou não das notas preliminares por um comitê interdisciplinar mais amplo, o Comitê Técnico-Científico; 4- geração de um ranking nacional dos cursos de Pós-graduação para todos os campos em relatório anual (p. 69).

Na área da Educação, a ficha de avaliação divulgada e utilizada pelo comitê avaliativo da CAPES está ilustrada no quadro 11 disposto no anexo A da tese, demarcando os itens, critérios e pesos adotados entre os anos de 2017 e 2020 para mensuração da qualidade dos programas de Pós-graduação oferecidos. Faz-se importante tal elucidação para a visualização dos requisitos atendidos pelo Programa abordado nessa pesquisa.

Há um esforço da CAPES em fortalecer e aperfeiçoar o novo modelo avaliativo desde a instauração, trazendo como principais objetivos a mensuração do desempenho dos cursos de Pós-graduação, incentivo à produção acadêmica, ampliação do alcance da pesquisa científica e criação de um padrão de qualidade referencial que oriente políticas e incentivos financeiros nessa área (Oliveira; Fonseca, 2010).

Apesar dos resultados positivos demonstrados pela atualização do sistema de avaliação da CAPES, há polêmicas e questionamentos sobre sua efetividade na comunidade científico-acadêmica. Conforme Horta e Moraes (2005), o foco de contestações recai diante da maneira de realização do processo avaliativo através dos comitês por pares com aspectos padronizados para áreas distintas, desconsiderando as particularidades existentes. Da mesma forma, Oliveira e Fonseca (2010) ressaltam que o modelo não considera as especificidades de cada campo do conhecimento por suas características, mesmo que as etapas de avaliação ocorram por comitês com professores originários de cada divisão disciplinar. Acrescentam ainda a dificuldade da agência em mensurar a qualidade das produções e atividades desenvolvidas, com a consequente valorização do aspecto quantitativo no sistema.

Contudo, apesar das críticas colocadas ao processo de avaliação desenvolvido pela CAPES e seus impactos no sistema de Pós-graduação nacional, a estrutura de mensuração de qualidade já se encontra consolidada no país com notável legitimidade em meio a comunidade científica nacional. Prossegue, desse modo, em um trabalho que visa garantir a certificação da qualidade da Pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para

o fomento à pesquisa); e identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de Pós-graduação no território nacional (Brasil, 2010b). A partir do ano de 2013, a avaliação passou a ser quadrienal e a última realizada abrange os anos de 2020, 2019, 2018 e 2017, estabelecendo um comparativo com as avaliações dos anos anteriores: de 2016 a 2013, 2012 a 2010 e 2009 a 2007, as duas últimas, ainda trienais.

2.2.4 O crescimento e avanços da Pós-graduação em educação no Brasil

Os tópicos anteriores visaram evidenciar o processo histórico de criação e consolidação da Pós-graduação brasileira, o que consiste em um evento ainda recente, embora com grande potencial institucional. Nas últimas décadas, como apontam Almeida e Guimarães (2013), houve substancial aumento da produção científica brasileira, apesar da jovialidade do sistema universitário e pesquisa científica, alcançando um crescimento médio de 10,7% ao ano, ritmo cinco vezes acima da média mundial.

Para melhor situar o crescimento da Pós-graduação geral e especificamente de programas em Educação, apresentamos indicadores quantitativos sobre a evolução e distribuição dos cursos de mestrado entre os anos de 2013 e 2020. O intervalo foi delimitado por corresponder aos anos elencados para o acompanhamento dos mestres egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, foco da presente investigação.

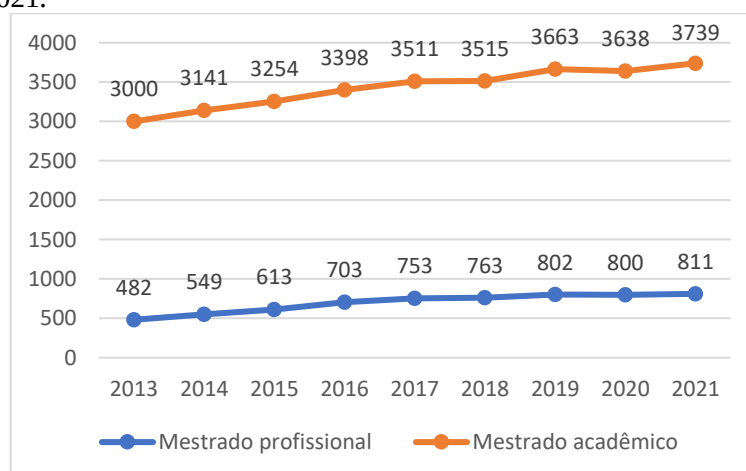
No ano de 2013, havia no Brasil 3000 programas de mestrado acadêmico, de acordo com dados obtidos através do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES. Já em 2020, foram contabilizados 3638 programas em funcionamento nessa modalidade. Assim, no período de 2013 a 2020, podemos constatar que houve crescimento dos programas de mestrado acadêmico, atingindo um índice de 25%. Do mesmo modo, foi crescente a quantidade de mestrados profissionais, nova modalidade de formação instituída no ano de 1998 com o intuito de capacitar profissionalmente o setor produtivo brasileiro, proporcionando mais elevada produtividade e competitividade no mercado de trabalho e organizações públicas e privadas (Brasil, 2010b). Em 2013 havia 482 programas de mestrado profissional, aumentando para a marca de 800 em 2020, o que se refere a 66% de aumento. Mesmo ainda com pouco tempo de existência enquanto possibilidade de ensino pós-graduado em certas áreas do conhecimento e programas, tal modalidade apresentou avanço contínuo e acelerado, o que resulta de ações de estímulo para expansão desses cursos diante da publicação pela CAPES de editais de chamada

pública com promessas de bolsas de estudo e através de educação à distância em áreas consideradas prioritárias.

Por meio da Portaria Normativa nº 7/2009, houve a regulamentação do mestrado profissional caracterizado por maior flexibilidade estrutural e padrões de qualidade, definindo portanto a redução do tempo de titulação ao mínimo de um e máximo de dois anos, a flexibilização da titulação exigida para o quadro docente ao incluir profissionais sem curso de doutorado e apenas com reconhecida experiência profissional, a admissão do regime de trabalho parcial para os docentes do curso, e a flexibilização das exigências para o trabalho de conclusão de curso (Brasil, 2009). Desse modo, o mestrado acadêmico manteve-se voltado à formação do pesquisador e docente com atuação no ensino superior e educação básica, enquanto o mestrado profissional passou a dedicar-se ao aperfeiçoamento das competências formativas para aplicação na prática profissional, acompanhando a tendência nacional de racionalidade pragmática no atendimento das demandas do mercado e trabalho.

Para análise comparativa, o gráfico 1 a seguir apresenta dados com o quantitativo de programas de mestrado acadêmico e profissional em funcionamento no período de 2013 a 2021. Por constarmos que houve queda nos números em ambas as categorias citadas do ano de 2019 para 2020, ampliamos o tempo de análise até 2021, na intenção de mostrar a retomada de crescimento. É possível inferir que a queda pontual foi influenciada pelo contexto de pandemia do vírus COVID-19 vivenciado em 2020 que acarretou um longo e complexo período de interrupção de atividades presenciais, gerando dificuldades de manutenção de instituições por cortes orçamentários estatais e de renda da população, bem como o aumento dos índices de evasão no ensino superior.

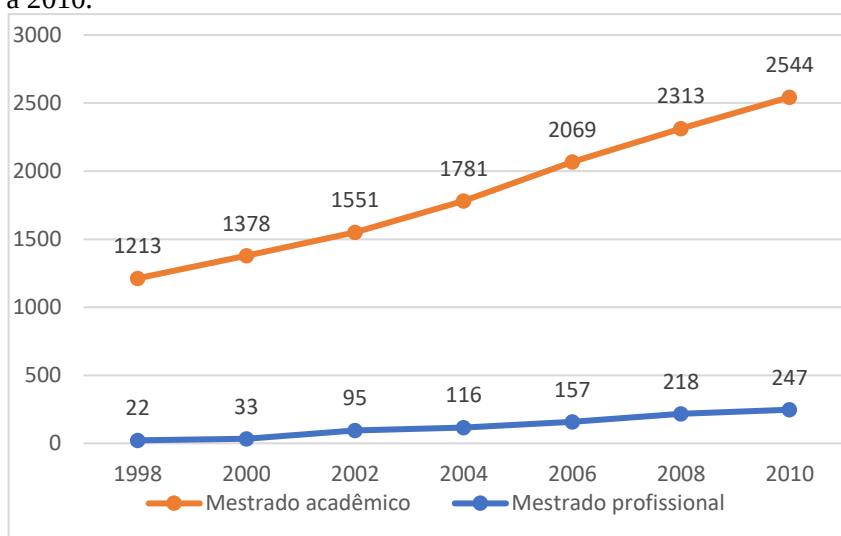
Gráfico 1 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico e de mestrado profissional no Brasil de 2013 a 2021.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES.

Ainda que o crescimento tenha sido observado, é importante sinalizar que a velocidade de ascensão de novos programas foi diminuindo ao longo do tempo, como podemos observar no gráfico 2 abaixo, que considera o número de programas de mestrado acadêmico e profissional no período de 1998 a 2010. Em 1998 o país dispunha de 1213 programas de mestrado acadêmico e 22 mestrados profissionais, saltando em 2010 para 2544 mestrados acadêmicos e 247 profissionais.

Gráfico 2 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico e de mestrado profissional no Brasil de 1998 a 2010.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES.

O gráfico nos mostra que a taxa de crescimento dos programas de mestrado acadêmico considerando o período de 2002 a 2010 é de aproximadamente 64%, ou seja, superior ao dobro da taxa calculada tomando como referência o período de 2013 a 2021, o que demonstra uma redução na quantidade de novos programas criados a cada ano na última década. Conforme citado anteriormente, Saviani (2002) menciona que a expansão dos programas de mestrado acadêmico é retomada em 1984 e tem seu ápice no início dos anos 1990. De 2002 a 2014 o cálculo diante das evidências numéricas nos mostra que se manteve em média a criação de 120 novos programas de mestrado *stricto sensu* anualmente, sendo que a estimativa cai para 60 a partir de 2016.

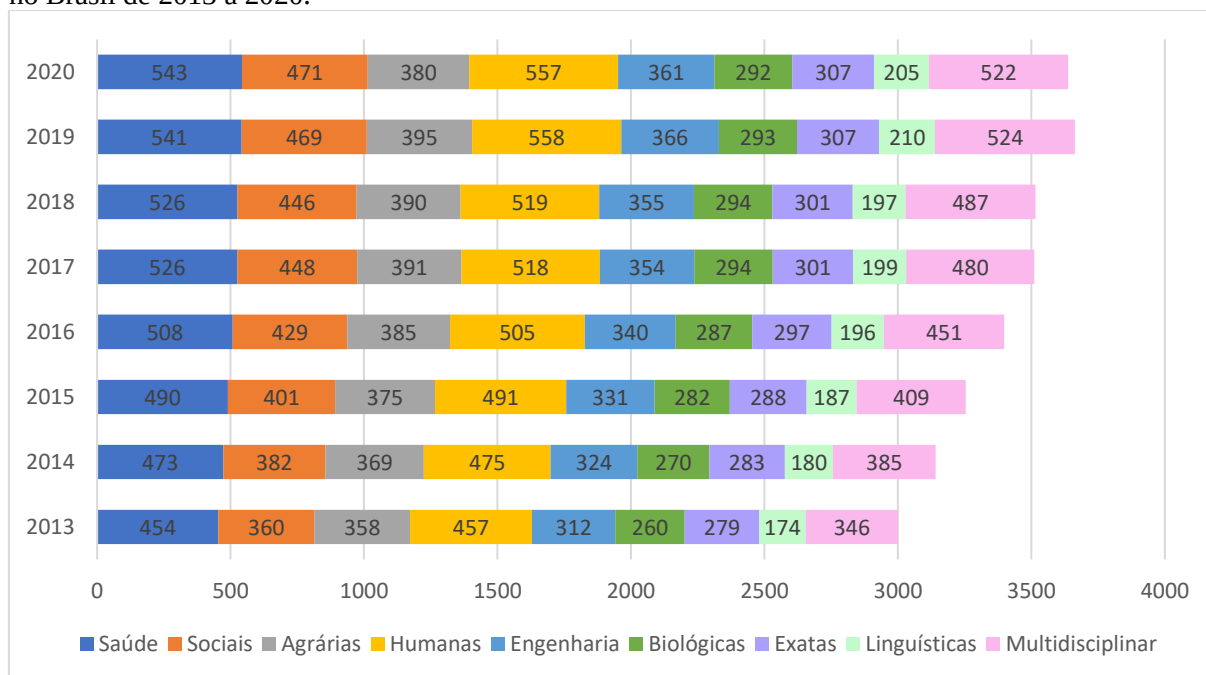
Elementos fundamentais para o crescimento dos programas e matrículas na Pós-graduação com maior participação na produção acadêmico-científica são as agências de fomento como a CAPES, CNPq, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e as Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (FAPs). Oliveira e Fonseca (2010) denotam o êxito em expansão

às políticas planejadas e implementadas pela CAPES e CNPq, às Fundações de Apoio à Pesquisa dos estados e às universidades com atividades integrando ensino, pesquisa e extensão.

Como fora mencionado em momento anterior, atualmente, a Pós-graduação se organiza em diferentes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar. Essas áreas do conhecimento são subdivididas em áreas de avaliação, cada qual com um documento norteador de parâmetro para mensuração dos resultados obtidos e qualidade com critérios e indicadores bem delimitados que permitem a classificação e ranqueamento dos cursos.

Tendo como base os índices de crescimento registrados no número de programas, buscamos identificar como os avanços refletiram nas diversas áreas do conhecimento no Brasil de 2013 a 2020. Na esfera das Ciências da Saúde, o crescimento atingiu a taxa de 20%; nas Ciências Sociais Aplicadas 31%; em Ciências Agrárias 6%; Ciências Humanas de 22%; nas Engenharias 16%; Ciências Biológicas 12%; Ciências Exatas e da Terra 10%; em Linguística, Letras e Artes 18%; e na área Multidisciplinar 51%. Esses dados estão representados e podem ser mais bem observados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico por grande área de conhecimento no Brasil de 2013 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES.

Balbachevsky (2005) traz na ocasião de seu estudo uma pesquisa realizada no ano de 2000 contendo um quantitativo dos estudantes matriculados e graduados por grande área do conhecimento e nível, afirmando o limitado potencial de diferenciação e diversificação da Pós-graduação brasileira, especialmente no que diz respeito a multi e transdisciplinaridade, já que as matrículas nessa orientação somavam apenas 3,7 % nos cursos de mestrado e contradiziam as tendências internacionais (p. 286). De acordo com a autora, essa característica acabava por restringir a potencialidade de cobertura de novas áreas do conhecimento que vinham se proliferando no cenário mundial alheios à estrutura departamental unidisciplinar.

Como podemos visualizar no gráfico 3, a evolução no número de programas mais significativa ocorreu na área multidisciplinar, com vantagem significativa perante as demais. Esse fato nos leva a crer que houve modificação na realidade apresentada pela pesquisa de Balbachevsky (2005), demonstrando avanços no reconhecimento das características e desafios específicos de programas multidisciplinares inclusive nos processos de avaliação. O comitê de área multidisciplinar da CAPES foi instituído em 1999 justamente pela existência de programas que não poderiam ser avaliados adequadamente pelas áreas disciplinares. A avaliação trienal dessa área realizada em 2017 confirma os dados do gráfico 3 ao citar que o comitê de área multidisciplinar é o que vem apresentando a maior taxa de crescimento entre todas as comissões, o que decorre provavelmente de dois fatores: possibilidade de proposição de cursos em áreas inovadoras e interdisciplinares, acompanhando a tendência mundial de aumento de programas acadêmicos tratando de questões intrinsecamente interdisciplinares e complexas; e abrigo para propostas de novos cursos de universidades mais jovens ou distantes com dificuldades naturais de constituir densidade docente para abrir muitos cursos.

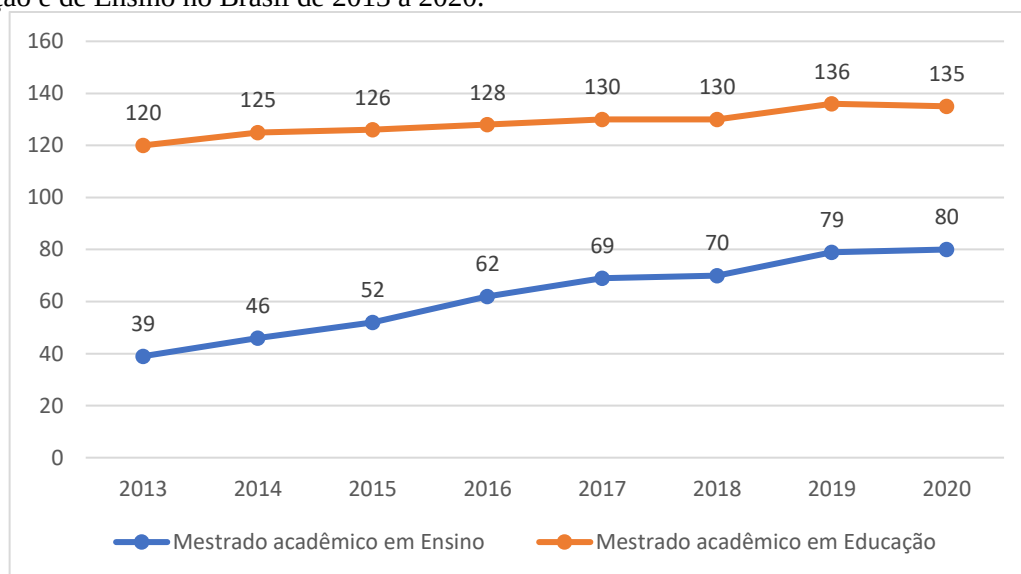
A Educação compõe uma subárea da grande área de Ciências Humanas, cujo crescimento foi o terceiro mais bem colocado, superado apenas pela área multidisciplinar e pelas Ciências Sociais Aplicadas, e manteve crescimento significativo no período analisado, contradizendo a tendência das agências de fomento na valorização e prioridade para as ciências naturais por serem percussoras na geração e novas tecnologias e inovações que beneficiam o mercado competitivo.

O VI PNPG, promulgado em 2010, apresentou um ranking das áreas com maiores números de programas no país. O escalonamento trouxe a área da Educação na quarta colocação e demonstrou a existência de um *déficit* de programas nas áreas tecnológicas, especificando que essas últimas deveriam ocupar posição de centralidade na agenda de expansão e financiamento da Pós-graduação. Consequentemente, houve restrição em participação da Educação nas políticas de subsídio. O plano analisa ainda a formação de um contingente expressivo de

doutores nas chamadas Humanidades, obtendo cerca de 31% dos alunos matriculados, enquanto outras áreas têm proporcionalmente bem menos, como as Engenharias com 11%, as Ciências da Saúde e as Ciências Biológicas com 27%. Alerta-se no documento que a situação precisa modificar no próximo decênio, seja para atender as novas prioridades e ênfases do plano, sob pena da inviabilização da Agenda Nacional da Pesquisa.

Mesmo com normativas e legislações que surgiram em decorrência desses fatores voltadas ao incentivo e crescimento da pesquisa científica na área tecnológica, a evolução na área da Educação prosseguiu ascendente, o que também pode ser confirmado pelo gráfico 4 que retrata a evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino no Brasil de 2013 a 2020. No intervalo eleito, tivemos o aumento de 15 programas novos na área da Educação e 41 na área do Ensino.

Gráfico 4 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino no Brasil de 2013 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES.

Para essa análise foram consideradas as áreas de avaliação da CAPES de Educação e Ensino por serem correlatas. A área da Educação é parte integrante da grande área de Ciências Humanas e engloba diversos aspectos que concernem a atividade de ensinar e aprender, como níveis e esferas educacionais, fundamentos, história, vertentes e teorias educativas, planejamento, avaliação, metodologias, tecnologia e currículo. A área de avaliação denominada Ensino, diferentemente, integra uma ramificação da grande área Multidisciplinar e abrange especificidades do ensino de Ciências e Matemática. Com criação no ano 2000, a área de Ensino de Ciências e Matemática foi desmembrada da área de Educação no sistema de avaliação da

Pós-graduação no Brasil como resultado de um movimento anterior em busca de autonomia e consolidação por parte da comunidade científica com formação em Ciências Naturais.

Como principal diferença entre as áreas de Educação e Ensino, podemos citar que a primeira conta com expressiva representação de pesquisadores com formação em Pedagogia e outras licenciaturas, com esforços direcionados para tratar da educação de modo geral. Já a área de Ensino é constituída por pesquisadores com formação disciplinar específica, como Ciências, Matemática, Física, Química e Biologia, os quais apresentam interesse no ensino dentro do contexto da didática e metodologias referentes às próprias disciplinas. Entretanto, a separação ainda é foco de questionamentos e debates trazidos por especialistas contrários a departamentalização em áreas distintas da CAPES entre o campo da formação em Educação e o campo da formação para o Ensino de Ciências e Matemática (Dias *et al.*, 2017, p. 56).

Em produção que problematiza a questão, Dias *et al.* (2017, p. 42) trazem à tona que o movimento de segregação da educação e ensino e o diálogo sobre o tema presente nos últimos anos são impulsionados pela busca por mais espaço e reconhecimento, assim como pela aspiração de maiores investimentos. Os autores trazem indagações diante da criação da área de Ensino ao abordar suas especificidades e implicações da dissociação da Educação no campo da formação humana, explicitando contradições e confrontos entre o campo das ciências exatas e o campo das ciências humanas e sociais. Alegam haver “tensões de distanciamento e de aproximação entre matemática e letramento, fatores de busca de unidade na compreensão e transformação do mundo, da vida onde prossegue a emancipação” (Dias *et al.*, 2017, p. 55).

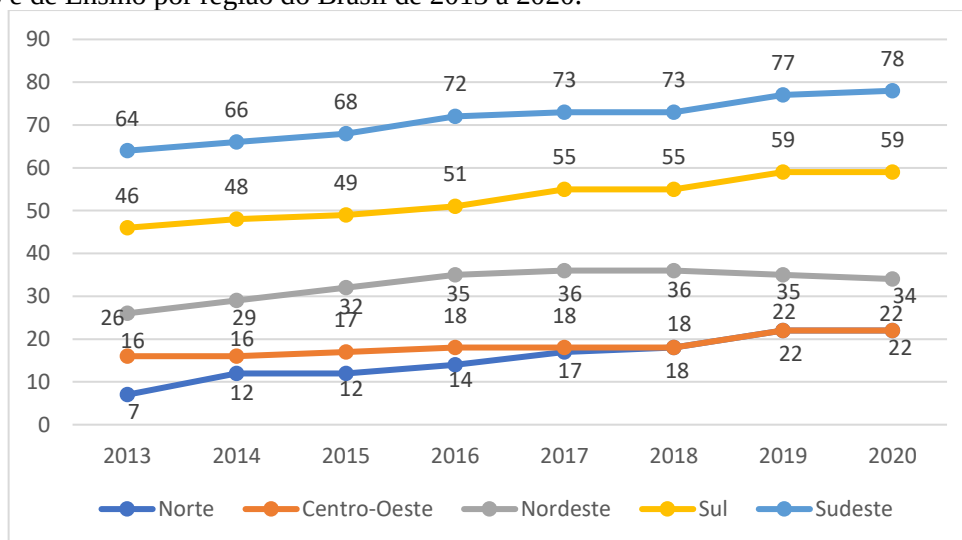
Através do gráfico exposto, podemos notar que o crescimento na área de avaliação de Ensino foi muito mais significativo que o aumento no número de programas alocados na área da Educação. Essa expansão notável em Ensino dentro da grande área Multidisciplinar é condizente com o movimento geral dessa grande área, que teve um “crescimento vertiginoso na última década” com a maior taxa de crescimento do sistema da CAPES mensurada em 59,8% e também a diversificação de programas, o que deve continuar na década seguinte (CAPES, 2010, p. 134).

É válido salientar que a Educação esteve em avanço fugaz no final da década de 1990 e sua compartimentalização na área de Ensino trouxe a suavização da expansão e maior visibilidade para área Multidisciplinar com foco em ciência e tecnologia, atendendo as perspectivas anteriormente elencadas do VI PNPG. Embora haja crescimento nas duas áreas, se faz muito mais expressivo na área de Ensino. Para distribuição de recursos de financiamento, esse fato beneficia os programas situados na área de avaliação de Ensino em detrimento daqueles na área da Educação, pois dos três níveis de prioridade para as áreas de conhecimento

definidos a grande área Multidisciplinar está no primeiro e a Educação se encontra no terceiro nível, consequentemente recebendo menor volume de recursos.

Como em todas as áreas da Pós-graduação, os programas de mestrado acadêmico em Educação e em Ensino têm uma distribuição desigual dentre as regiões do território brasileiro. Em todos os anos abordados nessa análise, a região Sudeste mantém o predomínio em número de programas, entretanto foi a região que obteve menor crescimento porcentual no período, com 22%. A região Sul permanece na segunda colocação no quantitativo de programas, conseguindo uma taxa de crescimento de 28%, a segunda menor. A região Nordeste esteve na posição de terceira área com mais programas em Educação e Ensino e também com a terceira maior taxa de crescimento, que alcançou 31%. Em 2013, a região Centro-oeste contabilizou 16 programas, enquanto a região Norte contava com apenas 7, sendo o menor índice em todo território nacional. No ano de 2018 essas duas regiões igualam em número de programas, permanecendo correspondentes até 2020, quando fecham com 22. Assim, a região Centro-oeste percorre uma trajetória que lhe proporcionou 37% de aumento e a região Norte encerra com 214% de aumento, sendo essa a região com maior crescimento registrado. Os dados foram sistematizados no gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino por região do Brasil de 2013 a 2020.



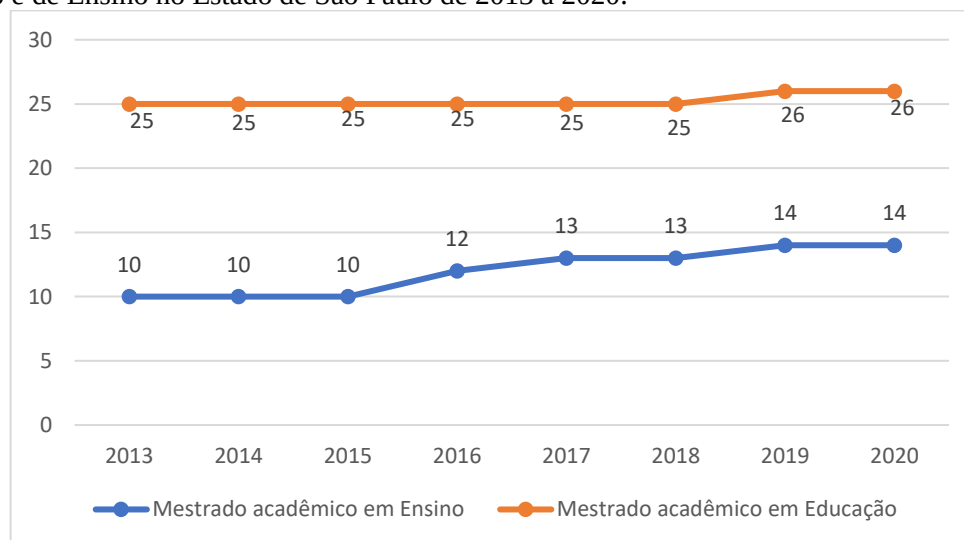
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES.

Podemos constatar que as regiões com maior índice de expansão no período de 2013 a 2020 são aquelas com a menor oferta de programas, provavelmente pelo potencial ainda pouco explorado. Como já fora exposto anteriormente, o aspecto da disparidade regional permaneceu constituindo uma das preocupações primordiais nos diversos Planos Nacionais de Pós-

graduação instituídos, em especial no III PNPG que previa maior incentivo para produção científica e formação em certas áreas do Brasil, como a Amazônia, por exemplo, pertencente à região Norte. Contudo, o gráfico anterior nos mostra avanços nesse sentido.

Retomando o enfoque da presente pesquisa, que tratará a respeito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP, para delimitação do contexto regional, trazemos abaixo dados a respeito da evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino no Estado de São Paulo de 2013 a 2020. Em Educação, o número de programas se manteve estável e praticamente sem crescimento durante o intervalo em questão, com apenas um novo programa. Já em Ensino, embora com quantidade total inferior a outra categoria abordada em todos os anos, teve a inclusão de quatro programas emergentes, conforme o gráfico 6. Essas estatísticas estão em conformidade com o levantamento nacional dos programas dessas mesmas áreas, seguindo o direcionamento geral.

Gráfico 6 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino no Estado de São Paulo de 2013 a 2020.



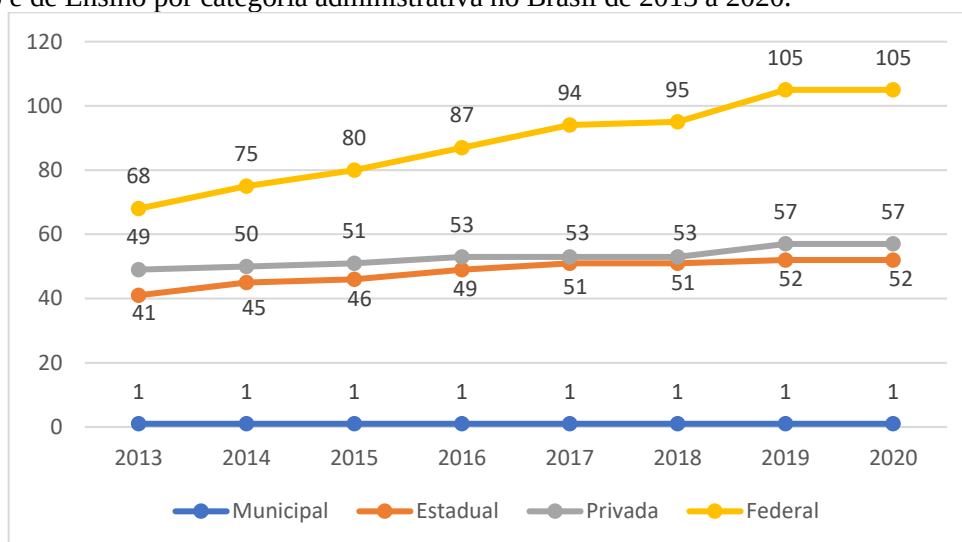
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES.

Em 2020, o Estado de São Paulo apresentou uma quantidade total de 40 programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino, representando aproximadamente 51% do total da região Sudeste, ou seja, a metade dos programas da região Sudeste estão localizados no Estado de São Paulo, sendo um importante *locus* de representação regional.

Findamos a etapa de análise quantitativa com a apresentação do crescimento do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino por

categoria administrativa, identificando a procedência da oferta dos cursos em universidades municipais, estaduais, federais ou privadas. A predominância ao longo dos anos permaneceu em instituições federais, bem como o crescimento mais expressivo que atingiu 54%. Em seguida, a evolução a nível estadual foi demarcada em 27%, após na rede privada com 16% e, por fim, na rede municipal sem crescimento, a qual contém apenas uma instituição, conforme demonstra o gráfico 7. Possivelmente, a ampliação em instituições federais se deve aos programas de apoio e financiamento por parte do governo federal e contradiz a estimativa de Saviani (2002) que cita expansão mais significativa em universidades privadas a partir de 1980.

Gráfico 7 - Evolução do número de programas de mestrado acadêmico nas áreas de avaliação de Educação e de Ensino por categoria administrativa no Brasil de 2013 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES.

Todos os dados e índices quantitativos aqui apresentados confirmam o cenário de gradativo crescimento e expansão do sistema de Pós-graduação na modalidade de mestrado acadêmico em Educação em caráter nacional, regional e local. Buscamos estabelecer uma síntese comparativa da condição de desenvolvimento e etapa atual de programas dessa natureza, proporcionando uma compreensão mais elucidativa do contexto em que se situa o programa abordado no estudo, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos na cidade de Sorocaba/SP, sobre o qual detalharemos no próximo subcapítulo.

2.3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem sede e foro na cidade de São Carlos situada no Estado de São Paulo e foi criada através da Lei nº 3835, de 13/12/1960, sendo instituída nos mesmos termos do Decreto nº 62.758, de 22/05/1968, sob a forma de fundação. A UFSCar constitui-se enquanto pessoa jurídica de direito público e suas ações e atividades são direcionadas com base em Estatuto e Regimento Geral, bem como por meio da legislação educacional vigente. De acordo com o artigo 34 do Regimento Geral, a universidade está organizada nos seguintes centros, distribuídos por localidade:

I- *Campus* de São Carlos – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET);

II- *Campus* de Araras – Centro de Ciências Agrárias (CCA);

III- *Campus* de Sorocaba – Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS); Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB); Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT);

IV – *Campus* Lagoa do Sino – Centro de Ciências da Natureza (CCN).

Em março de 2017, foi desenvolvido um balanço da origem e desenvolvimento do mestrado na Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP visando propor a expansão do Programa com a modalidade de doutorado ao Aplicativo para cursos novos. Com base nesse referencial e em materiais apresentados pelo Prof. Dr. Marcos Francisco Martins no seminário de pesquisa e encontro de egressos em comemoração aos 10 anos do PPGEd-So no ano de 2022, buscamos trazer marcos históricos e organizacionais do Programa a fim de esclarecer particularidades tratadas nos estágios seguintes desse estudo.

A proposta para o novo curso de doutorado traz que no ano de 2005 a Universidade Federal de São Carlos apresentou um levantamento a respeito da situação do ensino universitário no município de Sorocaba/SP e entornos que compõe sua região administrativa. O perímetro abordado é composto por 47 municípios com uma população estimada de três milhões de habitantes. O mapeamento em questão objetivou documentar o interesse dos munícipes quanto a criação de um *campus* ramificado de uma renomada universidade pública na região, tendo sido embasado no diálogo com pessoas, grupos sociais, instituições e autoridades da comunidade sorocabana, assim como em dados coletados em artigos publicados na imprensa local. Como forma de complementar, abordou-se ainda graves problemas que

afetam a população dos municípios, sendo eles identificados e sistematizados. A pesquisa evidenciou a significativa demanda por formações públicas que se destacassem pelo nível de qualidade e compromisso de integração entre ensino, pesquisa e extensão, na intenção de contribuir para minimizar os problemas ora elencados de ordem política, social, econômica, ambiental e cultural.

O material e argumentos apresentados contribuíram expressivamente para que o Conselho Universitário da UFSCar dispusesse sobre a criação do *campus* da instituição na região de Sorocaba/SP, por meio das Deliberações da 152ª reunião ordinária realizada em 04/03/2005 e Resolução ConsUni nº 495, de 04/03/2005, no contexto de busca por expansão das universidades públicas federais. Faz-se pertinente ressaltar que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi fundada em 1968 e foi a primeira instituição federal de Ensino Superior instalada no interior do Estado de São Paulo, em São Carlos. A Universidade se destaca pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente, pois 100% são doutores e 95,2% dos professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva.

No ano de 2006, houve a chegada dos primeiros docentes contratados pela UFSCar Sorocaba/SP em regime de dedicação exclusiva, junto a constituição da direção do *Campus* e das coordenadorias de cursos. Com o ingresso das primeiras turmas de alunos através no vestibular no referido ano, iniciaram as atividades da universidade em Sorocaba/SP, a qual oferece atualmente curso de graduação nas mais variadas áreas do conhecimento distribuídas de acordo com a disposição dos Centros e Departamentos descritos a seguir:

I - CCGT: Administração - DAdm-So; Computação - DComp-So; Economia - DEco-So; Engenharia de Produção de Sorocaba - DEP-So;

II - CCTS: Ciências Ambientais (Engenharia Florestal) - DCA-So; Licenciaturas em Física, Química e Matemática - DFQM-So;

III - CCHB: Licenciatura em Ciências Biológicas (integral) – CCLCB; Licenciatura em Ciências Biológicas (noturno) – CCLCBN; Bacharelado em Ciências Biológicas – CCBCB; Licenciatura em Geografia – CCLGeo; Licenciatura em Pedagogia – CCLPed; Bacharelado em Turismo – CCTur.

Com o funcionamento do *Campus*, foram identificadas demandas provenientes do impacto institucional e regional, sendo uma delas os pedidos por cursos de Pós-Graduação nas modalidades *stricto* e *latu sensu*. Assim, esse nível de formação foi organizado e regulamentado nos respectivos moldes acadêmico-científicos mediante a agregação nos respectivos Centros:

I- Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPGCC), Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGEc), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), MBA em Finanças, MBA em Economia, MBA Gestão Estratégica da Inovação Tecnológica;

II- Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS): Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia e Monitoramento Ambiental (PPGBMA), Programa de Pós-Graduação em Ciência dos Materiais (PPGCM), Mestrado Profissional Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental (PPGSGA), Programa de Pós-Graduação em Planejamento e uso de Recursos Renováveis (PPGPUR), Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) MBA em Gestão Ambiental e Sustentabilidade;

III- Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB): Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So.

Há ainda o curso de Escola de Gestores e o de Especialização na Docência em Educação Infantil oferecidos em parceria com o MEC. O curso de Docência em Educação Infantil é direcionado à formação continuada e pós-graduada de docentes e profissionais da Educação Básica, com prioridade aos que atuam na rede pública de ensino. O curso está inserido no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e foi realizado de forma presencial nos *campi* São Carlos e Sorocaba.

A partir das informações apresentadas, contabiliza-se assim doze cursos de Pós-graduação na modalidade *stricto sensu* e sete do tipo *lato sensu* que ocorrem em Sorocaba/SP. Esse *campus* vem se consolidando como referência na Pós-graduação regional e contribui de maneira significativa para consolidação da UFSCar como instituição pública que valoriza a qualidade, mesmo com a distância considerável da sede em São Carlos, que é de aproximadamente 207 quilômetros, e da criação ainda recente. A elevada demanda por ensino público de nível superior refletiu positivamente na dinâmica social e comunitária propiciando o cumprimento da atribuição de expansão ao oferecer 470 atividades extensionistas no período entre 2006 e 2016.

Nessa perspectiva, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) surgiu como fruto de elevadas demandas da populosa região junto a um esforço concentrado institucional e profissional em nível de mestrado. As articulações a respeito do processo de criação do PPGEd-So iniciaram apenas em meados do ano de 2009, visto que a maior parte dos

docentes estava comprometida com as atividades político-administrativas necessárias no processo de instalação e funcionamento do *campus* emergente.

Mesmo no contexto apresentado, foram desenvolvidas e registradas inúmeras pesquisas e estudos em temas de educação no contexto das atividades de ensino nos cursos em andamento, em especial no de Pedagogia. Tais produções versavam sobre assuntos variados, dos quais podemos citar: formação de profissionais da Educação; práticas educativas em ambientes escolares e não escolares; movimentos sociais e seu papel educativo; relações entre comunidade e educação; subjetividades e intersubjetividades inerentes aos processos educativos; e teorias e os fundamentos da educação.

Com base nesse levantamento de temas, foram definidas as linhas de pesquisa do futuro PPGEd-So de acordo com o perfil das investigações já realizadas, algumas delas publicadas em veículos de divulgação científica ou apresentadas em eventos nacionais e internacionais no âmbito da educação. Desse modo, foram articuladas as linhas de pesquisa do Programa, expostas a seguir:

I - Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas - investigações do campo da formação docente inicial e continuada, saberes, práticas educativas de profissionais da Educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, na escola, nos Movimentos Sociais e demais espaços educativos, ao considerar marcadores sociais das diferenças, tais como gênero, raça, classe, geração. Contempla estudos a respeito da formação, da profissionalização e do trabalho docente; da pesquisa biográfica narrativa; das políticas públicas e educação; dos cotidianos formativos, educacionais, da Arte, assim como analisa relações curriculares; estudos feministas; relações raciais brasileiras e formação de educadores/as; subjetividades, diversidade, diferenças; as infâncias, desde bebês, culturas infantis, lúdicas e do brincar e direitos das crianças;

II - Linha de Pesquisa 2: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais - investigação das relações entre educação, comunidade e movimentos sociais. Parte do princípio de que a educação é um fenômeno sócio-histórico, que acontece num campo de disputas de poder e profundamente marcado pela forma de organização política, econômica e cultural. As temáticas abordadas dizem respeito aos processos educativos em diferentes contextos institucionais e comunitários; educação e movimentos sociais; estudos feministas, gênero e sexualidade; culturas juvenis; juventude e mundo do trabalho; saúde mental e educação; educação sexual nas escolas.

III - Linha de Pesquisa 3: Teorias e Fundamentos da Educação - estudos e pesquisas das teorias educacionais e dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e axiológicos da

práxis educativa em suas múltiplas contribuições históricas. Objetiva promover reflexões e construir condições para a produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo escolar, em diferentes níveis e modalidades de ensino, e não escolar, com vistas a identificar seus princípios, finalidades, métodos, contradições, limites e possibilidades, em permanente diálogo com as ciências da educação. Apresenta temáticas como os fundamentos da educação; teorias da educação; ontologia e educação; epistemologia e educação; ética, moral e educação; política, cidadania e educação; cultura e educação.

A partir do percurso descrito, foi documentada a proposta de APCN (Aplicativo Para Cursos Novos) do Mestrado acadêmico da UFSCar *campus* Sorocaba/SP, o qual foi recomendado pela CAPES na 131ª Reunião do CTC/ES realizada entre os dias 21 e 25/11/2011 e teve a criação aprovada pela reunião do CONSUNI (Conselho Universitário) da UFSCar em 16/12/2011, homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1.324, 08/11/12, DOU de 09/11/12, seção 1, p. 8). A primeira turma foi composta por 20 alunos ingressantes em março de 2012 e as demais turmas se formaram sequentemente nos anos posteriores.

A partir do ano de 2013, o Programa passou a incorporar novos docentes e houve considerável inserção nacional sinalizada pela composição de grupos de pesquisa com a integração de outras instituições, pela realização de projetos de pesquisa interinstitucionais, organização de eventos e publicações delineadas de maneira colaborativa, o que mostra o amadurecimento acadêmico-científico do PPGEd-So.

Ao ser instituído, o mestrado contava com um núcleo mínimo de docentes permanentes, alguns com restrita experiência em pesquisa. Atualmente, o Programa avançou e já é formado por pesquisadores desenvoltos, supervisores de pós-doutorado, bolsistas de produtividade em pesquisa, antigos coordenadores de programas de outros estabelecimentos, autores com reconhecidas publicações e orientadores de experiências de mestrado e doutorado concluídas. Esse aspecto foi fundamental para consolidação de uma dinâmica acadêmico-científica avançada mesmo em um Programa relativamente recente, com apenas seis anos de funcionamento. As pesquisas desenvolvidas seguiram consequentemente no amadurecimento contínuo diante da formação de novos grupos, projetos de pesquisa propostos com financiamento e com a participação dos professores em notável qualidade e quantidade resultando em publicações, além de novas ações de inserção social e nucleação. Tamanha visibilidade despertou o interesse de estudantes provenientes de outros estados brasileiros e de países do continente africano, América Latina e Caribe, dadas as vinculações e inserções internacionais dos docentes do Programa e da própria UFSCar.

Com a citada presença e compromisso, nos últimos anos o PPGEd-So tem formado profissionais qualificados que direcionam seus esforços ao ensino e habilitação para pesquisa educacional, atuando nas redes pública e privadas da região ou mesmo em espaços educativos não-escolares. A implementação do Programa foi exitosa na área de concentração em Educação, o que pode ser visualizado no índice de procura às vagas disponibilizadas para alunos regulares ou mesmo na condição de aluno especial. Tamanho sucesso e visibilidade crescente podem ser constatados na tabela 1 abaixo, que apresenta o número de inscritos nos processos seletivos, quantidade de ingressantes, evasão e defesas concretizadas.

Tabela 1 - Evolução do número de inscritos nos processos seletivos, quantidade de ingressantes, evasão e defesas concretizadas no PPGEd-So de 2012 a 2022.

Ano	Número de Inscritos	Ingressantes	Evasão	Defesas
2012	279	20	0	0
2013	179	30	1	2
2014	173	31	0	19
2015	176	29	6	31
2016	183	29	1	25
2017	199	30	2	27
2018	237	30	1	28
2019	267	53	2	29
2020	163	32	5	33
2021	583	55	1	31
2022	411	51	4	24

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Programa.

A avaliação quadrienal realizada pela CAPES para o período de 2017 a 2020 atribuiu nota 4 para o mestrado acadêmico. Em 2013, mesmo com dois anos de funcionamento, a alta demanda articulada à expansão do núcleo de docentes, impôs-se de tal maneira que resultou na ampliação da entrada de 20 para 30 discentes anualmente, com aceite da DAV-CAPES e da representante da área da Educação, o que ocorreu a partir do processo seletivo para ingressantes em 2014.

No mês de março do ano de 2017, diante do reconhecimento e possibilidade de ampliação do PPGEd-So, foi enviada ao órgão competente a proposta de curso novo (APCN) para o início da Pós-graduação em nível de Doutorado Acadêmico em Educação, formação que entrou em vigor com a primeira turma de ingressantes no ano de 2019, seguindo as mesmas linhas de pesquisa do curso de mestrado. A recomendação pela CAPES ocorreu na 184ª

Reunião do CTC/ES, realizada entre os dias 27 e 29 de março de 2019 e aprovado pelo CONSUNI-UFSCAR na 238ª Reunião Ordinária.

Para os ingressantes no ano de 2022, o PPGEd-So instituiu no edital uma nova linha de pesquisa intitulada “Educação em Ciências”, que se dedica ao Ensino das Ciências em contexto escolar e não-escolar. Entre as temáticas abordadas estão os processos de ensino aprendizagem em sala de aula; espaços não formais de comunicação e ensino de ciências; divulgação científica; percepção pública da ciência; semiótica, imagem e ensino de ciências; formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Ciências; interdisciplinaridade; ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; complexidade; educação ambiental; ensino de Física; ensino de Química; ensino de Biologia.

Já no ano de 2023, foi extinta a linha de pesquisa “Educação, Comunidade e Movimentos Sociais”, compreendida pelas demais áreas de estudo mediante ajustes de nomenclatura e composição. Ficaram então instituídas três linhas, a saber: I- Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas; II- Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar; III- Educação em Ciências.

As vagas ofertadas a cada ano e previstas em edital do Programa são distribuídas nas diferentes linhas com o ingresso através de processo seletivo coordenado por uma comissão indicada e contemplando as seguintes etapas, todas elas eliminatórias, ou pelo menos duas delas:

I - Prova escrita: com tema pertinente à área da educação e afinada às linhas de pesquisa do PPGEd-So, com nota de corte de 7,0 (sete) pontos em uma escala de valores de 0 (zero) a 10,0 (dez) pontos. Essa etapa foi aplicada até o edital do ano de 2019, após a pandemia do Covid-19 até então extinta;

II - Análise do projeto de pesquisa dos aprovados na prova escrita: com nota de corte de 7,0 (sete) pontos em uma escala de valores de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos;

III – Arguição sobre o projeto de pesquisa e o currículo - com nota de corte de 7,0 (sete) pontos em uma escala de valores de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos.

O Programa, a partir das atividades desenvolvidas, objetiva a formação de egressos com três perfis diferentes e interrelacionados, sendo o de pesquisador na área da Educação; o de professor apto a atuar em nível superior e nas demais etapas da escolaridade; e o perfil de educador competente para atuar em espaços educativos não escolares. Para o presente estudo, buscamos analisar os mestres egressos atuando como professores no nível da Educação Básica na intenção de compreender como essa modalidade formativa pode contribuir para que se desenvolvam profissionalmente.

2.3.1 Avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP

De acordo com o que foi exposto sobre a importância da avaliação de programas de Pós-graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trazemos a seguir dados a respeito da avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP, os quais mensuram a qualidade e alcance da formação ofertada na instituição. Utilizamos como base as duas últimas avaliações do PPGEd-So divulgadas pela agência, a primeira delas que compreendeu os anos de 2013 a 2016, e a mais recente referente aos anos de 2017 a 2020. A próxima avaliação pela CAPES está prevista para ser divulgada no próximo ano, sobre o período de 2021 a 2024.

Como quesitos de análise, temos a proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social. Os conceitos atribuídos ao Programa abordado na avaliação quadrienal 2013-2016 podem ser analisados no quadro 4 a seguir. Nessa avaliação, o curso obteve a nota geral 4,0.

Quadro 4 – Resultado da avaliação quadrienal do PPGEd-So pela CAPES referente aos anos de 2013 a 2016.

QUESITO DE AVALIAÇÃO	PESO	AVALIAÇÃO
1. Proposta do Programa		Muito Bom
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50,0	Muito Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30,0	Muito Bom
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10,0	Muito Bom
1.4. Definição clara da proposta do programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior.	10,0	Bom
2. Corpo docente		Bom
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do programa.	15,0	Muito Bom
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30,0	Bom
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30,0	Muito Bom
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale	10,0	Bom

quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.		
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente	15,0	Muito Bom
3. Corpo Discente, Teses e Dissertações		Muito Bom
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20,0	Muito Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	10,0	Bom
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da Pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	40,0	Muito Bom
3.4. Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20,0	Muito Bom
3.5. Participação de discentes em projetos de pesquisa.	10,0	Regular
4. Produção intelectual		Muito Bom
4.1. Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	60,0	Muito Bom
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa.	30,0	Muito Bom
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	5,0	Muito Bom
4.4. Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	N/A	N/A
4.5. Produção não centralizada no mesmo veículo.	5,0	Bom
5. Inserção social		Bom
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	50,0	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da Pós-graduação.	30,0	Bom
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20,0	Regular
Nota final: 4,0.		

Fonte: Ficha de Avaliação do PPGEd-So (CAPES, 2017).

Em um comparativo, trazemos informações da avaliação mais recente, que compreendeu os anos de 2017 a 2020, no quadro 5. Houve modificação na tabela utilizada pelos avaliadores que trouxe como quesitos de análise o programa, a formação e o impacto na sociedade. Na avaliação, o PPGEd-So permaneceu com a nota geral 4,0. Nesses anos, dentro do Programa, já foram avaliados o curso de mestrado acadêmico e o mais novo curso de doutorado acadêmico em Educação. No entanto, como o foco dessa tese está sobre o mestrado acadêmico, trouxemos os dados apenas nessa modalidade.

Quadro 5 – Resultado da avaliação quadrienal do PPGEd-So pela CAPES referente aos anos de 2017 a 2020.

QUESITO DE AVALIAÇÃO	PESO	AVALIAÇÃO
1. Programa		Muito Bom
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	35,0	Muito Bom
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do programa.	35,0	Muito Bom
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	15,0	Muito Bom
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	15,0	Muito Bom
2. Formação		Bom
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	20,0	Muito Bom
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20,0	Bom
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10,0	Muito Bom
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa	30,0	Bom
2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	20,0	Bom
3. Impacto na sociedade		Bom
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	35,0	Bom
3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	30,0	Muito Bom
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	35,0	Muito Bom
Nota final: 4,0.		

Fonte: Ficha de Avaliação do PPGEd-So (CAPES, 2022).

No relatório de avaliação, o parecer final e nota obtida foram justificados pelo reconhecimento da atuação do Programa regionalmente com linhas de pesquisa bem definidas, que apresentam boa articulação entre os projetos de pesquisa desenvolvidos. Sobre o quesito da formação, as atividades propostas foram entendidas como qualificadas e de acordo com as linhas de pesquisa e temáticas privilegiadas, sendo algo perceptível pela análise do destino dos egressos, assim como tratamos na tese aqui apresentada. Foi indicado o fortalecimento das publicações por docentes e egressos a fim de ampliar a divulgação do produto das investigações realizadas. O relatório reforçou ainda que os docentes do Programa estejam envolvidos em atividades de docência, pesquisa em parceria com os alunos e orientação.

Considerando os impactos na sociedade, a avaliação foi feita tendo em vista o papel relevante que o Programa conquistou na formação em nível de Pós-graduação e de pesquisadores na região com esforços para trazer contribuições que otimizem a Educação Básica, ensino técnico/profissional e graduação. Foram citados e valorizados os processos formativos em diferentes espaços e alternativas de ensino-aprendizagem em perspectiva crítica e emancipatória, englobados pelo Programa.

2.3.2 Estrutura político pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos

Utilizando como referencial o Regimento Geral, diretrizes gerais e específicas e ementa curricular do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP, acreditamos ser válido elucidar alguns aspectos mais precisos a respeito da formação tratada. O regimento do curso nos traz as finalidades do mestrado acadêmico, sendo:

I - Disponibilizar ao mestrando condições para desenvolver trabalhos, estudos e investigações na área da Educação, que demonstrem o domínio dos instrumentos conceituais e metodológicos essenciais à área, bem como o compromisso sociopolítico e ético, qualificando-o para pesquisa educacional;

II - Desenvolver habilidades, atitudes, conhecimentos e valores necessários a uma permanente análise e reflexão da educação, capazes de garantir um processo de tomada de decisão crítica, criativa, responsável e democrática, considerando situações de natureza profissional e/ou socio comunitária, com a finalidade de otimizar o desempenho do docente de nível superior e de outros níveis de ensino;

III - Propiciar condições para a realização de estudos e pesquisas na área da educação articulados à prática educativa, que redundem em contínuo aprimoramento do padrão de qualidade científico, técnico e didático da educação escolar e não-escolar, bem como do processo de formação docente e de educadores que atuam em ambientes educativos fora da escola.

As linhas de pesquisa do Programa são organizadas a partir de espaços e tempos formativos coletivos, contribuições ao propósito da área de estudo, diálogos intra e interdisciplinares nas disciplinas e grupos de estudos e produções originárias de pesquisas e projetos em desenvolvimento. O corpo docente é organizado de acordo com as linhas de domínio e proximidade.

O currículo do curso prevê as disciplinas obrigatórias, com embasamento fundamental aos futuros mestres, e disciplinas optativas, eleitas de acordo com os interesses pessoais do ingressante, assim como o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD). Cada disciplina, seja ela obrigatória ou eletiva, tem valor de seis créditos equivalentes a todas as atividades previstas pelo componente curricular. Para melhor entendimento das possibilidades formativas, dispusemos as disciplinas com seus objetivos abaixo. As informações foram reunidas a partir do site institucional do Programa, em julho de 2024.

I – Disciplinas obrigatórias:

- a) Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa em Educação: apresentar a contribuição de alguns autores da área da filosofia e das ciências humanas que são fundamentais para a educação e para a pesquisa em educação.
- b) Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: subsidiar os discentes em relação aos pressupostos históricos, teóricos e metodológicos da pesquisa sobre formação de professores.
- c) Seminário de dissertação em Educação: oferecer a oportunidade de revisão dos projetos de pesquisa e discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

II – Disciplinas eletivas:

- Docência no Ensino Superior: trabalhar e compreender pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Superior.
- Formação e Atuação de Professores das Ciências no Brasil: possibilitar conhecimentos a respeito dos aspectos históricos, ideológicos, políticos, econômicos e socioculturais que orientam os processos de formação de professores de ciências no Brasil, bem como suas influências sobre sua atuação profissional.
- Formação de Professores: Aspectos Históricos, Políticos e Pedagógicos: possibilitar conhecimentos a respeito das concepções históricas e dos aspectos ideológicos, políticos, econômicos e socioculturais que orientam os processos de formação de professores.
- Educação Ambiental: conceitos, fundamentos e concepções relacionados à área de pesquisa (meio ambiente, educação ambiental, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável).

- Política, Educação e Sociedade: aprofundamento teórico sobre o modelo de racionalidade ocidental capitalista e como atua sobre a relação entre política, educação e sociedade.
- Violência, Escola e Proteção à Criança e ao Adolescente: estudar dimensões do fenômeno da violência no âmbito escolar e aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social.
- Feminismo, Relações de Gênero e Contextos Educativos: pesquisas advindas dos campos dos estudos feministas e dos estudos de gênero.
- Fundamentos Filosóficos da Educação: identificar a contribuição da reflexão filosófica aos fundamentos da educação.
- História da Educação: apresentar um quadro geral das ideias e dos processos educativos desenvolvidos em diferentes contextos históricos, em diálogo com a história da educação brasileira.
- Epistemologia e Educação: problematizar o processo de origem, o alcance e a legitimidade do conhecimento, de forma a subsidiar com aportes teórico-metodológicos necessários à pesquisa em educação.
- Teoria Crítica e Políticas Curriculares Emancipatórias: análise reflexiva das práticas e das políticas curriculares das últimas décadas a partir da matriz político-filosófica da Teoria Crítica e das bases epistemológicas e metodológicas que fundamentam a Pedagogia Freireana.
- Reestruturação Capitalista, Trabalho e Educação: compreensão sociológica da sociedade capitalista contemporânea através da análise dos temas relacionados à Sociologia do Trabalho e à Sociologia Econômica.
- Pedagogia Histórico-Crítica - Dimensões Teóricas e Práticas: conhecer as diferentes teorias educacionais e aprofundar o estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.
- Tópicos - Estado e Políticas Públicas de Educação: estudo da relação entre Estado, governo, sociedade e educação a partir das políticas públicas sociais, de forma especial da política educacional e suas implicações para sistemas, redes e unidades escolares.
- Tópicos: Bases Analíticas em Políticas Educacionais: estudo de quadros de análise de políticas públicas, marcos conceituais, abordagens teórico-metodológicas, ferramentas e eixos procedimentais, especialmente quanto com as políticas educacionais.

- Sociologia da Juventude e Processos Educativos: teorias e pesquisas sociológicas da juventude em sua interface com a educação, crise e mutação das instituições socializadoras.
- Tópicos - Pesquisa em Educação e sua relação com a política, as práticas educativas e a produção de subjetividades: pesquisa sua relação com a política, as práticas educativas e a produção de subjetividades. Procedimentos metodológicos com ênfase na cartografia.
- Tópicos - Gramsci e a Educação: estudo e reflexão sobre as contribuições do legado teórico-metodológico de Antonio Gramsci para a educação e para a pesquisa em educação.
- PESCD - Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente: oferecer, aos discentes, experiências para se qualificarem à docência no ensino superior.
- Tópicos - Memória, Gênero e Diversidade Sexual: estudos teórico-metodológicos sobre memória, história oral, história de vida e trajetórias de vida e seus impactos nas pesquisas sobre gênero, feminismo e diversidade sexual na educação.
- Fundamentos da Educação Especial: conhecer a produção do conhecimento na área da educação especial e discutir a pesquisa enquanto processo de elaboração e de exposição.
- Infância e Educação Infantil - Pesquisa e Formação Docente: estudo da infância e da Educação Infantil no campo de formação docente.
- Tópicos - Memória e Educação - Estudos dos Feminismos, Sexualidade e Política: história de vida, memória social e cultural e sua contribuição para a educação e o movimento social em uma perspectiva dos estudos de gênero e feministas.
- Promoção da Saúde Mental nas Escolas - interfaces com classe, raça, sexualidade e gênero: constituição da psiquiatria e patologização das sexualidades dissidentes; Psiquiatria e Psicologia na construção da normalidade sexual e gênero.
- Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza: Ciência e interdisciplinaridade no ensino de Ciências da Natureza.
- Tópicos - Estudos para uma crítica à educação heteronormativa: aprofundamento da história das sexualidades e dos estudos gênero; estudo e análise dos conceitos de heterossexualidade compulsória, heteronormatividade e a indissociabilidade dos marcadores das diferenças.
- Tópicos - Pesquisa em Educação - Abordagem Qualitativa: fundamentos da pesquisa qualitativa; paradigma qualitativo; metodologia da pesquisa educacional.

- Políticas de Educação Superior: debate sobre a educação superior no Brasil e na América Latina frente às influências além-fronteiras.
- Trabalho Educativo e Pedagogia Histórico-Crítica: a categoria trabalho como categoria ontológica do ser social e a especificidade do trabalho educativo.
- Fundamentos da educação ambiental crítico-transformadora via temas geradores: abordagem da Educação Ambiental em sua relação com os fundamentos filosóficos das tendências pedagógicas críticas.
- Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores: problematização dos pressupostos teóricos e metodológicos que integram a abordagem (Auto)biográfica.
- Currículo e Formação de Educadores: visão teórico-metodológica e legal do currículo, abordado historicamente em temas ou questões da atualidade e/ou surgidas no desenvolvimento das disciplinas.
- Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades - classe, raça/etnia, geração: compreensão da forma como os diferentes marcadores sociais da diferença se articulam ao gênero e sexualidade, em especial os de classe, raça/etnia e geração.
- Fotografia, Semiótica e Ensino de Ciências: semiótica peirciana; representação visual e representação mental; semiótica da fotografia.
- História e historiografia da Educação.
- Tópicos - mídias, redes sociais e juventude: desafios contemporâneos em Educação.
- Tópicos - Pedagogia Histórico-Crítica e prática transformadora.
- Educação especial e desenvolvimento humano - Leituras avançadas de Vygotsky: discussão política implicada no fundamento epistemológico da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.
- Tópicos Específicos - Formação Docente: contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.
- Paul Ricoeur & Outros - Narrativas epistemológicas em Educação.
- Desenvolvimento profissional do professor de Ciências da Natureza: tendências e perspectivas da formação inicial e continuada de professores de Ciências.
- participação política, engajamentos e ativismo - juventude e democracia na contemporaneidade: teorias sociológicas e a participação política. Teorias das ações coletivas e dos movimentos sociais.

- História da formação e profissão docente: estudo das tendências teórico-metodológicas nas pesquisas sobre formação e profissão docente em perspectiva histórica.
- Formação de Professores e o tateamento experimental de Célestin Freinet: técnicas Freinet na escola, na universidade, no ensino e na pesquisa; empirismo de Freinet como método de produção de conhecimentos.
- Cartas Pedagógicas e Pesquisa (Auto) Biográfica: conceber conexões entre o pensamento de Paulo Freire e de autores diversos que dialogam com a Pesquisa Narrativa e (Auto)biográfica, especialmente com lentes refinadas para as Cartas Pedagógicas.

Na disciplina de Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) há o acompanhamento e participação em disciplinas de cursos de graduação que tenham conteúdo compatível com o vínculo de linha de pesquisa. Com essa atividade, são oferecidas experiências de qualificação à docência no ensino superior, por meio da observação e até mesmo atuação nessa modalidade de ensino. O cumprimento do PESCD beneficia o mestrando com seis créditos para o histórico estudantil. A matrícula no Programa de estágio é optativa aos alunos regulares e obrigatória aos bolsistas.

Para aprovação nas disciplinas, é necessária a frequência mínima de 75% e aproveitamento favorável, avaliado por critérios definidos pelo docente responsável e mensurado nos seguintes conceitos:

A - Excelente, com direito aos créditos;

B - Bom, com direito aos créditos;

C - Regular, com direito aos créditos caso não obtenha mais nenhum C em outra disciplina ou no PESCD;

D - Insuficiente, sem direito aos créditos;

E - Reprovado, sem direito aos créditos.

É permitida a integralização de créditos de disciplinas cursadas em outros programas de Pós-Graduação na modalidade *stricto sensu*, recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo MEC, desde que esse percentual de créditos seja equivalente a um terço ou menos do total previsto. Esse intercâmbio proporciona maior leque de opções temáticas curriculares e a oportunidade de conhecer outras realidades, ampliando o olhar a respeito da formação.

Durante a realização do mestrado, é preciso ingressar em ao menos um grupo de pesquisa do qual o orientador é pesquisador. Para obtenção do título de mestre, é ainda

necessária a aprovação no exame de proficiência em língua estrangeira, qualificação e de defesa da dissertação. O aluno matriculado regularmente no curso de mestrado acadêmico tem o prazo máximo de 24 meses para integralizar todos os requisitos previstos, prazo esse que pode ser prorrogado por mais seis meses em situações analisadas pela comissão de Pós-graduação.

Os grupos de pesquisa consistem em núcleos de trabalho científico mediados por professores efetivos do Programa e organizados em torno das linhas de pesquisa oferecidas. Podem integrar esses espaços, além de alunos regulares, graduandos e outros profissionais interessados nos assuntos previstos, enriquecendo a composição na partilha de visões e lugares diferentes, percepções e experiências. Desse modo, a existência de um grupo proporciona a ampliação dos momentos de trocas, discussões e produções em caráter colaborativo. O PPGEd-So dispõe de grupos de pesquisa organizados e em andamento. Organizamos uma lista desses coletivos a seguir, com informações retiradas do site institucional do Programa no mês de julho de 2024:

- NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente;
- GEPRAM - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática;
- GEPEP - Grupo de Pesquisa Educação, práticas educativas e processos psicossociais;
- FOPETEC - Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior;
- ETNS - Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde;
- CRIEI - Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância;
- DESMUTAÇÃO - Vida, Ciência e Educação;
- GEPLAM - Grupo de Estudo e Planejamento de Aulas de Matemática;
- GIAPE - Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais;
- GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação;
- GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação;

- NEPEDE-EEs - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial;
- Grupo de Estudos Paulo Freire;
- GIPEC - Grupo de Integração entre Pesquisas e Ensino em Ciências;
- HISTEDBR - GT UFSCar-So - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil;
- GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia;
- Juventude, Gerações e Temas Contemporâneos;
- NEPeTeCS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia, Cultura e Sociedade;
- AdubAções Freireanas - Grupo Interdisciplinar de Educação em Natureza, Sociedade e Cultura;
- NEGDS - Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidade;
- Saúde Mental e Sociedade;
- GPEDIC - Grupo de Pesquisas em Ensino e Divulgação da Ciência;
- Imagens em Ação.

A todo aluno regular do Programa é atribuído um orientador de dissertação que, conforme o Regimento Geral, tem como atribuições: I - orientar o pós-graduando na organização do plano de estudo e de pesquisa, e assisti-lo continuamente na formação pós-graduada; II – orientar o discente na produção de trabalhos a serem apresentados em eventos acadêmico-científicos e em periódicos e livros da área da Educação; III – levar à Comissão de Pós-graduação a composição das bancas examinadoras; IV – dar anuência às disciplinas e atividades a serem desenvolvidas pelos orientandos a cada semestre, bem como à solicitação de banca de qualificação e de defesa.

O mestrando deve realizar o Exame de Qualificação em até vinte meses após a matrícula e, para isso, precisa ter integralizado doze créditos em disciplinas obrigatórias; ter integralizado pelo menos doze créditos em disciplinas eletivas ou no PESCd; ter sido aprovado no exame de proficiência em língua estrangeira; ter participado de pelo menos um grupo de pesquisa vinculado aos docentes do PPGEd-So; ter documentação comprobatória de pelo menos duas produções técnicas e/ou bibliográficas efetivadas durante o período de matrícula regular; e ter comprovação de atualização do currículo na Plataforma Lattes.

As produções técnicas e/ou bibliográficas exigidas devem ser na área da Educação e podem consistir em pôster em evento acadêmico-científico; comunicação oral em evento acadêmico-científico; publicação de trabalhos (resumos, resumos ampliados e textos completos) em anais de eventos acadêmico-científicos; d) publicação de resenhas em periódicos QUALIS CAPES (A1 a B3); publicação de artigos em periódicos QUALIS CAPES (A1 a B3); publicação de capítulos de livros ou livros.

O título de mestre será conferido ao aluno após defesa pública da dissertação, baseada em trabalho desenvolvido e demonstrando domínio teórico-metodológico da pesquisa na área da Educação. A defesa deve ocorrer dentro do prazo mínimo de 12 meses e máximo de 24 meses a partir da matrícula, podendo sofrer prorrogação por mais seis meses em casos especiais. Assim, a avaliação da dissertação e apresentação é feita por uma banca de defesa composta por três membros titulares e dois suplentes, todos portadores do título de doutor e indicados pelo discente em parceria com o orientador. Os três membros titulares consistem no professor orientador, um docente da UFSCar e um membro externo ao quadro da UFSCar.

Em resumo, para receber a titulação de mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP, é preciso completar o mínimo de 36 créditos em disciplinas e/ou no PESCD; ser aprovado em exame de proficiência em uma língua estrangeira; ser aprovado em exame de qualificação; e ser aprovado em defesa da dissertação, com a devida homologação por parte da Comissão de Pós-Graduação.

2.3.3 A produção de dissertações no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba/SP

No repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos, acessado na biblioteca do *campus* Sorocaba/SP (<https://www.bso.ufscar.br/>), identificamos as 192 dissertações produzidas pelos alunos egressos do mestrado acadêmico entre os anos de 2013 e 2020, recorte tratado no estudo aqui constituído. Faz-se importante nesse momento uma análise diante desse tipo de produção acadêmico-científica para melhor contextualização e percepção das contribuições e alcance do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP.

Os quadros 8, 9 e 10, alocados no apêndice A da tese, nos trazem de maneira mais clara e sistematizada os dados técnicos mais relevantes das pesquisas desenvolvidas, o que permite um aprofundamento do contexto de realização de cada uma e a análise quantitativa das informações dispostas. Nos quadros, podemos verificar os títulos das dissertações concluídas,

ano de entrega, autor (a) e orientador (a), separadas por linha de pesquisa e dispostas cronologicamente.

Estando munidos de tal levantamento, tecemos aqui um panorama das dissertações elaboradas no contexto do PPGEd-So ao apresentar a distribuição dos estudos por ano de conclusão, linha de pesquisa e eixo temático. Temos como base a ideia de que as dissertações são o ponto gerador da investigação em Educação e o principal produto do processo formativo percorrido no mestrado acadêmico, ou seja, devem ser entendidas como veículos privilegiados para divulgação dos resultados e contribuições delineadas. Entende-se, assim, que os trabalhos carregam indícios dos aprendizados acumulados na experiência e, ao conhecer a natureza das dissertações, será viável mensurar as temáticas e caminhos traçados. Com o objetivo de construir os dados a respeito dos trabalhos, recorreremos a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, sumário e introdução de cada um.

A tabela 2, situada abaixo, compreende a organização das dissertações por ano de defesa no recorte temporal adotado para os egressos nesse estudo, de 2013 a 2020. É importante lembrar que, após a matrícula no Programa de Pós-graduação, o estudante tem o prazo máximo de 24 meses para concluir a defesa da produção e, por consequência, obter o título de mestre em Educação.

Tabela 2 – Distribuição por ano de conclusão das dissertações produzidas no PPGEd-So de 2013 a 2020.

Ano de conclusão	Frequência	Porcentual
2013	2	1,0%
2014	19	9,9%
2015	31	16,1%
2016	25	13,0%
2017	27	14,1%
2018	28	14,6%
2019	28	14,6%
2020	32	16,7%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Programa.

Os dados denotam um período de crescimento expressivo de titulações junto a divulgação das dissertações entre os anos de 2013 e 2015, época compatível com a ascensão e reconhecimento do PPGEd-So. Portanto, 2013 foi o ano com o menor número de trabalhos identificados e, nos demais anos, a quantidade se manteve estável. A quantia mais significativa

de dissertações defendidas se deu no ano de 2020 (16,7%), seguida com a mesma expressividade pelo ano de 2015 (16,1%).

As linhas de pesquisa dentro de um programa de Pós-graduação são de grande relevância por representar os domínios temáticos das atividades de pesquisa desenvolvidas na instituição com objetos ou metodologias comuns. Por meio da associação a uma linha de pesquisa, temos projetos que guardam afinidades entre si, como ramificações dentro de uma grande área de concentração. A organização interna estrutural da formação e do corpo docente tem como parte integrante as linhas de pesquisa, o que delimita a elaboração e divulgação de trabalhos dentro de campos do conhecimento pré-colocados.

De acordo com o que fora exposto nessa mesma seção especificamente sobre o PPGE-So, sabemos que era composto no período de análise por três linhas de pesquisa: Educação, comunidade e movimentos sociais; Formação de professores e práticas educativas; e Teorias e Fundamentos da Educação. O foco e temáticas de interesse de cada uma também foram apresentados anteriormente. Nessa perspectiva, a tabela 3 nos mostra a distribuição das dissertações concluídas por linha de pesquisa.

Tabela 3 – Distribuição por linhas de pesquisa das dissertações produzidas no PPGE-So de 2013 a 2020.

Linha de pesquisa	Frequência	Porcentual
Educação, comunidade e movimentos sociais	58	30,2%
Formação de professores e práticas educativas	82	42,7%
Teorias e Fundamentos da Educação	52	27,1%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Programa.

Com a análise, nota-se que a linha de pesquisa com a maior quantidade de dissertações vinculadas é a linha de Formação de professores e práticas educativas (42,7%). Desde a criação do Programa, essa linha é a que compreende o maior número de professores associados e vagas disponibilizadas, com exceção dos editais para ingresso em 2012 e 2017, com variação e aumento nas demais linhas. Esse fator, aliado a ideia de que a linha de pesquisa de Formação de professores e práticas educativas tem uma afinidade mais concreta com a realidade escolar e prática pedagógica, podem ser incentivos para disparidade observada dentro de um Programa procurado, em sua maioria, por educadores. As outras duas linhas disponíveis seguiram com quantitativos de trabalhos desenvolvidos bastante similar, de modo balanceado.

Os eixos temáticos denotam os enfoques atribuídos para cada dissertação e, globalmente, indicam as tendências da produção acadêmica no Programa. As informações

obtidas a partir dos títulos, resumos, palavras-chave e introdução foram dispostas por temas comuns dentro de cada linha de pesquisa. Foi possível constatar que muitas dissertações se enquadravam em mais de um eixo temático e, nesses casos, direcionamos a análise para o assunto privilegiado no texto. A classificação originou as tabelas 4, 5 e 6, cada qual de uma linha de pesquisa diferente.

Tabela 4 – Distribuição por eixos temáticos das dissertações produzidas no PPGEd-So de 2013 a 2020 na linha de pesquisa Educação, comunidade e movimentos sociais.

Eixos temáticos	Frequência	Porcentual
Identidade e gênero	15	25,9%
Juventude e educação	6	10,3%
Educação e movimentos sociais	5	8,6%
Saúde mental e medicalização	5	8,6%
Africanidades e movimento negro	5	8,6%
Comunidades tradicionais – tradição e cultura	4	6,9%
Educação, comunicação e tecnologia	4	6,9%
Educação em espaços não-escolares	3	5,2%
Educação popular	2	3,4%
Escola pública e a docência	2	3,4%
Processos educacionais historicamente em Sorocaba	2	3,4%
Ensino de Sociologia	2	3,4%
Educação ambiental	1	1,7%
Educação no campo	1	1,7%
Educação e direitos humanos	1	1,7%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Programa.

Na linha de pesquisa de Educação, comunidade e movimentos sociais, aproximadamente 26% das dissertações são voltadas para temática de Identidade e gênero, a qual trouxe elementos sobre trajetórias e memórias de mulheres, movimento feminista, homossexualidade, transexualidade e travestilidade. A representação majoritária é coerente com a recente ampliação de discussões nessa direção socialmente e maior visibilidade de sujeitos por décadas silenciados, assim como de acordo com a necessidade de difusão de informações correlacionadas, principalmente na esfera educacional.

Como eixos temáticos bastante reincidentes, ainda na mesma linha podemos citar a juventude; movimentos sociais; saúde mental e medicalização; e africanidades e o movimento negro; todos de forte representação nos atuais debates que tangem a educação e processos de ensino e aprendizagem. Destaca-se que as desigualdades nos processos de ensino e

aprendizagem têm sido objeto de preocupação de pesquisadores da área, com o interesse e desafio de buscar novas perspectivas capazes de reduzir o peso negativo associado às mazelas sociais.

Da mesma forma que na linha de pesquisa já tratada, a tabela 5 abaixo organiza os dados das dissertações produzidas de forma associada a linha de Formação de professores e práticas educativas, que contou com mais produções no período de análise. Percebe-se nessa linha maior variedade de eixos temáticos, dado seu leque de abrangência de mais longo alcance e pluralidade dos docentes e discentes que a compõe.

Tabela 5 – Distribuição por eixos temáticos das dissertações produzidas no PPGEd-So de 2013 a 2020 na linha de pesquisa Formação de professores e práticas educativas.

Eixos temáticos	Frequência	Porcentual
Educação especial	11	13,4%
Formação continuada	10	12,2%
Educação matemática	8	9,8%
Constituição e identidade profissional docente	6	7,3%
Educação infantil e infância	5	6,1%
Formação inicial	5	6,1%
Políticas públicas educacionais	4	4,9%
Ensino de Ciências e alfabetização científica	4	4,9%
Avaliação externa escolar	3	3,7%
Desenvolvimento profissional docente	3	3,7%
Iniciação à docência	2	2,4%
Estudos sobre o orientador pedagógico	2	2,4%
Gestão escolar	2	2,4%
Saúde e qualidade do trabalho docente	2	2,4%
Ensino de História	2	2,4%
Ensino de Geografia	2	2,4%
Estudos sobre o coordenador pedagógico	2	2,4%
Ensino de Arte	1	1,2%
Medicalização da educação	1	1,2%
Ensino de Química	1	1,2%
Educação de jovens e adultos	1	1,2%
Ensino de Física	1	1,2%
Escola em tempo integral	1	1,2%
Gênero e sexualidade	1	1,2%
Formação inicial e continuada	1	1,2%
Formação de formadores	1	1,2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Programa.

Os três eixos mais evidentes, como podemos constatar no recurso gráfico, são educação especial (13,4%), formação continuada (12,2%) e educação matemática (9,8%), assuntos atuais e relevantes para se pensar os moldes educativos em busca de contribuições significativas.

Nos últimos anos, podemos notar aumento no número de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na Educação Básica (Brasil, 2010a) em razão de emergentes iniciativas e movimentos em prol de diretrizes de regulamentação, dos direitos e suporte educativo de direito para esses estudantes. As pesquisas que se dedicam a estudar a

educação especial consequentemente cresceram e vêm atraindo a atenção de programas e políticas por desempenharem papel fundamental para reformas educativas necessárias para os alunos com deficiência e realidade na qual estão inseridos, assim como notamos no PPGEd-So.

Esses estudos construídos no Programa de Pós-graduação abordado tendem a contribuir consideravelmente na formação do professor em uma perspectiva da educação inclusiva, processo que ainda ocorre com muitas disparidades em território nacional, mesmo com a promulgação e vigência de documentos normativos para regulamentar as estratégias educativas e adaptações previstas.

De acordo com um mapeamento desenvolvido por André (2011), na década de 1990 o foco das pesquisas sobre formação de professores estava na formação inicial. A partir da década seguinte, o interesse foi transferido para identidade e profissionalização docente, trazendo o professor como destaque junto a suas opiniões, representações, saberes e práticas. Essa transposição acabou por desviar a atenção dos pesquisadores dos cursos de formação inicial, mesmo sabendo “que ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (André, 2011, p. 28). Os dados levantados pela autora na análise estão de acordo com os índices de produção acadêmica no PPGEd-So, já que a formação continuada teve a preferência dos egressos em detrimento do campo de formação inicial, com 6,1% das dissertações.

A respeito da Educação matemática, sempre campo fértil e alvo de interesse e exploração em cursos no âmbito educacional (Fiorentini *et al.*, 2016, p. 28) e é preciso considerarmos o fato de o PPGEd-So contar com duas docentes com interesse em pesquisas nessa direção dentro da linha de Formação de professores e práticas educativas, ampliando a possibilidade de abordagens e priorização do tópico.

Na linha de pesquisa de Teorias e Fundamentos da Educação, a tabela 6 se encarregou de explorar os eixos temáticos priorizados. Embora possamos também constatar certa variedade de temas, alguns demonstram maior proximidade entre si, caracterizando a unidade da linha com esporádicos desvios.

Tabela 6 – Distribuição por eixos temáticos das dissertações produzidas no PPGEd-So de 2013 a 2020 na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação.

Eixos temáticos	Frequência	Porcentual
Educação e currículo	12	%
Política educacional	12	%
Ensino de Ciências	5	%
História da educação	4	%
Pedagogia histórico-crítica	3	%
Formação docente	2	%
Estudos sobre a supervisão de ensino	2	%
Gestão democrática	2	%
Movimentos sociais	2	%
Educação sexual	1	%
Educação no campo	1	%
Ensino de Sociologia	1	%
Educação e cidadania	1	%
Comunidades tradicionais e sua cultura	1	%
Cultura e educação	1	%
Educação especial	1	%
Ensino superior	1	%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Programa.

Nessa última linha analisada tivemos dois eixos temáticos com grande incidência e considerável disparidade dos demais, estudos sobre o currículo e sobre a política educacional. Por dedicar-se a temas mais teóricos, como fundamentos da educação, teorias da educação e política e educação, os projetos de pesquisa que almejam um aprofundamento curricular ou político como escopo de análise acabam decaindo nas singularidades desse domínio investigativo.

Importante ressaltar ainda a frequência de dissertações que tratam de forma específica sobre o ensino de Ciências nessa linha, pois mesmo dentro de “educação e currículo”, quatro abordam componentes curriculares na disciplina citada, que somados aos outros cinco estudos sobre o ensino de Ciências, tornam-se um quantitativo de representação. Isso permite inferir que a procura por temas correlatos contribuiu para originar a recente linha de pesquisa no PPGEd-So, exclusiva para o ensino de Ciências e seus desmembramentos.

O mapeamento das dissertações produzidas pelos egressos de 2013 a 2020 do PPGEd-So com o conjunto de informações sobre os anos de defesa, linhas de pesquisa e eixos temáticos, nos aponta escolhas e direcionamentos que elucidam o modo de operar da pesquisa em

Educação no *locus* representado e as tendências encaminhadas, respeitando a pluralidade de temáticas e referenciais teórico-metodológicos.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo traz o objetivo de delinear o percurso metodológico da pesquisa e processo de escolha dos instrumentos mais adequados ao alcance do objetivo geral inicialmente proposto e aqui retomado, que consiste em investigar as contribuições do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica na perspectiva de egressos do PPGEd-So.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa apresentada teve como enfoque a formação docente em nível de Pós-graduação, especificamente na modalidade *stricto sensu*, mediante estudo das trajetórias de mestres titulados pelo Programa de Pós-graduação em Educação ofertado pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP (PPGEd-So), no período de 2013 a 2020. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através do processo com número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 59788422.3.0000.5504 e parecer 5.742.155 (Parecer CEP, anexo A), de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016.

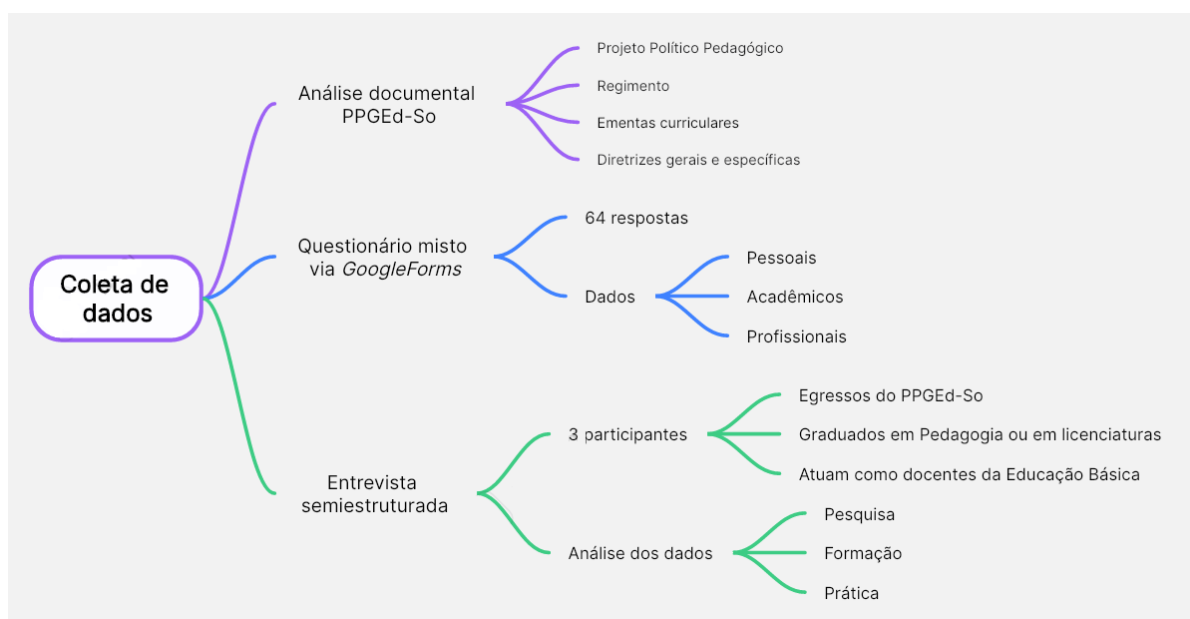
Em busca de obter uma opção metodológica mais assertiva e fundamentada, utilizamos como base o estudo desenvolvido por Mesquita e Fortunato (2023) que, a partir de um levantamento sistemático, mapeou as teses brasileiras desenvolvidas com egressos da Pós-Graduação em Educação entre os anos de 2013 e 2021 e constatou os aspectos relevantes, metodologias de construção de dados e análise privilegiadas pelas pesquisas. De acordo com os dados apontados no mapeamento, foi possível compreender a direção traçada por trabalhos já desenvolvidos, assim como os métodos e práticas mais pertinentes para o tipo de investigação tratado. O estudo concluiu que as teses combinaram abordagens qualitativas e quantitativas com “revisão bibliográfica, levantamento documental e pesquisa de campo e [...] priorizaram o uso de questionários, entrevistas ou a combinação de ambos com outros instrumentos, tais como análise do currículo *Lattes* e mapeamento da produção acadêmica” (Mesquita; Fortunato, 2023, p. 15).

A abordagem qualitativa e quantitativa adotada para a presente pesquisa teve como finalidade analisar as percepções por parte dos egressos acerca da contribuição dessa etapa formativa na carreira e percursos subsequentes. Em cenário similar, esse tipo de metodologia mista representa um conjunto de processos sistemáticos e críticos de investigação, implicando

a coleta e integração de dados qualitativos e quantitativos que visa maior e mais completo entendimento sobre o fenômeno estudado. Possibilita-se, de tal maneira, uma perspectiva mais ampla e profunda do objeto com a representação fiel, genuína e fidedigna dos fatos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Trata-se de um estudo de caso de delineamento descritivo e interpretativo que teve a produção de dados fundamentada em três etapas: (a) análise documental do Projeto Político Pedagógico, regimento, ementas curriculares e diretrizes gerais e específicas do curso abordado; (b) questionário inicial com perguntas abertas e fechadas (questionário misto, apêndice B) respondido de forma *online* pelos egressos do PPGE-So e contendo dados de cunho pessoal, acadêmico e profissional; (c) entrevista semiestruturada (roteiro de entrevista semiestruturada, apêndice C) presencialmente com um grupo de egressos que atendem aos critérios colocados. Apresentamos as etapas de construção de dados organizadas na figura 2 abaixo, buscando maior esclarecimento e visualização.

Figura 2 – Etapas da metodologia para construção de dados sobre os egressos do PPGE-So.



Fonte: Elaborado pela autora.

André (2013), ao abordar a aplicabilidade de estudos de caso em avaliação ou pesquisa educacional, cita que podem ser empregados “para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural; [...] possibilitando reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária” (André, 2013, p. 97), com técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas. Yin (2005, p. 32),

na mesma perspectiva, ressalta a possibilidade de produzir conhecimento por meio de relações sociais e individuais permeadas de significados e que evocam representações, expectativas, crenças, percepções e experiências sob a realidade analisada.

3.2 ESCOLHA DOS COLEGAS ENVOLVIDOS

A escolha do cenário para o estudo ocorreu pelo fato de o PPGE-So ter se consolidado como importante e referencial Programa na área da Educação em nível regional, construindo efetiva participação na produção acadêmico-científica e contribuição no campo de estudo. Assim, a relevância de um estudo de caso sobre os egressos do referido Programa justifica-se pela sua notória qualidade e crescente demanda. Somado a isso, temos forte argumento ao considerar a ausência de estudos anteriores abordando o Programa em pauta, visto que não localizamos pesquisas sobre o PPGE-So ou mesmo a respeito de seus egressos. Mantivemos o foco voltado para o Programa de mestrado, desconsiderando o doutorado em razão de sua recente criação e complexidade.

Para recorte temporal, englobamos os egressos desde o início do funcionamento do Programa e do curso no ano de 2013, até o ano de 2020, quando modificações importantes no andamento de pesquisas precisaram ser realizadas devido a rápida e intensa proliferação da pandemia do vírus Covid-19. O período abordado também é compatível com a mais recente Avaliação Quadrienal realizada pela Capes, que tratou sobre os anos de 2017 a 2020.

O primeiro procedimento realizado consistiu na identificação, através do site institucional do Programa que veicula os discentes ingressantes e dissertações defendidas ano a ano, uma lista com os nomes de todos os mestres titulados no período estipulado para pesquisa, compondo uma relação que englobou 192 egressos. Posteriormente, a contagem considerou apenas 174 em razão dos e-mails de 18 componentes terem se apresentado sem funcionamento e de não conseguirmos outras formas de comunicação. Para organização e identificação dos participantes, sistematizamos uma planilha contendo ano de defesa, nome, e-mail, dissertação, orientador(a) e linha de Pesquisa.

As informações foram coletadas por meio do site institucional da universidade, através de contatos comuns, do acesso às dissertações ou mesmo de outras produções e divulgações de cunho acadêmico. Alguns endereços eletrônicos não disponíveis foram obtidos através do contato com ex-alunos e professores do Programa, o que permitiu completar as informações necessárias para envio do questionário elaborado. Para contribuir nesse processo, foi realizado o envio por meio eletrônico do projeto de pesquisa, *link* para acesso ao Termo de Consentimento

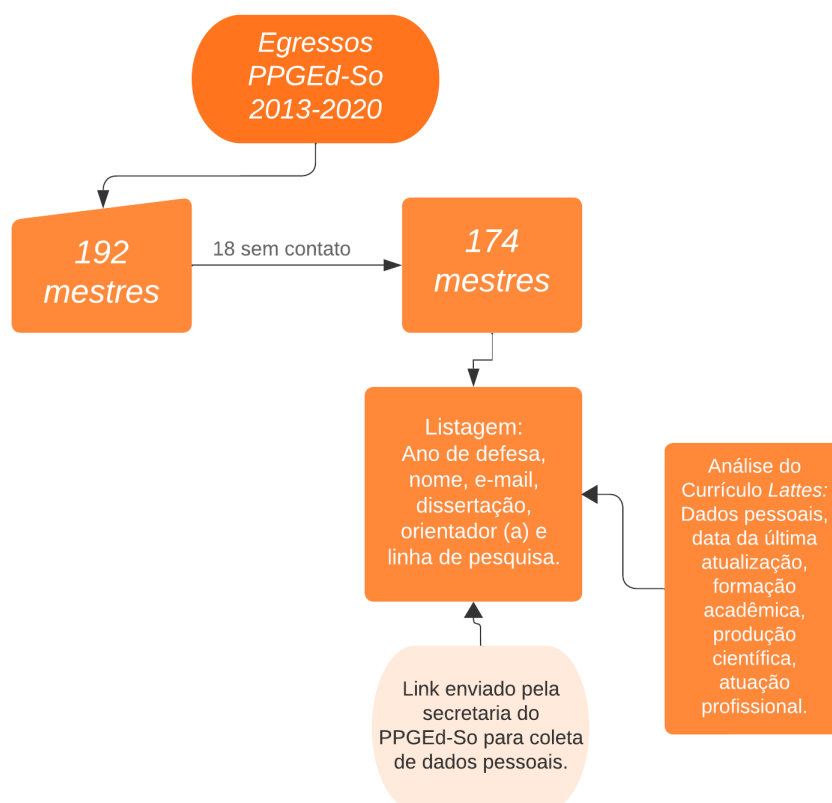
Livre e Esclarecido (TCLE, apêndice D) e questionário *online* para reunir os dados pessoais à coordenação do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP, ação para divulgar a pesquisa aos egressos e solicitar a contribuição, com a obtenção mais fácil dos contatos atualizados.

Com a listagem de nomes e alguns dados a respeito dos mestres para composição da amostra de pesquisa, partimos para o segundo procedimento, que consistiu na busca pelos currículos de cada um na Plataforma *Lattes*, sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil. A pesquisa na plataforma foi feita através do nome completo do egresso na opção de busca por “demais pesquisadores”.

Essa etapa teve como intuito levantar informações pessoais e da trajetória acadêmica e profissional, com base na formação e produções citadas e, para tanto, elaboramos uma ficha de análise que permitiu que fossem consideradas as mesmas diretrizes de observação e sistematização dos dados disponíveis (ficha para análise do currículo *Lattes*, apêndice E): dados pessoais, data da última atualização do currículo, formação acadêmica (graduação e Pós-graduação), produção anterior e posterior a entrada no mestrado, atuação profissional.

Para maior sistematização das primeiras etapas seguidas na obtenção da relação de egressos do PPGEd-So, ilustramos no esquema abaixo, apresentado na figura 3.

Figura 3 – Etapas delineadas para obtenção da relação de egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, apresentamos o detalhamento de cada ação tomada para obtenção dos dados analisados nessa investigação: análise documental e pesquisa de campo, com questionário misto e entrevista semiestruturada.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

A etapa de análise documental foi composta pelo estudo de documentos referentes ao curso abordado no PPGEd-So, incluindo o projeto político pedagógico, matrizes curriculares e ementas das disciplinas, regimento e outras diretrizes gerais e específicas. A ação teve como intuito principal identificar o perfil esperado a ser formado pelo Programa de mestrado acadêmico, assim como as atividades previstas ao longo do percurso e aproveitamento necessário para conclusão.

O projeto político pedagógico foi solicitado na secretaria do Programa, assim como algumas ementas disciplinares não disponíveis no site da instituição. As demais documentações

puderam ser acessadas facilmente no site oficial do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP (<https://www.ppged.ufscar.br/>).

Embora o curso de mestrado seja parte integrante de minhas experiências pessoais, um olhar mais direcionado para o regimento e diretrizes gerais e específicas do Programa pôde evidenciar características importantes a respeito de sua organização e atividades necessárias ao longo da formação, como disciplinas cursadas, exame de proficiência em língua estrangeira, publicações e apresentações em eventos, grupos de pesquisa, exame de qualificação, orientações docentes e defesa da dissertação. O levantamento das ementas das disciplinas trouxe um parecer do conteúdo abordado em caráter obrigatório e opcional, sendo possível relacionar com as temáticas abordadas nas dissertações produzidas e compreender aprendizagens prováveis resultantes de tais vivências.

Como complementação, foi realizado um mapeamento das dissertações produzidas no contexto do mestrado acadêmico, especificando o autor e sua formação, cenário, foco, metodologia, coleta de dados, referencial teórico e os principais resultados de cada produção discente. Os dados obtidos também foram válidos para compreender a trajetória percorrida durante a realização do curso.

Conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 44), nessa pesquisa a análise documental buscou ser empregada como técnica para complementação de outras estratégias de coleta de dados para aprofundamento, ligação e ampliação. Com base em todo material já obtido no processo investigativo, pôde-se retornar ao objeto de pesquisa a fim de aumentar os saberes, tecer novos ângulos e transpor a visão inicial, relacionando diferentes informações produzidas em associações e na identificação elementos passíveis de serem aprofundados.

3.4 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A opção do questionário como fonte de construção de dados se deu devido ao seu potencial de reunir grande número de respondentes com praticidade na aplicação. Optamos pela disponibilização do instrumento de forma *online* utilizando a plataforma *Google Forms* (<https://forms.gle/8f7H1ngLqpX5W3gWA>), conforme ilustrado pela figura 4 a seguir, via e-mail para os 174 egressos da listagem inicial na intenção de obter maior quantidade de retornos em período mais curto.

Figura 4 – Questionário encaminhado aos egressos do PPGEd-So através da plataforma *Google Forms*.



QUESTIONÁRIO EGRESSOS - MESTRADO ACADÊMICO

Sendo o curso de mestrado uma modalidade formativa que busca englobar atividades de ensino, pesquisa e extensão, podemos identificar que se trata de um contexto favorável ao desenvolvimento profissional docente. Assim, essa proposta investigativa parte da necessidade de identificar os reflexos de tal formação para os egressos que seguiram na carreira da docência. O objetivo desse estudo é compreender as contribuições do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos egressos e os possíveis reflexos nos saberes e práticas dos professores da educação básica. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 59788422.3.0000.5504.

Você foi selecionado (a) por ser egresso (a) do curso de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de São Carlos no campus situado na cidade de Sorocaba/SP. Contudo, solicitamos gentilmente sua contribuição respondendo as questões a seguir, que nos permitirão conhecer mais sobre o seu perfil, trajetória acadêmica e profissional.

As informações obtidas serão divulgadas no texto da tese ou em publicações de trabalhos, respeitando as diretrizes e normas estabelecidas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos e não permitirão a sua identificação. Fico à disposição para qualquer esclarecimento através do e-mail lih_mesquita@yahoo.com.br.

Solicito gentilmente que o presente questionário seja respondido nos próximos 15 dias.

Desde já, agradeço imensamente sua disponibilidade e colaboração!

lih.h.mesquita@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não compartilhado 

Informações pessoais:

Nome completo:

Sua resposta

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões foram cuidadosamente pensadas e elaboradas tomando por base o estudo de mapeamento realizado sobre outras pesquisas que envolveram egressos como fonte de dados (Mesquita; Fortunato, 2023). Os autores identificaram que:

A estrutura dos questionários e entrevistas, no geral, abordou perguntas que envolveram: (i.) a trajetória acadêmica e profissional; (ii.) motivações para buscar a Pós-Graduação nessa modalidade; (iii.) as produções e as atividades ao longo do curso; (v.) as pesquisas e publicações decorrentes do curso; (vi.) avaliação da formação recebida; (vii.) repercussão da titulação na carreira profissional e satisfação pessoal; e (viii.) impactos na identidade docente. Todas as teses buscaram tecer um comparativo, de algum modo, acerca da situação vivenciada pelo egresso antes da inserção no mestrado e/ou doutorado e após a finalização do curso, pois assim há possibilidade de refletir sobre os efeitos da formação na Pós-Graduação nas esferas pessoal, profissional e/ou acadêmica (Mesquita; Fortunato, 2023, p. 15).

Assim, em fevereiro de 2023 foi encaminhado aos sujeitos o link de acesso ao questionário contendo, além de itens levantando dados pessoais, 20 questões abertas e 3 fechadas a respeito da trajetória de formação, vivência durante o curso de mestrado e atuação profissional. No mesmo e-mail, enviamos também a explicação sobre essa proposta de pesquisa e seus objetivos, um convite de participação voluntária, contatos da pesquisadora e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário permaneceu aberto para respostas ao longo de quatro meses, sendo que nesse intervalo houve um trabalho árduo de busca por atualização de endereços eletrônicos impossibilitados de recebimento ou desativados. É válido refletirmos que um trabalho de atualização constante dos dados pessoais de alunos regulares e concluintes seria de grande valia para movimentos como esse, facilitando a realização. Como dificuldade nesse procedimento, podemos citar ainda relativa falta de interesse de parte dos mestres em colaborar com o estudo e a carência de tempo disponível a ser dedicado na leitura, análise e devolutiva aos questionamentos.

Ao final do intervalo citado para o recebimento dos questionários, foram obtidas 64 respostas, percentual aproximado de 37% do total previsto. Para posterior análise desse material, organizamos em tabelas de frequência os dados quantitativos e por temas em comum as informações qualitativas, submetendo a análise de conteúdo a fim de obter, por estratégia de descrição de conteúdo, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

3.5 PRODUÇÃO DE DADOS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A fim de ampliar a profundidade das informações obtidas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas na terceira etapa. Mediante o levantamento bibliográfico desenvolvido, ficou evidente a relevância da trajetória de vida do professor na sua formação, sob influência das esferas pessoal, profissional e contextual. Considera-se este como modo eficaz de aprofundar a compreensão dos processos de formação e prática docente, pois consideraremos a trajetória dos professores em detrimento de fatos isolados para que seja possível uma visão holística e detalhada acerca da realidade que se apresenta. Esta etapa também viabilizou um alcance temporal de análise, comparando o sujeito antes e após a realização do curso.

Lüdke e André (1986, p. 67) valorizam este método de investigação por estar, nesse contexto, pautado nas memórias e autobiografias de professores, o que “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Citam ainda o caráter dinâmico do método, visto que a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado, enquanto outros instrumentos têm seu destino selado quando saem das mãos do pesquisador. Assim, buscou-se a continuidade com uma proposta metodológica capaz de trazer a perspectiva dos professores elencados para assim resgatar a memória e as impressões ao longo do processo formativo, bem como os reflexos na aprendizagem e atuação prática, contribuindo verdadeiramente neste projeto.

Para continuidade e aprofundamento da pesquisa com as entrevistas semiestruturadas presenciais, foi definido um grupo de três egressos que atenderam aos seguintes critérios: (a) finalizaram o curso de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba/SP; (b) são graduados em curso de pedagogia ou em licenciaturas; (c) atuam como docentes da Educação Básica.

O roteiro semiestruturado para as entrevistas engloba a trajetória acadêmica, percurso profissional e pontos mais específicos a respeito da formação no curso de mestrado acadêmico e desenvolvimento da pesquisa. De acordo com os referenciais anteriormente expostos sobre os objetivos e metas dos processos de formação continuada e contextos do desenvolvimento profissional docente, relacionando à formação no mestrado acadêmico, as questões foram elaboradas em cinco blocos distintos: (a) motivações para o curso; (b) disciplinas cursadas; (c) pesquisa desenvolvida; (d) atuação profissional; (e) avaliação do curso de mestrado acadêmico.

As entrevistas foram desenvolvidas individualmente de forma *online* usando a plataforma *Google Meet* em datas e horários previamente agendados e com a participação do

pesquisador e entrevistado. Houve a gravação das entrevistas com gravador e em vídeo pela própria plataforma de reuniões remotas para posterior transcrição e análise. Os dados obtidos com as entrevistas foram analisados em três eixos pré-determinados de forma alinhada com os objetivos traçados, considerando os contextos e disposições individuais como uma articulação favorável ao desenvolvimento profissional nos seguintes âmbitos: 1 – formação; 2 – pesquisa; 3 – prática, partindo do entendimento de que o desenvolvimento profissional docente perpassa a aproximação entre as esferas elencadas.

4. EGRESSOS DO PPGED-SO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional de mestres egressos é o foco da presente pesquisa, cujo objetivo, de modo geral, aqui retomado, é investigar as contribuições do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica na perspectiva de egressos do PPGEd-So. Justifica-se a escolha do Programa em questão pela experiência pessoal de formação, considerando sua amplitude e visibilidade local, bem como pela ausência de estudos que se dedicaram a investigar o curso e suas implicações. Para tanto, foi estabelecido como escopo local e temporal o PPGEd-So da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP e o período de 2013 a 2020.

Esse capítulo tem o objetivo de analisar a trajetória acadêmica e atuação profissional dos mestres egressos do PPGEd-So, buscando traçar o perfil dos sujeitos envolvidos, sua formação e inserção profissional antes e após a obtenção do título, para posterior aprofundamento no desenvolvimento profissional mediante reflexos nos saberes e práticas como professores da educação básica.

4.1 PERFIL DOS MESTRES EGRESSOS DO PPGED-SO DE 2013 A 2020

Conforme já delineado, para participação nessa pesquisa foram convidados 174 mestres egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP. O questionário eletrônico proposto foi disponibilizado aos convidados via correio eletrônico ao longo de quatro meses e foi registrada a adesão de 64 sujeitos, aproximadamente 37% do rol total.

Em levantamento anterior de pesquisas semelhantes com egressos mestres ou doutores na área da Educação (Mesquita; Fortunato, 2023), constatamos os índices de respondentes relacionados a seguir: a pesquisa desenvolvida por Bordignon (2014) com mestres egressos dos cursos de Mestrado em Educação, em Letras, em História e em Envelhecimento Humano da Universidade de Passo Fundo obteve o retorno de 38,9% do total de sujeitos; o trabalho de Oliveira (2014) envolvendo mestres e doutores provenientes Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp contabilizou 46,5% das respostas; a proposta de Richetti (2014) com mestres e doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina recebeu o retorno de 63% dos

questionários; e a pesquisa de Gomes (2020) com egressos de mestrado e doutorado na Universidade Federal do Amazonas que apresentou 37% de respostas computadas.

Em correlação comparativa perante os estudos citados, verifica-se a obtenção de um índice proporcional nessa pesquisa entendendo as disparidades nos montantes totais de egressos e considerando as diferentes dimensões e abrangência de cada programa citado, pois o PPGEd-So e a quantidade de egressos aqui considerada é a segunda mais baixa de todas as pesquisas analisadas. Provavelmente, isso se deve ao fato de consistir em um Programa de formação recente e ainda em fase de consolidação e expansão.

A fim de estabelecer uma contextualização mais clara a respeito do perfil dos egressos participantes da pesquisa, buscamos a seguir trazer dados pessoais e que caracterizam a formação acadêmica dos sujeitos. Do total de respondentes, pudemos observar que 56,3% afirmaram ser do sexo feminino, enquanto 43,75% selecionaram o sexo masculino. Há, dessa forma, uma relação equilibrada entre homens e mulheres na composição do grupo de egressos do PPGEd-So, mesmo que a predominância ainda seja do sexo feminino, conforme nos mostra a tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Distribuição por sexo dos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Sexo	Frequência	Porcentual
Feminino	36	56,3%
Masculino	28	43,75%
Outros	0	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

A Pós-graduação em Educação sempre foi uma área com tendência ao público predominantemente feminino em razão de receber de forma majoritária graduados no curso de Pedagogia, também constituído em grande parte por mulheres. Isso se deve a uma organização social na qual “a cultura reproduz representações do feminino e do masculino, que passam a ser percebidas como naturais e a contribuir para a conservação das relações de dominação vigentes” (Lopes, 2012, p. 173). Contudo, considerando os dados apresentados, podemos perceber avanços nesse aspecto, visto que os dados demonstram uma relação quase igualitária e abrangente adesão do público masculino nessa modalidade formativa acadêmica.

Os egressos foram questionados a respeito de sua faixa etária no ato da titulação como mestres e os resultados encontram-se organizados na tabela 8. A distribuição das faixas etárias foi delimitada de acordo com a pirâmide etária do IBGE. Podemos constatar maior incidência

de mestres titulados no intervalo de 25 a 29 anos e de 30 a 34 anos, cada qual representando 23,4% da amostra. Há frequência elevada, do mesmo modo, na faixa etária de 35 a 39 anos, com uma representação de 21,9%.

Quando agrupadas as maiores porcentagens identificadas, verificamos que 84% dos egressos tiveram sua titulação com idade entre 25 e 44 anos, sendo poucos que ficaram alheios a tal primazia. O cálculo nos mostra que a idade média de titulação dos egressos do PPGEd-So é aproximadamente 37 anos. Da mesma maneira, podemos ressaltar que tivemos titulados muito jovens, com até 24 anos, bem como aqueles com mais de 60 anos, demonstrando a abrangência do Programa e adesão de diferentes fases etárias, que possivelmente resulta em um enriquecimento das práticas e trocas ao longo das atividades acadêmicas.

Tabela 8 – Distribuição por faixa etária na titulação dos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Faixa etária quando se titulou	Frequência	Porcentual
Até 24 anos	3	4,7%
De 25 a 29 anos	15	23,4%
De 30 a 34 anos	15	23,4%
De 35 a 39 anos	14	21,9%
De 40 a 44 anos	10	15,6%
De 45 a 49 anos	2	3,1%
De 50 a 54 anos	4	6,3%
De 55 a 59 anos	0	0
60 anos ou mais	1	1,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

A pesquisa de Oliveira (2014, p. 126), também sobre egressos da Pós-graduação e abordada em mapeamento nesse estudo, teve percursos similares e trouxe os seguintes resultados: 23,2% dos egressos com idade entre 26 e 30 anos e 20,6% com 41 a 45 anos, reunindo quase metade da amostra em análise. Em seu trabalho, a autora complementa com dados de outros estudos na mesma linha do que desenvolveu, que igualmente retratam a média de faixa etária de titulação entre 30 e 45 anos. É interessante notar que, no PPGEd-So, assim como as idades dentro da média apontada, a faixa etária de 25 a 29 anos ficou evidente, podendo retratar aumento da busca pelo curso por parte de pessoas mais jovens.

A respeito do estado civil, podemos observar, de acordo com a tabela 9, a predominância de egressos em situação de matrimônio com 59,4% do total de respondentes. A representatividade de solteiros, baseada em 26,6%, pode ser reduzida com base na faixa etária

média dos egressos em questão, acima dos 35 anos. Há uma minoria alocada como divorciados e em forma de união estável, este último que muito se assemelha ao casamento formal.

Tabela 9 – Distribuição por estado civil dos mestres egressos do PPGE-So de 2013 a 2020.

Estado civil	Frequência	Porcentual
Casado (a)	38	59,4%
Solteiro (a)	17	26,6%
Divorciado (a)	5	7,8%
União estável	4	6,3%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Na tabela 10, apresentada na sequência, organizamos a quantidade de mestres egressos que ingressaram no PPGE-So a cada ano, tomando como base o espaço temporal adotado nessa investigação. Nota-se maior incidência de ingressantes nos anos de 2016 e 2017, com 23,4% e 21,9%, respectivamente. Presumivelmente, a frequência crescente entre os anos de 2012 e 2017 seja resultante do processo de implantação e consolidação do referido Programa, que foi ampliando a visibilidade e procura de forma gradual. Em 2018 e 2019, há uma redução no índice e podemos supor que o fato é devido ao recorte dos respondentes que deveriam cumprir o requisito de ser concluintes até o ano de 2020, ou seja, pode não ter havido tempo hábil para conclusão até esse prazo de uma parcela dos mestres ingressantes nos anos de 2018 e 2019 e que, portanto, não foram incluídos na base de dados do trabalho.

Tabela 10 – Distribuição por ano de ingresso dos mestres egressos do PPGE-So de 2013 a 2020.

Ano de ingresso	Frequência	Porcentual
2012	5	7,8%
2013	4	6,3%
2014	6	9,4%
2015	7	10,9%
2016	15	23,4%
2017	14	21,9%
2018	9	14,1%
2019	4	6,3%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Como continuidade e para análise comparativa, a tabela 11 traz a distribuição dos mestres egressos por ano de conclusão do curso. A maior parte dos respondentes concluiu a

formação nos anos de 2018 (23,4%) e 2019 (21,9%), havendo grande chance de esses sujeitos serem os ingressantes dos anos de 2016 e 2017, também com maior incidência. Do mesmo modo que a tabela anterior, é possível notar gradativo aumento na frequência de concluintes ano a ano, em consonância com as quantidades crescentes de ingressantes e com o processo de maturação do PPGEd-So.

Tabela 11 – Distribuição por ano de conclusão dos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Ano de conclusão	Frequência	Porcentual
2013	2	3,1%
2014	3	4,7%
2015	6	9,4%
2016	4	6,3%
2017	7	10,9%
2018	15	23,4%
2019	14	21,9%
2020	13	20,3%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

A respeito do processo de formação acadêmica dos egressos, é válido traçar um panorama para identificação das tendências e disparidades apresentadas. A Pós-graduação em Educação é geralmente caracterizada por sua composição multidisciplinar, recebendo graduados não só em Pedagogia, licenciaturas e áreas correlatas, mas também de formações sem relação direta com o âmbito educativo.

A tabela 12 ilustra a distribuição dos respondentes por formação em nível de graduação. Através da análise, nota-se que a grande maioria dos egressos é proveniente do curso de Licenciatura em Pedagogia (25%) e o restante está distribuído em 19 áreas, das quais 12 são licenciaturas ou estão relacionadas com o contexto educacional, e apenas 7 cursos são de naturezas diversas (Administração de empresas, Comunicação social/jornalismo, Engenharia de Produção, Processos de Produção, Direito, Tecnólogo em RH e Enfermagem). Ou seja, 85,9% dos egressos do PPGEd-So no período analisado cursaram cursos de graduação em áreas relacionadas com a Educação. Isso ilustra que, por mais que os cursos de Pós-graduação em Educação tenham ampliado o campo de atuação e estejam recebendo alunos de esferas divergentes, graduados em Pedagogia, licenciaturas e afins ainda somam a maior parte da representação desses espaços formativos.

Tabela 12 – Distribuição por cursos de graduação dos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Curso	Frequência	Porcentual
Administração de empresas	2	3,1%
Biologia / Ciências biológicas	7	10,9%
Ciências Sociais	2	3,1%
Comunicação social / jornalismo	2	3,1%
Direito	1	1,6%
Educação Artística	1	1,6%
Educação Física	3	4,7%
Enfermagem	1	1,6%
Engenharia de Produção	1	1,6%
Filosofia	2	3,1%
Geografia	3	4,7%
História	5	7,8%
Letras	6	9,4%
Licenciatura em Ciências e Matemática	1	1,6%
Licenciatura em Matemática / Matemática	4	6,3%
Licenciatura em Pedagogia / Pedagogia	16	25%
Processos de Produção	1	1,6%
Psicologia	2	3,1%
Teatro / Arte educação	3	4,7%
Tecnólogo em Recursos Humanos	1	1,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Sobre a origem institucional considerando os cursos de graduação, a maior parte dos egressos são oriundos de instituições localizadas na cidade de Sorocaba e região metropolitana, representando 67,2% do total abordado. O restante encontra-se distribuído em 16 instituições e a maior parte contendo apenas um representante, como pode confirmar a tabela 13. Contabilizando os egressos que se graduaram dentro do Estado de São Paulo temos 56 (87,5%), quantidade bastante expressiva que demonstra a importância de um centro de formação em nível de Pós-graduação na cidade de Sorocaba a fim de atender a demanda regional. Fora do Estado de São Paulo, foram citadas instituições no Paraná (3), Pará (1) e Rio Grande do Sul (1), que provavelmente envolvem mudança de localidade. Apenas não foi possível contabilizar a localização dos egressos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) pela não especificação da unidade cursada por parte dos egressos.

A preferência por instituições na cidade ou nas proximidades pela facilidade logística, denota ser o local de moradia dos envolvidos. A preferência regional da Pós-graduação, então,

se deu da mesma maneira. Importante destacar ainda que no total de 28 instituições citadas, há predominância de instituições privadas com 19 representações (67,9%), enquanto as instituições públicas somam apenas 9 (32,1%).

Tabela 13 – Distribuição das instituições dos cursos de graduação dos mestres egressos do PPGE-So de 2013 a 2020.

Instituição	Localização	Frequência	Porcentual
Centro universitário Nossa Senhora do Patrocínio – Ceunsp	Itu / SP	1	1,6%
Faculdade Anhanguera	Sorocaba / SP	1	1,6%
Faculdade Claretiano - FC	Curitiba / PR	1	1,6%
Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral	Amparo / SP	1	1,6%
Faculdade de Direito de Itú - FADITU	Itu / SP	1	1,6%
Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba - FEFISO	Sorocaba / SP	2	3,1%
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itapetininga	Itapetininga / SP	1	1,6%
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba	Sorocaba / SP	1	1,6%
Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – Fatec	Sorocaba / SP	1	1,6%
Faculdade São Luís - FESL	Jaboticabal / SP	1	1,6%
Faculdade Uirapuru	Sorocaba / SP	1	1,6%
Fundação Santo André - FSA	Santo André / SP	1	1,6%
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas	Campinas / SP	1	1,6%
Uniararas / Fundação Hermínio Ometto – FHO	Araras / SP	1	1,6%
Universidade de São Paulo - USP	São Paulo / SP	2	3,1%
Universidade de Sorocaba - UNISO	Sorocaba / SP	18	28,1%
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Campinas / SP	2	3,1%
Universidade Estadual de Londrina - UEL	Londrina / PR	1	1,6%
Universidade Estadual do Norte do Paraná	Jacarezinho / PR	1	1,6%
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp	Não especificado	3	4,7%
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar São Carlos	São Carlos / SP	1	1,6%
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar Sorocaba	Sorocaba / SP	11	17,2%
Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém / PA	1	1,6%
Universidade Paulista - Unip	Sorocaba / SP	5	7,8%
Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo / SP	1	1,6%

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ	Ijuí / RS	1	1,6%
Universidade Santo Amaro - Unisa	Campinas / SP	1	1,6%
Universidade São Francisco - USF	Bragança Paulista / SP	1	1,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Dos 64 egressos respondentes, 23 cursaram graduações adicionais após a formação inicial, dois deles realizando mais 2 processos formativos cada. A tabela 14 nos mostra que, majoritariamente, a segunda opção de curso de graduação foi na área de Pedagogia (60%), compreendendo o fato de que muitos concluintes de formações em licenciaturas ou áreas correlatas na educação sentem ainda certa carência de subsídios pedagógicos para plena atuação e acabam recorrendo ao curso de Pedagogia como continuidade de desenvolvimento profissional. É válido ressaltar que muitas colocações no mercado de trabalho e requisitos de concursos públicos em cargos educacionais de gestão envolvem a formação em Pedagogia, o que pode estar relacionado com a procura expressiva desse curso como segunda graduação.

Podemos ainda identificar cursos relacionados ao processo pedagógico, como Artes visuais, Educação Especial, Filosofia, Física, Letras e Licenciatura em Sociologia. Apenas três egressos (12%) tiveram outra formação em cursos distantes da esfera educativa. Com anos de dedicação em disciplinas de didática em cursos de formação de professores, Pimenta (1997a, p. 6) afirma que a formação inicial dos licenciandos deve formar ou colaborar na formação da atividade docente, entendida para além de ação burocrática para aquisição de conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. No entanto, pela complementação em Pedagogia constatada, ainda é preciso avançar nesse aspecto da formação e embasamento.

Tabela 14 – Distribuição dos cursos adicionais de graduação dos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Curso	Frequência	Porcentual
Artes visuais	2	8%
Ciências contábeis	1	4%
Direito	1	4%
Educação Especial	1	4%
Filosofia	1	4%
Física	1	4%
Letras	1	4%
Licenciatura em Pedagogia / Pedagogia	15	60%
Licenciatura em Sociologia	1	4%
Processos de Produção	1	4%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

O total de 64 egressos colaboradores nessa investigação foi questionado a respeito do tempo dedicado aos estudos e demandas relacionadas ao curso de mestrado. A tabela 15 revela que a maior parte (53,1%) pôde dedicar-se parcialmente durante todo processo, conciliando o trabalho com as atividades acadêmicas. A outra metade de respondentes se dividiu entre uma dedicação parcial com trabalho em apenas parte do curso (25%) e dedicação total na trajetória formativa toda, sem ocupação profissional (21,9%). Gatti (2001) segue de acordo dizendo que alunos que precisam conciliar a rotina de trabalho têm outras condições quanto à dedicação de tempo aos estudos, mas não são menos qualificados para ocuparem tal lugar. Complementa ao salientar a questão do aluno-trabalhador e dos prazos de formação, os quais trazem um “desafio para o modelo credencialista vigente e, diante das necessidades e condições reais dos estudantes nesse nível, esse modelo, com sua rigidez, parece colocar-se na contramão da história social” (Gatti, 2001, p. 113).

Tabela 15 – Distribuição do tempo de dedicação aos estudos durante a formação dos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Tempo de dedicação aos estudos durante a formação	Frequência	Porcentual
Parcial, tendo trabalhado paralelamente durante todo o curso de mestrado.	34	53,1%
Parcial, tendo trabalhado paralelamente durante parte do curso de mestrado.	16	25%
Total, sem ocupação profissional em paralelo.	14	21,9%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Esses índices nos mostram a considerável dificuldade que ainda permanece para obtenção de bolsas de estudo nesses programas, mesmo que os dados estatísticos disponíveis no portal da CAPES apontem a oferta crescente nos últimos anos para área da Educação. Em 2013, foram registradas 1.699 bolsas para área da Educação de um total de 45.754, ou seja, 3,71%. Já no ano de 2020, tivemos um total de 43.493 bolsas dedicadas para o mestrado, sendo 1.677 para cursos na área de avaliação da Educação, que representa 3,86%, com sensível aumento (GEOCAPES, 2024). Essas informações podem apontar a distribuição desigual dos financiamentos disponíveis entre as diversas áreas de avaliação de acordo com os interesses mercadológicos e estratégicos.

No PPGEd-So, as bolsas são ofertadas dentro do Programa de Demanda Social da CAPES e possuem duração máxima de doze meses. De acordo com o site institucional do Programa, no ano de 2016 tivemos 10 bolsas contempladas, em 2017 foram 7, mantiveram 7 benefícios para 2018, 9 bolsistas em 2019 e 5 em 2020. Sobre anos anteriores a 2017, não temos dados disponíveis.

A possibilidade de concessão de bolsas é relevante para que o mestrando possa ter dedicação integral na pesquisa em andamento e demais propostas de enriquecimento acadêmico, de aprendizagem e profissionais. Estando atrelado ao ofício laboral, muitas vezes o estudante apresenta tempo restrito para avanços na investigação, cumprimento de disciplinas que são na maioria em horário vespertino e participação em eventos acadêmicos e grupos de pesquisa, como demonstram dados que veremos a seguir.

Nesse contexto, a tabela 16 ilustra que no percurso de mestrado no período analisado, 32,8% dos sujeitos receberam financiamento de bolsa através do Programa de Demanda Social da CAPES com duração de doze meses; um egresso (1,6%) teve o benefício por seis meses; e a quantidade mais expressiva (65,6%) concluiu o Programa de Pós-graduação com recursos próprios. Talvez pela duração máxima do benefício ser menor que o tempo do mestrado, muitos egressos não puderam ficar afastados de suas ocupações empregatícias o curso todo.

Tabela 16 – Distribuição da concessão de bolsas aos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Bolsa concedida	Frequência	Porcentual
Nenhuma.	42	65,6%
CAPES, por 12 meses.	21	32,8%
CAPES, por 6 meses.	1	1,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Durante o vínculo com o Programa, muitos mestrandos têm a oportunidade de vivenciar experiências formativas em grupos de pesquisa. Assim, buscamos mensurar a participação dos egressos nesse tipo de atividade antes, durante e após a titulação. Os resultados nos mostram que 62,5% já participavam antes do Programa; 84,4% participaram, durante o Programa; e 67,2% prosseguiram com a participação após a conclusão, como podemos observar na tabela 17 abaixo.

Tabela 17 – Distribuição da participação em grupos de pesquisa dos mestres egressos do PPGEEd-So de 2013 a 2020, antes, durante e após a formação.

Participação em grupos de pesquisa	Sim	Porcentual	Não	Porcentual
Antes de ingressar no Programa	40	62,5%	24	37,5%
Durante o Programa	54	84,4%	10	15,6%
Após a titulação no Programa	43	67,2%	21	32,8%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Comparativamente, podemos inferir que a inserção no Programa de Pós-graduação foi condição relevante para a adesão a grupos de pesquisa, pois houve aumento no índice de participação em 35%. Da mesma forma, com a conclusão do curso, o envolvimento com os grupos caiu em média 20%. A participação nos grupos apenas durante a realização do mestrado é uma perda para comunidade escolar, pois estar em um ambiente colaborativo para partilhar situações da prática é contributo valioso para atividade docente e desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, Day (1999, p. 235) justifica que há cada vez mais “parcerias bem sucedidas ao nível de formação inicial e contínua, particularmente aquelas que se destinam a melhorar as capacidades de criação de conhecimento dos indivíduos e das comunidades profissionais”.

Nos questionários, por ser essa uma questão aberta, muitos egressos justificaram o distanciamento dos grupos de pesquisa, em especial após o mestrado, atribuindo tal necessidade aos compromissos cotidianos, incompatibilidade de horários, demandas profissionais ou mesmo a fragilidade crescente no engajamento com ações de pesquisa e formação. Alguns citaram ainda que a participação em grupos de pesquisa antes da Pós-graduação trouxe aprendizados importantes e relacionamento com docentes que possibilitaram a aprovação no curso posteriormente. Válido lembrar que um dos requisitos para a conclusão do mestrado é ter participado de pelo menos um grupo de pesquisa vinculado aos docentes do PPGEEd-So, preferencialmente do orientador, durante o período do curso. Essa normativa certamente impulsiona o início dos estudantes nos grupos.

Dos mestres que contribuíram no questionário, 52 participaram de grupos de pesquisas durante o curso de Pós-graduação, como confirmado pelos dados apresentados na tabela 18. Contabilizamos 85 grupos citados, sendo que alguns egressos participaram de mais de um. Como esperado, a maior parte dos grupos frequentados são vinculados à Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba, com 64 contribuições nesses coletivos de investigação (75,29%), com apenas 2 componentes externos que frequentaram na Universidade Estadual de Campinas e no Instituto Federal de São Paulo.

Houve destaque para o Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTEFE) com 10 participantes, e Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN), com 13 integrantes. Uma quantidade expressiva alega não ter participado de nenhum grupo de pesquisa, mesmo sendo condição necessária para finalização do Programa, como já citamos anteriormente.

Tabela 18 – Grupos de pesquisa frequentados pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020 durante a formação.

Instituição	Grupo de Pesquisa	Frequência	Porcentual
Universidade Federal de São Carlos - Sorocaba	CRIEI - Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância	1	1,18%
	ETNS - Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde	4	4,71%
	FOPETEC - Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior	2	2,35%
	GECOMS - Grupo de Pesquisa Educação, Comunidade e Movimentos Sociais	1	1,18%
	GEPEP - Grupo de Pesquisa Educação, práticas educativas e processos psicossociais	2	2,35%
	GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação	5	5,88%
	GEPRAE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática	7	8,24%
	GIAPE - Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais	3	3,53%
	GPTEFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação	10	11,76%
	Grupo de Estudos Paulo Freire	2	2,35%
	Grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gerações, Percursos de vida e Processos Educativos (NEPGVPE)	2	2,35%
	Imagens em Ação	2	2,35%
	Juventude, Gerações e Temas Contemporâneos	1	1,18%

	NEGDS - Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidade	3	3,53%
	NEPEDE-EEs - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial	3	3,53%
	NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente	13	15,29%
	NEPeTeCS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia, Cultura e Sociedade	1	1,18%
	Sexpol – Gênero, Sexualidade e Política	2	2,35%
Universidade Estadual de Campinas	HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil	1	1,18%
Instituto Federal de São Paulo	NUTECCA - Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente	1	1,18%
-	Não citou o nome grupo de pesquisa do qual participou	7	8,24%
-	Não participou de nenhum grupo de pesquisa	10	11,76%
	Não lembra sobre a participação em grupos de pesquisa	2	2,35%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Como previsto nas justificativas trazidas na tabela precedente, o cenário modifica um pouco quando, de forma comparativa, analisamos os grupos de pesquisa frequentados atualmente pelos egressos, ou seja, após a conclusão do mestrado. Dos 52 estudantes que se vincularam aos grupos durante a formação, apenas 43 disseram ainda acompanhar os estudos desenvolvidos nesses espaços. É possível notar, assim, que com o cumprimento de todos os requisitos para titulação, alguns sujeitos acabam por se distanciar da prática da pesquisa e de discussões importantes fomentadas nos espaços dos grupos. Lisita *et al.* (2001, p. 114) acreditam que esse distanciamento da universidade reside nas precárias condições de trabalho do professor, pois o envolver-se com ações integrando pesquisa e ensino, como ocorre nos grupos colaborativos, “requer planejamento, discussões, coleta de dados, análises, reelaborações, e isso exige um tempo não contemplado na atividade de ensino”, defendendo transformações nas condições de trabalho docente.

A tabela 19 mostra quais são os grupos de pesquisa frequentados pelos egressos atualmente. A Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP ainda sim mantém a vinculação com a maior parte deles, contabilizando 32 participações (47%). No entanto, dessa vez temos maior expressividade na contribuição de outras instituições formativas, como a Universidade Federal de São Carlos em São Carlos, Universidade Estadual de Campinas,

Universidade Estadual Paulista em Rio Claro, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Universidade de São Paulo e Universidade de Sorocaba, com outros grupos diferentes citados.

Tabela 19 – Grupos de pesquisa frequentados pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020 atualmente.

Instituição	Grupo de Pesquisa	Frequência	Porcentual
Universidade Federal de São Carlos - Sorocaba	AdubAções Freireanas - Grupo Interdisciplinar de Educação em Natureza, Sociedade e Cultura	3	4,41%
	CRIEI - Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância	2	2,94%
	ETNS - Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde	1	1,47%
	GEPEE - Grupo de Estudos e Pesq. em Ed. e Epistemologia	1	1,47%
	GEPEP - Grupo de Pesquisa Educação, práticas educativas e processos psicossociais	2	2,94%
	GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação	3	4,41%
	GEPRAE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática	3	4,41%
	GIAPE - Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais	1	1,47%
	GIPEC - Grupo de Integração Entre Pesquisas e Ensino em Ciências	1	1,47%
	GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação	3	4,41%
	Grupo de Estudos Paulo Freire	2	2,94%
	NEGDS - Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidade	2	2,94%
	NEPEDE-Es - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial	2	2,94%
	NEPGPVPE - Grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gerações, Percursos de vida e Processos Educativos	1	1,47%
	Juventude, Gerações e Temas Contemporâneos	1	1,47%
	NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente	3	4,41%
	NEPeTeCS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia, Cultura e Sociedade	1	1,47%
Universidade Federal de	CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade	1	1,47%
	GEEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Epistemologia	1	1,47%

São Carlos – São Carlos	NEAFA - Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada	1	1,47%
Universidade Estadual de Campinas	HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil	2	2,94%
	PHALA - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais	1	1,47%
	PSIEM - Grupo Psicologia da Educação Matemática / GEPEMAI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática nos/dos Anos Iniciais	1	1,47%
Universidade Estadual Paulista – Rio Claro	NEPEF: FPCT - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: formação profissional e campo de trabalho	1	1,47%
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Grupo de Pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimentos, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global	1	1,47%
Universidade de São Paulo	GEPEF - Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar	1	1,47%
Universidade de Sorocaba	Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional	1	1,47%
-	Não citou o nome grupo de pesquisa do qual participou	4	5,88%
-	Não participou de nenhum grupo de pesquisa	21	30,88%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Ao serem questionados a respeito do impacto dessa participação na formação, desenvolvimento da pesquisa ou atuação profissional, foram recolhidas muitas opiniões divergentes, entretanto favoráveis em sua maioria. No quesito da relevância da vivência, dois egressos classificaram-na com pouco impacto na pesquisa sendo desenvolvida, mas, em contrapartida, outros dois sujeitos citaram a inserção como marcante. Alguns citaram perceber esse espaço preenchido com rigor menor que as disciplinas formais da Pós-graduação e que a participação do orientador nos grupos em certos casos trouxe proximidade, coesão e segurança. Tivemos, da mesma forma, mestres que valorizaram a experiência de arguição de projetos que se deu em alguns coletivos, proporcionando qualificação e avanços nesse quesito.

Direcionando nosso olhar para as contribuições dos grupos de pesquisa, organizamos em pontos de destaque, que são: (a) apresentações de conceitos e discussões que contribuíram na pesquisa, bem como aprofundamento teórico; (b) auxílio no desenvolvimento técnico da dissertação e enriquecimento do referencial teórico (discussão e amadurecimento da

investigação, iniciação científica, embasamento para o projeto de pesquisa); (c) reflexões e trocas sobre os temas pesquisados mediante o contexto coletivo de cooperação (encontro de diferentes formas de pensar, apoio mútuo, vínculos significativos, estudos em parceria, espaço de coerência e acolhimento); (d) abordagem de temas que se relacionam com a realidade resultando em qualificação e formação (possibilidade de ampliar o olhar para outros campos e objetos de pesquisa, contribuição profissional); (e) participação em eventos e publicações.

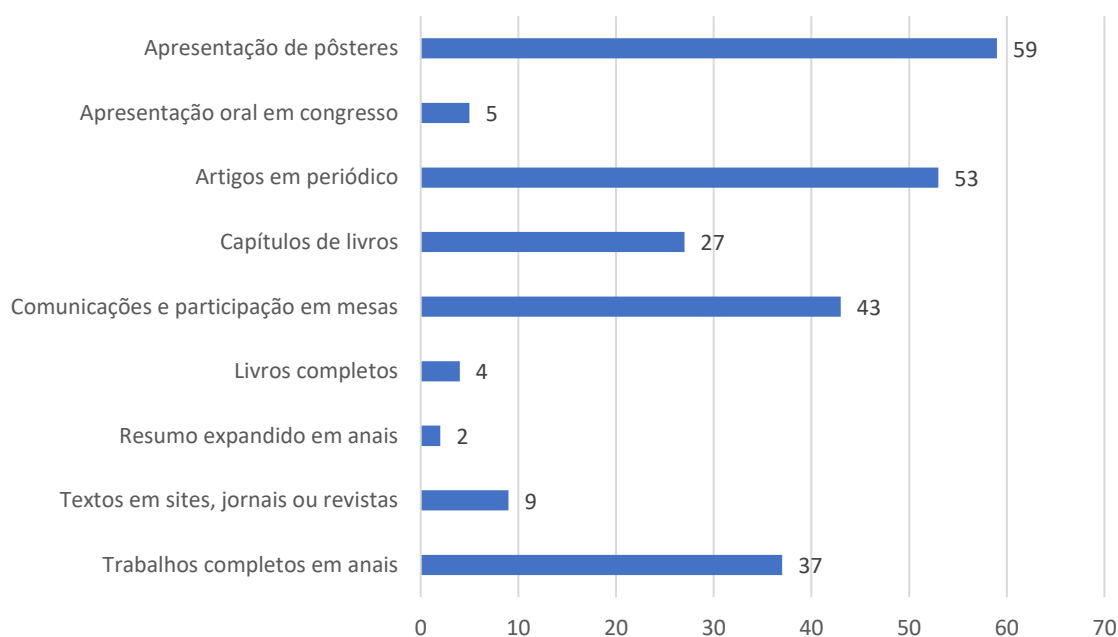
Day (2001) nos mostra que reconhecer a oportunidade de reflexão nesse tipo de parceria subentende o ensino como atividade moral. De acordo com o autor, o estabelecimento de parcerias, trocas, reflexão realizada no local de trabalho e fora dele, análise e planificação, “ajudam os professores que têm sido cada vez mais atirados para os seus próprios recursos de reflexão como base para o juízo moral” (Day, 2001, p. 264). Algumas contribuições das ações colaborativas são previstas em seus dizeres: reflexão sobre a própria prática, observação e análise prática de outros professores, estudo de casos práticos, minimização ou resolução de dilemas morais no trabalho e aquisição de princípios e destrezas. No contexto da Pós-graduação, o enfoque maior certamente foi nas contribuições para as pesquisas em andamento, entretanto, sabemos que os reflexos não se limitam nessa esfera.

Ao longo de todas as atividades do PPGEd-So, os estudantes têm a oportunidade de produzir trabalhos com resultados parciais ou provenientes de ramificações da pesquisa principal, além de outras produções escritas e apresentações orais. Esse tipo de produção científica, principalmente sob a forma de artigos acadêmicos, se faz necessária para visibilidade dos estudos emergentes e compartilhamento de saberes com a comunidade. Importante recordar que as publicações consistem em ferramenta utilizada no monitoramento de qualidade nos programas de Pós-graduação por parte da CAPES.

Especificamente no Programa analisado, como já pontuamos, algumas produções acadêmico-científicas, técnicas ou bibliográficas, constam no regimento da instituição como exigência para conclusão do curso havendo necessidade de apresentação da documentação comprobatória de pelo menos duas opções: (a) participação com apresentação de pôster em evento acadêmico-científico da área da Educação; (b) participação com apresentação de comunicação oral em evento acadêmico-científico da área da Educação; (c) publicação de trabalhos (resumos, resumos ampliados e textos completos) em Anais de eventos acadêmico-científicos da área da Educação; (d) publicação de resenhas em periódicos QUALIS CAPES (A1 a B3) da área da Educação; (e) submissão e/ou publicação de artigos em periódicos QUALIS CAPES (A1 a B3); (f) publicação e/ou no prelo de capítulos de livros na área da Educação; (g) publicação e/ou no prelo de livro na área da Educação.

Portanto, todos os mestres participantes tiveram produções científicas de naturezas distintas, que contabilizamos em um total de 239 trabalhos no gráfico 8. A produção mais expressiva foi a apresentação de pôsteres, quantificada em 59, ou seja, 92,2% dos egressos produziram um pôster ao longo do percurso. Após, artigos em periódicos (82,8%), comunicações e participações em mesas (67,2%), trabalhos completos em anais (57,8%) e capítulos de livros (42,2%) seguem com representação igualmente considerável. Já textos em sites, jornais ou revistas (14,1%) e livros completos (6,3%) foram produções pouco desenvolvidas. Importante salientar que as opções de apresentação oral em congresso e resumo expandido em anais tiveram quantidade de menções reduzidas pelo fato de que foram acrescentadas na votação utilizando-se a opção “outros” e não constavam na lista inicial. Portanto, precisamos considerar a possibilidade da baixa quantidade em razão dessa omissão visual.

Gráfico 8 – Tipos de produções científicas desenvolvidas pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Uma condição importante para que uma pesquisa se apresente como tal é a comunicação dos resultados. No entendimento de Saviani (2003, p. 1), a educação é um meio pelo qual uma espécie é continuada, e a espécie humana é capaz de modificar a natureza de modo favorável às próprias necessidades acumulando aprendizagens e conhecimentos historicamente. Assim, o

que é escrito ganha reconhecimento e valor para perpetuar informações que ultrapassam o limite temporal e o espaço físico.

A produção e a socialização de conhecimentos são atividades integradas. Como nos coloca Beillerot (2001, p. 75) “não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar [...], visando a discussão crítica, a verificação e a acumulação simultaneamente”. Para tanto, existem formas variadas de compartilhar saberes construídos e o autor reconhece no mercado de produções, limitando-se a área da educação, pelo menos 77 formas literárias somadas a pelo menos 28 instrumentos ou materiais diferentes. Conclui, assim que “nem todas as formas dão lugar a pesquisas, mas se pode, entretanto, afirmar que todas as pesquisas encontram formas muito diferentes de exposição” (Beillerot, 2001, p. 79). No Brasil, o tipo de publicação mais considerada na avaliação dos programas de Pós-graduação são os artigos em revistas científicas qualificadas.

Como fora apresentado nos modelos avaliativos que tangem hoje o mestrado acadêmico, Saviani (2010b, p. 43) nos lembra que o controle dos resultados reforça a questão da produtividade por meio da indicação de aumento contínuo dos produtos investigativos em publicações, “na razão direta da redução do tempo necessário à conclusão desses trabalhos acadêmicos”. A partir da análise da produção acadêmica no PPGEd-So, verificamos que há acúmulo significativo de saberes socializados. Entretanto, em melhores condições de tempo e estruturação, certamente esse potencial do Programa poderia ser ampliado, não na intenção de acumular inúmeros produtos rasos e pouco relevantes, mas sim para produção de trabalhos com qualidade acadêmico-científica que sejam verdadeiros contributos para esfera educativa e para o trabalho docente.

4.2 A EXPERIÊNCIA DOS MESTRES EGRESSOS DO PPGED-SO DE 2013 A 2020 NA PÓS-GRADUAÇÃO

Na intenção de conhecer mais sobre os anseios e inquietações que levaram os egressos a buscarem a formação na Pós-graduação *stricto sensu*, e particularmente no PPGEd-So, o questionário abordou os motivos pelos quais esse interesse ocorreu e origem das aspirações para pesquisa desenvolvida. A respeito dos motivos que levaram à busca do curso, organizamos os itens informados em 18 categorias que podem ser visualizadas na tabela 20 a seguir. Contabilizamos 118 respostas, visto que muitos egressos citaram mais de uma razão que levaram à inserção no mestrado.

A análise nos permite identificar quatro categorias principais para busca do curso e do PPGEd-So, que somadas representam 55% do total e são: melhorar atuação profissional na

educação e estudar práticas educativas específicas (20,34%); qualidade da universidade, Programa e corpo docente (14,40%); dar continuidade aos estudos e ampliar saberes (11,86%); e a formação como pesquisador (9,32%). Observando com atenção as categorias dispostas, podemos perceber que a maior parte delas consistem em motivações internas dos sujeitos a respeito da Pós-graduação, pois envolvem o objetivo de qualificação acadêmica ou profissional, desejo de desenvolver a pesquisa que provém de inquietações pessoais e afinidade com a universidade, docentes e linhas de pesquisa. A quantidade desses motivos sobrepõe, assim, ensejos de ordem externa aos sujeitos, como prestígio, reputação e reconhecimento da universidade e Programa, além da titulação e remuneração.

Dos dados apresentados, podemos inferir que a busca pelo mestrado acadêmico ocorreu após um período de conscientização, momento elucidado por Freire (2008, p. 30) como ultrapassagem da forma espontânea de apreensão da realidade em direção a uma esfera crítica, na qual a realidade é inserida como objeto cognoscível e o sujeito assume uma posição epistemológica. Certos da complexidade atrelada ao exercício da docência, notamos que os sujeitos que buscaram o curso de Pós-graduação na modalidade *stricto sensu* estão trilhando o caminho do “aprender a ensinar” e se desenvolvendo, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (Mizukami, 2013, p. 23). No entanto, buscaram uma modalidade formativa inusitada, talvez pela recusa no consumismo de cursos, seminários e ações presentes no atual “mercado da formação”. Como saída, seguiram de acordo com o indicado por Nóvoa (2009, p. 22), investindo “na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Tabela 20 – Principais motivos que levaram à escolha do Programa pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Motivos	Frequência	Porcentual
Melhorar atuação profissional na educação, trabalho e carreira e estudar práticas educativas específicas	24	20,34%
Qualidade da universidade, Programa e corpo docente	17	14,40%
Dar continuidade aos estudos e ampliar saberes	14	11,86%
Formação como pesquisador	11	9,32%
Compreender aspectos da realidade educacional	7	5,93%
Vivências anteriores com a instituição de ensino Ufscar	7	5,93%
Atuar na Educação Superior e formação de professores	6	5,08%
Identificação com as linhas de pesquisa	6	5,08%
Diálogo com o professor orientador	5	4,24%
Busca por novos caminhos e desafios	4	3,39%
Participação em grupos de pesquisa	4	3,39%
Localização geográfica da universidade	3	2,54%
Participação como aluno especial em disciplina	3	2,54%
Atuação comunitária na cidade e movimentos sociais	2	1,69%
Contribuir com a produção de conhecimento na educação e transformar a realidade	2	1,69%
Ampliação e aprofundamento da temática eleita para pesquisa	1	0,85%
Dar continuidade ao projeto de iniciação científica	1	0,85%
Facilidade para conciliar estudo e trabalho	1	0,85%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Como continuidade dessa mesma questão, abordamos as aspirações que levaram ao desenvolvimento da pesquisa no Programa a fim de identificar a origem da inquietação apresentada. Por ser ramificação do questionamento anterior, alguns egressos deixaram de responder, sendo inseridas apenas 34 respostas, ilustradas na tabela 21. Dos respondentes, a maior parte teve sua temática de estudo proveniente da prática profissional (47,06%), trazendo dificuldades, dúvidas e ideias a respeito da atuação efetiva para aprofundamento no ambiente acadêmico, como por exemplo desafios de início de carreira. Seguindo a frequência de respostas, as inquietações pessoais também se apresentaram como fator relevante para aspirações de pesquisa (23,5%) podendo ser vivências formativas ou de outra natureza, curiosidade ou mesmo necessidade de entender conceitos e fenômenos. Podemos observar os detalhes a seguir.

Tabela 21 – Aspirações que originaram as pesquisas feitas pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Origem das aspirações para pesquisa	Frequência	Porcentual
Prática profissional	16	47,06%
Inquietações pessoais	8	23,5%
Influência de grupo colaborativo	2	5,88%
Militância política / social	2	5,88%
Momentos vivenciados durante as outras etapas de formação	2	5,88%
Transformar a realidade vigente	2	5,88%
Contato com outros professores	1	2,94%
Continuidade de pesquisa em andamento	1	2,94%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

A predominância da motivação para pesquisa centrada na prática profissional é promissora e traduz um cenário otimista, em que docentes se tornam reflexivos acerca da própria atuação e acabam por gerar questionamentos e desconfortos. Na busca pela universidade, dessa maneira, estarão aptos a aproximar a prática da teoria para construir novos conhecimentos e estratégias de ação. A ideia de professor pesquisador requer, para Nóvoa (1992), condições que permitam ao docente assumir a realidade escolar como centro de investigação, reflexão e análise, seguindo em caminho contrário da desprofissionalização na carreira e instrumentalização da sua prática. O respeito a essas condições é importante para manutenção da interdependência existencial entre ensino e pesquisa, que é explicada por Freire (1996):

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

Ao fazer a opção de prosseguir com estudos em nível de Pós-graduação, certamente os estudantes carregam consigo expectativas iniciais a respeito do Programa e formação que será ofertada. 62 egressos citaram o que esperavam inicialmente do PPGEd-So e apenas 2 preferiram não mencionar, sendo as respostas organizadas em 8 categorias através da análise de conteúdo dispostas na tabela 22. As quatro categorias mais respondidas foram a expectativa de aprimorar a formação, que inclui finalizar o curso e ampliar saberes obtidos na graduação (37,10%); compreender e aprofundar temas em estudo, enriquecendo referenciais teóricos (33,87%);

experiência e formação na pesquisa acadêmico-científica (30,65%); e contribuição profissional, aproximando escola e universidade e com progressão na carreira (27,42%).

Importante destacar que a maior parte dos objetivos esperados pelos pós-graduandos se referem à atividade de formação, pesquisa e, na minoria, prática, mesmo que as motivações para pesquisa remetam a atuação profissional. A jornada no curso de mestrado é citada por Lüdke *et al.* (2012, p. 69) como opção mais viável para a formação de professores da Educação Básica como pesquisadores, já que as formações iniciais nas licenciaturas não conseguem desempenhar esse papel a contento. Em pesquisa similar que desenvolveram com 30 mestres egressos, os autores também constataram que os professores tiveram essa iniciativa por razões diversas, “desde problemas de natureza prática, de suas escolas, até questões teóricas, políticas e também relativas às suas próprias carreiras e ao desenvolvimento profissional” (Lüdke *et al.*, 2012, p. 76). Traduzem, assim, o mestrado como:

A primeira oportunidade concreta de realização de uma pesquisa de iniciativa do próprio professor-mestrando, contando, é claro, com os auxílios disponíveis no programa, como o conjunto de disciplinas oferecidas, as bolsas de estudo, cada vez mais curtas, mas ainda disponíveis, os recursos bibliográficos e de informática, as múltiplas atividades estimulantes que ocorrem dentro de uma universidade, o convívio assegurador dos colegas, que estão no mesmo barco, e, de modo particular, o apoio da orientação da dissertação, um dos melhores (e raros) exemplos de parceria desenvolvidos nas instituições de ensino superior, onde, em geral, domina um clima de competição, próprio da cultura de concorrência por postos na carreira e auxílios para pesquisa (Lüdke *et al.*, 2012, p. 71).

Aparentemente, os professores optaram por buscar o PPGEd-So mais por características do Programa e o que poderia oferecer em função do impacto da titulação do que por afinidade ou aspiração pessoal. Interessante ainda constatar que o aprofundamento técnico na pesquisa consta como fator motivador no ingresso ao curso, denotando uma consciência diante da importância da pesquisa e carência de referencial para atuação na educação e seus desdobramentos.

Tabela 22 – Expectativas iniciais sobre a formação pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Expectativas iniciais sobre a formação	Frequência	Porcentual
Aprimorar a formação	23	37,10%
Compreender e aprofundar temas em estudo	21	33,87%
Experiência e formação na pesquisa acadêmico-científica	19	30,65%
Contribuição profissional	17	27,42%
Prosseguir na carreira acadêmica e Ensino Superior	6	9,68%
Contribuir com a produção de conhecimento na área	5	8,06%
Troca de conhecimentos com outros sujeitos da área	4	6,45%
Participar de eventos científicos	2	3,23%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Consequentemente, os mestres participantes desse estudo puderam expressar a sua satisfação quanto às expectativas elencadas, que retratamos por meio da tabela 23. Assim como no caso da questão anterior, três respondentes deixaram de se manifestar sobre a satisfação das expectativas que mencionaram, acreditamos que por descuido ou esquecimento. Das 61 respostas computadas, mais da metade assegura que as expectativas iniciais sobre o curso de Pós-graduação em Educação foram atendidas (59,02%), mesmo diante do desafio de acompanhar leituras e discussões e com o tempo bastante restrito, assim como apontaram alguns egressos. Houve ainda menção ao fato de não só atingir as expectativas, mas superá-las (13,11%), o que confirma a efetividade, qualidade e excelência da formação analisada, em especial pela percepção de que as principais expectativas informadas anteriormente estão relacionadas com os enfoques do mestrado acadêmico em Educação no PPGEd-So: ensino, pesquisa e extensão.

Uma minoria representada por 22,95% dos egressos alegou que suas expectativas foram atendidas apenas parcialmente. Como justificativa, alguns deles trouxeram os seguintes argumentos: não contribuição na qualificação para o doutorado, indisponibilidade de bolsa que oportunizasse ajuda financeira e maior dedicação para pesquisa, o estudo de tema distante das discussões empregadas que tornou o processo solitário, insucesso na publicação de manuscrito em revista científica, pouca proximidade do Programa com o ambiente escolar e o pensamento de que o pesquisador em Educação necessita ter vivência na escola para não ser inútil produtor de referenciais, disciplinas que não apoiaram na maioria o desenvolvimento da pesquisa, e o tempo limitado que dificultou a participação nas atividades acadêmicas.

Por fim, tivemos egressos que consideraram que suas expectativas deixaram de ser atendidas, o que explicam com a falta de reflexos da formação na empregabilidade; impossibilidade de efetivar o projeto de pesquisa inicial devido a ajustes de tema, problema e metodologia por parte dos orientadores; e novamente a questão do tempo de apenas dois anos para muitas demandas apresentadas pelo curso.

Da fala dos participantes da pesquisa, podemos inferir algumas melhorias necessárias para o mestrado acadêmico no geral e especificamente no PPGEd-So. A respeito do sentimento de falta de qualificação para o doutorado, pouca proximidade com o espaço escolar e a falta de apoio das disciplinas cursadas para pesquisa em andamento, o Programa poderia ter um olhar especial e buscar ajustes de modo a atender em maior escala a expectativa dos ingressantes. São fatores importantes, pois a proximidade entre formação, pesquisa e ambiente de prática é requisito fundamental para que os sujeitos possam desenvolver-se profissionalmente, como já vimos, e a preparação para etapa subsequente do doutorado deve ocorrer de maneira eficaz, em especial no embasamento teórico-metodológico de pesquisa.

A respeito da falta de subsídio financeiro e tempo para conclusão das atividades previstas, são determinações superiores e envolvem todo sistema de Pós-graduação, não sendo algo que compete apenas ao PPGEd-So ou que poderia ter interferência local. O prazo curto para percorrer o curso foi criticado muitas vezes pelos titulados e é algo abordado por Saviani (2002, p. 3) por acreditar que ajustando de forma adequada a questão do tempo com organização consistente dos estudos para as duas etapas de formação do pesquisador, a inicial no mestrado e a consolidação no doutorado, poderíamos aprofundar e fortalecer a rica experiência da Pós-graduação brasileira “que, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem”.

Tratando-se da visão de que o tema de pesquisa esteve distante das discussões, é válido constatar qual a expectativa real do egresso sobre a tratativa nos componentes curriculares coletivos, pois precisam estabelecer uma visão ampliada do contexto educacional como um todo para que as reflexões individuais contribuam nas percepções que abarcam um contexto específico. Seria inviável que as aulas retratassem de forma específica o tema pesquisado por cada um dos componentes, tornando a linearidade pedagógica incoerente e discussões pouco expressivas. Já no aspecto da publicação não efetivada em veículo científico, pode ter se dado por motivos variados e nem todos são de incumbência da universidade. Maior detalhamento da situação seria preciso para elucidar o ponto trazido.

Tabela 23 – Grau de satisfação das expectativas iniciais sobre a formação pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Satisfação das expectativas iniciais sobre a formação	Frequência	Porcentual
Sim, as expectativas foram atendidas e superadas.	8	13,11%
Sim, as expectativas foram atendidas.	36	59,02%
Sim, as expectativas foram parcialmente atendidas.	14	22,95%
Não, as expectativas deixaram de ser atendidas.	3	4,92%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Pedimos a contribuição dos egressos ao rememorar quais foram as vivências mais significativas percebidas no percurso da formação no Programa, levantamento que totalizou 130 indicações, pois novamente cada participante trouxe mais de um ponto como resposta. O processo de análise de conteúdo originou 12 categorias organizadas na tabela 24.

Podemos perceber seis categorias que representam a maior parte dos votos, que são: (a) conhecer pessoas e outras pesquisas na área (20%) incluindo trocas com pares, amizades, redes de aprendizagem, compartilhamento de experiências e parcerias; (b) discussões e propostas nas disciplinas cursadas (16,15%) com a citação inclusive de algumas consideradas mais significativas e valorização do referencial bibliográfico; (c) participação, apresentações e organização de eventos acadêmicos (15,38%), nesse ponto a presença como ouvintes ou a apresentação de trabalhos em seminários e congressos foi de grande repercussão diante do impacto dessa vivência nas dissertações e as trocas possibilitadas nesses espaços; (d) processo de produção da dissertação (14,62%), incluindo a formação como pesquisador no desenvolvimento da escrita acadêmica, aprofundamento teórico e em etapas de pesquisa de campo, como entrevistas e grupos colaborativos para produção de dados; (e) participação nos grupos de pesquisa (13,08%) pelo ambiente de colaboração e coletividade com integrantes de áreas correlatas e distintas; (f) relação com o orientador (7,69%) que se deu na maior parte dos casos de forma positiva, respeitosa e enriquecedora.

De todas as seis vivências citadas, cinco são de caráter coletivo ou colaborativo, o que denota a relevância da troca e parceria para formação do professor. Certamente, de cada atividade, os egressos levaram aprendizagens significativas propulsoras do desenvolvimento profissional, confirmando a concepção de Marcelo Garcia (2009, p. 10) de que esse é “um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão”. Do mesmo modo, é perceptível que muitas das experiências tidas como relevantes estiveram em estreita relação com o contexto de prática, consideradas pelo autor

como as mais eficazes ao desenvolvimento profissional por estarem baseadas na escola e ter proximidade com as atividades diárias desempenhadas pelos professores.

Tabela 24 – Vivências mais significativas na formação vivenciada pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Vivências mais significativas na formação	Frequência	Porcentual
Conhecer pessoas e outras pesquisas na área	26	20%
Discussões e propostas nas disciplinas cursadas	21	16,15%
Participação, apresentações e organização de eventos acadêmicos	20	15,38%
Processo de produção da dissertação	19	14,62%
Participação nos grupos de pesquisa	17	13,08%
Relação com o orientador	10	7,69%
Convivência com o corpo docente	6	4,62%
Programa de estágio docente	6	4,62%
Produção de artigos científicos	2	1,54%
Intercâmbio com outras instituições	1	0,77%
Participação em bancas	1	0,77%
Reuniões da Comissão de Pós-graduação	1	0,77%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Na mesma linha, solicitamos também que os mestres resgatassem quais foram os obstáculos e desafios enfrentados ao longo da formação no PPGEd-So, o que reuniu 100 indicações dentre os 64 respondentes, analisadas e categorizadas conforme exposto na tabela 25. As frequências de respostas mais elevadas se referem ao obstáculo de conciliar trabalho e estudo (30%), gestão do tempo e duração do curso (16%), distância e deslocamento (10%) e saúde mental (9%). Interessante notar que um egresso citou não haver nenhum obstáculo significativo em sua lembrança.

Destacamos que a opção pela resposta sobre conciliar trabalho e estudo foi explicada em alguns casos pelo horário das aulas, em sua maioria no período da tarde; pelo distanciamento de experiências profissionais por longo período devido dedicação exclusiva ao estudo, dificultando inserção tardia; e pela desvalorização no Programa da necessidade de manter o trabalho em sala de aula. A resposta da gestão do tempo e duração do curso recai em assunto já tratado, destacando a impossibilidade de promoção de uma pesquisa mais profunda, falta de tempo para ler e refletir, e a existência de muitas demandas para lidar no curso. A questão do deslocamento trouxe justificativas como a moradia distante, necessidade de mudança e separação da família para o ingresso no Programa, e o transporte pouco efetivo. O tópico da

saúde mental incluiu relatos de depressão pela autocobrança e sentimento de insuficiência, insegurança e incerteza, além do cansaço, o que dificultou a manutenção do equilíbrio.

Sentimos a precisão de, da mesma forma, elucidar outras categorias nessa análise. A falta de bolsa de estudos e dificuldades econômicas foi eleita com base na impossibilidade de dedicação exclusiva, críticas a cortes na área da educação e na fragilidade financeira pelo valor de bolsa insuficiente. Certos egressos apontaram relações institucionais burocratizadas e falta de humanização por não terem urgências pessoais valorizadas e atendidas, as quais foram inundadas pelos processos burocráticos e engessados que permeiam uma instituição desse porte. Dois mestres relataram dificuldade de relacionamento com os respectivos orientadores que tiveram tratativas de autoridade e imposição, enquanto outros destacaram a dificuldade na estruturação do projeto de pesquisa no que compete à definição de objeto e problema, bem como no entendimento inicial do processo de pesquisa. As dificuldades pessoais remetem-se à demanda de família, filhos e gravidez no curso. Por fim, em razão do intervalo de tempo aqui incluído, tivemos como resposta a pandemia da covid-19, acontecimento que exigiu replanejamento metodológico, temporal e isolamento social.

Os obstáculos trazidos pelos egressos denotam a sobrecarga que com frequência envolve o trabalho docente, o que dificultou maior dedicação e entrega nas vivências que compreenderam o curso no mestrado acadêmico. A falta de tempo foi a grande questão levantada nessas categorias, sendo algo que carece de atenção para melhoria das condições e qualidade da prática educativa como um todo. As condições insatisfatórias para o desenvolvimento de pesquisas pelos professores e a falta de reconhecimento na academia são reforçadas por Lüdke (2001b):

Na verdade, falar em produção de conhecimentos pelo professor ainda é tabu. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica (Lüdke, 2001b, p. 30).

Defendemos, com base nos pressupostos apresentados, que o professor possa desenvolver um tipo de pesquisa característico, com potencial para agregar sua atuação, os conhecimentos específicos e os saberes docentes concernentes ao campo. Esse tipo de postura

contribuirá para profissionalização do ofício e valorização docente, já que em Tardif *et al.* (1991, p. 45) notamos a evidência e explicação de uma relação incerta com a valorização dos saberes do professor e ainda reduzido prestígio social na profissão.

Tabela 25 – Obstáculos enfrentados na formação vivenciada pelos mestres egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Obstáculos enfrentados na formação	Frequência	Porcentual
Conciliar trabalho e estudo	30	30%
Gestão do tempo e duração do curso	16	16%
Distância e deslocamento	10	10%
Saúde mental	9	9%
Falta de bolsa de estudos e dificuldades econômicas	8	8%
Processo prático da escrita	6	6%
Dificuldades pessoais	5	5%
Estruturação do projeto de pesquisa	3	3%
Pandemia	3	3%
Relações institucionais burocratizadas e falta de humanização	3	3%
Acesso à bibliografia	2	2%
Orientação	2	2%
Publicações em revistas científicas	1	1%
Tempo distante dos estudos antes do ingresso	1	1%
Nenhum	1	1%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

A fim de melhor compreender os reflexos da formação no mestrado acadêmico, questionamos os egressos sobre possíveis contribuições e melhorias específicas proporcionadas em decorrência da conclusão do curso no âmbito formativo e profissional. Em ambos os casos, apresentamos previamente o índice de contribuição citado (mensurado pelos níveis fundamental, muito importante, contribuições significativas, satisfatória e pouca relevância), para então seguir com a identificação dos pontos de favorecimento. Os envolvidos apresentaram uma ou mais contribuições, que foram categorizadas pela análise do conteúdo buscando melhor visualização.

O primeiro ponto abordado, que se refere ao nível de contribuição do curso para formação, obteve os parâmetros de avaliação dispostos na tabela 26. Podemos constatar que a maior parte dos mestres considera que a Pós-graduação foi muito importante para sua formação (39,06%) e quantidade muito similar avaliou o curso como fundamental na trajetória formativa

(32,81%). Para alguns egressos, o mestrado trouxe contribuições significativas para formação (25%) e apenas dois participantes apontaram satisfatória contribuição (3,13%). Não tivemos opções de resposta no índice que contemplou pouca contribuição.

Tabela 26 – Nível de contribuição do mestrado para a formação de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Nível de contribuição do mestrado para a formação	Frequência	Porcentual
Fundamental	21	32,81%
Muito importante	25	39,06%
Contribuições significativas	16	25%
Satisfatória	2	3,13%
Pouca	0	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Tendo então mensurado o nível da contribuição do mestrado para formação dos egressos, identificamos quais áreas foram favorecidas nessa experiência. A tabela 27 mostra as categorias organizadas a partir desse questionamento, que obteve 88 indicações. É possível verificar que os egressos consideram que a maior contribuição do mestrado para formação se deu no aprendizado sobre aspectos educacionais (20,45%), através de estudos que envolveram didática e fundamentos da educação.

Em continuidade, tivemos mais quatro categorias com percentual de citação elevado, evidenciando também o reflexo do curso em: (a) novas perspectivas de aprendizagem e atuação (19,32%), com visão de mundo e entendimento inusitado da realidade educacional; (b) aumento da criticidade e autoria (17,05%) ao conduzir os rumos do próprio aprendizado e desenvolvimento; (c) continuidade na formação para docência e progressão de carreira (17,05%) pela experiência no Ensino Superior, resgate do hábito de estudo, novas perspectivas e ambições futuras, enriquecimento curricular e culminância do sentimento de confiança e preparação para educar; (d) e o aprendizado sobre ser pesquisador, pela prática constante e refinamento da habilidade de leitura do real, reflexão e problematização em meio à aproximação entre teoria e prática.

Um olhar cuidadoso sobre as contribuições formativas apontadas pelos egressos, nos remete aos princípios subjacentes a formação de professores elencados por Marcelo Garcia (1999, p. 27). O autor coloca a necessidade de que as ações de formação: a- tenham alcance contínuo ao longo da carreira; b- estejam integradas em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, como estratégia para melhoria do ensino; c- estejam relacionadas

com o desenvolvimento organizacional da escola, tendo o contexto dos professores como problema e referência; d- estejam integradas com conteúdos acadêmicos, disciplinares e formação pedagógica; e- contribuam para articulação entre teoria e prática e prezem pela reflexão epistemológica da prática; f- estejam alinhadas com a educação a ser desenvolvida, com congruência entre o conhecimento didático e pedagógico transmitido; g- reconheçam a individualização docente, que contempla a heterogeneidade do processo de aprender a ensinar; h- proporcionem a indagação e questionamento a partir do trabalho e reflexão dos próprios sujeitos.

É possível afirmar que a formação proporcionada pelo mestrado acadêmico no PPGEd-So trouxe contribuições alinhadas com os princípios citados pelo autor, os quais embasam sua primeira definição da concepção de formação de professores e métodos mais apropriados para o desenvolvimento docente. O modelo de capacitação objetivado nesse ambiente com as atividades e estímulos oferecidos se aproxima da aprendizagem autônoma do mestrando, que individual ou coletivamente toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias ações de aprendizado junto a evolução na capacidade de autogestão e de aprender a partir da experiência (Marcelo Garcia, 1999, p. 53).

Tabela 27 – Contribuição do mestrado para a formação de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Contribuição do mestrado para a formação	Frequência	Porcentual
Aprendizado sobre aspectos educacionais	18	20,45%
Novas perspectivas de aprendizagem e atuação	17	19,32%
Aumento da criticidade e autoria	15	17,05%
Continuidade na formação para docência e progressão de carreira	15	17,05%
Aprendizado sobre ser pesquisador	14	15,91%
Não citou	7	7,95%
Prática da escrita	2	2,27%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Em movimento similar, o segundo ponto abordado foi sobre o nível de contribuição do curso para atuação profissional, e os resultados podem ser interpretados com base na tabela 28. Nesse caso, metade dos mestres entendem a Pós-graduação como fonte de contribuições significativas para atuação profissional, sendo o porcentual mais expressivo. Um número significativo avalia o curso como muito importante para atuação profissional (28,13%) e alguns atribuíram fundamental contribuição (14,06%). Tivemos ainda sujeitos que optaram por citar

como satisfatória (3,13%) e com pouca contribuição (4,69%). Comparando-se os dados dessa análise com o nível de contribuição na formação abordado anteriormente, podemos constatar que, de acordo com os egressos, os benefícios do curso atingiram mais o campo da formação em detrimento da prática profissional.

Tabela 28 – Nível de contribuição do mestrado para a atuação profissional de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Nível de contribuição do mestrado para a atuação profissional	Frequência	Porcentual
Fundamental	9	14,06%
Muito importante	18	28,13%
Contribuições significativas	32	50%
Satisfatória	2	3,13%
Pouca	3	4,69%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Do mesmo modo, a tabela 29 a seguir reúne informações sobre as áreas favorecidas pelas vivências no mestrado com relação à atuação profissional, categorizando as 101 indicações obtidas. De acordo com os dados, podemos inferir que a contribuição mais significativa do mestrado para a atuação profissional está em três pontos: a- primeiramente na preparação para docência que auxiliou na compreensão enquanto profissão, estratégias de ensino, inserção de professores iniciantes, para o aprimoramento da prática, bem como ao trazer maior capacidade de construir conhecimento acerca do campo profissional em decorrência da prática da pesquisa, ou seja, com reflexão e uma postura questionadora e investigativa; b- na aquisição e refinamento de habilidades com ampliação do conhecimento na maior parte como produto das leituras, apresentações discussões e trocas fomentadas pelo mestrado; c- e no reconhecimento, avanço na carreira e progressão salarial, com o início da atuação no Ensino Superior em alguns casos, inserção no mercado de trabalho após tempo de dedicação aos estudos e novas oportunidades provenientes da titulação.

Os dois primeiros pontos abordados remetem aos saberes específicos, pedagógicos e didáticos do fazer docente, cuja ampliação é estímulo e contributo importante para mudanças na prática, crenças e concepções educativas. A deficiência na análise dos respondentes diante do impacto do curso de Pós-graduação na atuação laboral pode ser justificada pelo propósito da pesquisa acadêmica que, segundo Gatti (2014), é de evidenciar realidades a partir de perspectivas teóricas, criar, contestar e validar teorias, bem como propor outras óticas explicativas. Esse tipo de estudo difere da pesquisa desenvolvida em programas profissionais,

que almeja a análise e compreensão de situações localizadas para construção de soluções pontuais.

O terceiro ponto trata da valorização profissional docente mediante estudos pós-graduados. Sobre isso, Nóvoa (2012) reconhece o conhecimento docente que provém da fusão compreensiva de determinado conhecimento ou disciplina e dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. A partir da complexidade desses saberes, combate a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, possível de ser desempenhada por qualquer pessoa. Para maior atribuição valorativa à atividade docente e consolidação da dimensão universitária da sua formação, o autor se contrapõe a ideia de ensino como operação natural. Mesmo assim, nos alegra saber que houve algum tipo de reconhecimento mediante a finalização dos estudos no mestrado acadêmico em escala considerável.

Tabela 29 – Contribuição do mestrado para a atuação profissional de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Contribuição do mestrado para a atuação profissional	Frequência	Porcentual
Preparação para docência	35	34,65%
Aquisição e refinamento de habilidades / ampliação do conhecimento	20	19,80%
Reconhecimento, avanço na carreira e progressão salarial	18	17,82%
Não citou	8	7,92%
Ampliação de perspectiva com novos significados	6	5,94%
Confiança e autoria no percurso profissional	5	4,95%
Maior contribuição na área educacional	4	3,96%
Perseverança no percurso de pesquisador	3	2,97%
Aproximação entre universidade, literatura, pesquisa e prática	2	1,98%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Como já constatado e pontuado, é válido mencionar o fato de três egressos, nesse processo, terem alegado pouca contribuição do mestrado para atuação profissional, referindo à docência. Como justificativa, utilizaram argumentos como a não abordagem no curso da prática substantiva da sala de aula e, em sua totalidade, o distanciamento das pesquisas desenvolvidas da realidade escolar e da atuação profissional propriamente dita.

4.3 A CARREIRA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS MESTRES EGRESSOS DO PPGED-SO DE 2013 A 2020

É certo que o processo de se desenvolver profissionalmente traz novas habilidades e amplia conhecimentos, sendo requisito importante para alcançar metas e progressões na carreira pela manutenção de um perfil atualizado e competitivo no mercado de trabalho. Oliveira-Formosinho (2009, p. 214) entende a valorização profissional como resultado de grande valia para que os professores continuem se envolvendo em “processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar”. Na intenção de relacionar a formação no PPGEd-So com as atividades profissionais principais desenvolvidas pelos egressos, questionamos os sujeitos acerca de suas ocupações comparativamente antes e após a conclusão da formação no Programa. A cada egresso, elencamos apenas uma atividade profissional, priorizando aquela relacionada com o contexto de estudo.

A tabela 30 nos mostra a incidência de ocupações entre os egressos antes de ingressar no Programa. Podemos assim constatar que 92,19% dedicavam-se a atividades envolvendo a educação, sendo 57,81% relacionadas ao processo de ensino, 25% na gestão e 9,38% na área da pesquisa. A grande maioria dos envolvidos atuava na Educação Básica (50%) nos diferentes níveis de ensino, em especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. Mesmo que nem todas as respostas aos questionários tenham especificado o campo de docência, alguns especialistas revelaram trabalhar no Ensino Fundamental nas séries finais, Ensino Médio e Ensino Técnico nas áreas de Geografia, Filosofia, Matemática, História, Arte, Sociologia e Educação Física. Destacamos ainda o fato de apenas um egresso estar atuando no Ensino Superior antes do ingresso no mestrado (1,56%), em uma instituição privada. Do mesmo modo, somente um egresso estava desenvolvendo atividades na educação não formal antes do curso (1,56%), na coordenação educativa de um museu.

Tabela 30 – Ocupações profissionais desempenhadas antes da titulação pelos egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Ocupações profissionais desempenhadas pelos egressos antes da titulação	Frequência	Porcentual
Professor da Educação Básica	32	50%
Pesquisador / estudante / mestrando	6	9,38%
Diretor de escola	5	7,81%
Supervisor de ensino	5	7,81%
Formador de coordenadores pedagógicos	2	3,13%
Orientador pedagógico	2	3,13%
Auxiliar de coordenação escolar	1	1,56%
Comerciante	1	1,56%
Coordenador educativo em museu	1	1,56%
Coordenador pedagógico	1	1,56%
Desempregado	1	1,56%
Design instrucional	1	1,56%
Empresário	1	1,56%
Formador de formadores	1	1,56%
Formador de professores na diretoria de ensino	1	1,56%
Professor coordenador	1	1,56%
Professor de Ensino Superior	1	1,56%
Psicólogo	1	1,56%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Após a finalização da Pós-graduação, pudemos observar algumas alterações nas ocupações profissionais desempenhadas pelos titulados, através das informações contidas na tabela 31. Em movimento similar à análise anterior, identificamos que 90,63% estão envolvidos em trabalhos que abrangem a educação e, dentro desse porcentual, 46,88% no processo de ensino, 32,81% na gestão e 10,94% na pesquisa. A representação mais expressiva ainda decai na docência na Educação Básica (35,94%) em áreas como Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Geografia, Filosofia, História, Ciências e Biologia, Arte e Educação Física. Contudo, é importante notar que o número de professores nesse nível de ensino diminuiu com relação ao período antes do ingresso no mestrado, consequentemente elevando a frequência de mestres atuando na gestão (coordenação pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior, direção de escola, supervisão educacional, secretaria) e na docência em Ensino Superior (7,81%), nas instâncias pública e privada.

Tabela 31 – Ocupações profissionais desempenhadas após a titulação pelos egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Ocupações profissionais desempenhadas pelos egressos antes da titulação	Frequência	Porcentual
Professor de Educação Básica	23	35,94%
Diretor de escola	8	12,50%
Pesquisador / estudante / doutorando	7	10,94%
Professor de Ensino Superior	5	7,81%
Supervisor de ensino	3	4,69%
Coordenador de Ensino Superior	2	3,13%
Coordenador pedagógico	2	3,13%
Orientador pedagógico	2	3,13%
Professor coordenador	2	3,13%
Analista educacional	1	1,56%
Aposentado	1	1,56%
Desempregado	1	1,56%
Empresário	1	1,56%
Formador de professores na diretoria de ensino	1	1,56%
Professor em classe hospitalar	1	1,56%
Psicanalista	1	1,56%
Psicólogo	1	1,56%
Secretário de educação	1	1,56%
Tradutor / genealogista	1	1,56%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

A análise sobre a ocupação profissional dos egressos e transposições na carreira provenientes da titulação está de acordo com o estudo desenvolvido por Velloso (2004), em que conclui e trata o mestrado como curso com originária função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior. No entanto, identifica que de forma complementar prepara quadros para outros setores da vida social, incluindo administração pública e atuação em empresas públicas e privadas, mesmo para atividades liberais. Os dados construídos na ocasião “indicam que nas áreas básicas o principal destino profissional dos mestres é a academia” (Velloso, 2004, p. 591).

Mesmo com dados sólidos acerca da atuação profissional dos egressos antes e depois do mestrado, todos foram questionados sobre a própria percepção dessas mudanças, se ocorreram e em qual sentido. Dos 64 participantes, 60 (93,75%) mencionaram perceber que houve modificações com a realização do mestrado acadêmico e apenas 4 (6,25%) consideram que não houve modificação alguma possível de ser vinculada à formação. A respeito da

natureza das modificações identificadas na atuação profissional, apresentamos a tabela 32 com a organização dos dados coletados em 102 indicações.

De forma geral, observamos que as modificações mais percebidas pelos egressos na atuação profissional vinculadas ao mestrado acadêmico são a melhoria da prática e atendimento das demandas (31,37%), qualificação para o mercado de trabalho (23,53%), e novas oportunidades (14,71%). Na categoria referente a melhoria da prática e atendimento das demandas, incluímos as falas sobre uma postura mais significativa para o aprendizado dos alunos, aproximação de teoria e prática, desenvolvimento da criticidade, autoavaliação constante, entendimento do ofício desempenhado, autoria diante da própria prática e atuação mais consciente, pontos esses que refletiram diretamente em um modelo de docência mais humano e eficaz. Já no quesito qualificação para o mercado de trabalho, foram contempladas respostas que informaram currículo mais apropriado, atendimento de requisito para ascensão profissional almejada e ampliação de repertório cognoscível. A categoria de novas oportunidades trouxe casos de vagas de trabalho possibilitadas pela titulação e ocasiões de remuneração mais atrativa.

As duas primeiras categorizações citadas denotam a percepção pelos egressos de reflexos da formação na atuação profissional que acarretaram estratégias mais eficazes e acúmulo de destrezas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. O conjunto de atividades vivenciadas no mestrado facilitaram a reflexão dos professores sobre sua própria prática e geraram conhecimentos práticos e estratégicos, junto a possibilidade de aprender através das próprias experiências (Marcelo Garcia, 1999). Como consequência, tivemos novas oportunidades de ascensão na carreira e reconhecimento financeiro.

Tabela 32 – Modificações na atuação profissional antes e após o curso de mestrado acadêmico concluído pelos egressos do PPGE-So de 2013 a 2020.

Modificações na atuação profissional antes e após o curso de mestrado acadêmico	Frequência	Porcentual
Melhoria da prática e atendimento das demandas	32	31,37%
Qualificação para o mercado de trabalho	24	23,53%
Novas oportunidades	15	14,71%
Comprometimento com os estudos teóricos	9	8,82%
Pesquisa sobre a própria prática	6	5,88%
Mais confiança e apreço pela profissão	5	4,90%
Relacionamento com outros profissionais da área	5	4,90%
Não citou quais foram	4	3,92%
Atualização constante	2	1,96%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Com um olhar mais voltado para docência pelo enfoque abordado no estudo, em seguida buscamos identificar os saberes docentes que possam ter sido desenvolvidos e potencializados no percurso do mestrado na percepção dos egressos. Foram 141 indicações em um leque de categorias mais extenso mediante a especificidade de cada devolutiva, que apresentamos na tabela 33.

A parcela mais evidente das respostas esteve relacionada às seguintes categorias: a- ampliação de conhecimentos e embasamento teórico (16,31%) que resgatou a importância dos estudos e aprofundamento na área de atuação como forma de aproximar a teoria da prática e atuar com maior assertividade; b- Didática / conhecimento pedagógico do conteúdo (15,60%) salientando a relevância dos aprendizados concernentes às técnicas e métodos de ensino para colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica de formas inusitadas, com muitas citações a respeito do uso da didática dos professores do curso de Pós-graduação como modelo de espelhamento; c- pesquisa sobre a prática (13,48%) que evocou os saberes desenvolvidos a partir da aproximação com a pesquisa e suas técnicas com a aplicação de leitura e escrita sobre a realidade, emergência de outros questionamentos e reflexões, além do engajamento com a ação educacional possibilitado pela dúvida da investigação com envolvimento pessoal; d- Novas visões e perspectivas da realidade (12,77%) que apresentou emergentes entendimentos sobre a educação e seu funcionamento com reflexão e argumentação mais apurada, assim como a ampliação da criticidade enquanto lente que aprimora as habilidades para ler o mundo, conforme um dos participantes; e- Planejamento e manuseio do currículo (12,06%) tratando do

saber disciplinar / curricular na ação de planejar e gerir o fazer pedagógico com os conteúdos elencados.

Interessante notar que 10 egressos citaram como saber docente desenvolvido a escuta e valorização do outro e 8 mestres destacaram a colaboração e coletividade, ambos comportamentos informados como resultado da observação muitas vezes da condução das aulas nas disciplinas e prática pelos docentes responsáveis. Com base nos efeitos positivos sentidos, passaram a buscar mecanismos similares na própria atuação. Muitos também informaram que o mestrado acadêmico foi uma passagem que acarretou o aprofundamento do olhar científico e acadêmico diante da prática que já possuíam, passando condutas por refinamento e amadurecimento. Três egressos optaram por não citar a natureza das aprendizagens, sendo que um deles justificou pelo fato de terem ocorrido muitos saberes em diferentes esferas.

Essa pluralidade de conhecimentos pode ser facilmente notada nas devolutivas trazidas e reafirma a vastidão característica do saber docente, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36). Em continuidade, o citado autor nos explica que uma dimensão crítica se manifesta com a análise efetiva de conhecimentos anteriores durante a formação universitária, ampliando o saber profissional nas mais diversas instâncias.

Tabela 33 – Saberes docentes desenvolvidos e potencializados durante o curso de mestrado acadêmico de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Saberes docentes desenvolvidos e potencializados durante o curso de mestrado acadêmico	Frequência	Porcentual
Ampliação de conhecimentos e embasamento teórico	23	16,31%
Didática / conhecimento pedagógico do conteúdo	22	15,60%
Pesquisa sobre a prática	19	13,48%
Novas visões e perspectivas da realidade	18	12,77%
Planejamento / manuseio do currículo	17	12,06%
Escuta e valorização do outro	10	7,09%
Colaboração / coletividade	8	5,67%
Saberes metodológicos	8	5,67%
Embasamento para educação de adultos	7	4,96%
Valorização da experiência	5	3,55%
Não citou	3	2,13%
Entendimento da individualidade do professor	1	0,71%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Concluindo esta etapa da pesquisa, o último questionamento versou a respeito das atividades do mestrado que mais contribuíram na atuação profissional. Mesmo que os egressos já tenham relatado sobre as atividades desempenhadas durante o curso que foram mais significativas, nessa ocasião restringimos as respostas àquelas que, além de significativas, mais refletiram prática. Desse modo, obtivemos 111 indicações categorizadas conforme nos mostra a tabela 34.

A observação e análise nos permite apontar que as atividades no mestrado que mais agregaram na atuação profissional dos titulados foram a vivência na pesquisa (18,02%), os grupos de pesquisa (16,22%), a ampliação das discussões e debates (15,32%), as disciplinas e leituras (13,51%) e o estágio docente (10,81%). Na vivência da pesquisa, os envolvidos disseram ter despertado o gosto pela atividade com o aprendizado de metodologias aplicadas e lapidação de olhar mais criterioso. A experiência enquanto professor pesquisador aproximou a teoria da prática através do questionamento constante e sistematização de conhecimentos. Os grupos de pesquisa foram valorizados pela formação delineada, acolhimento e forma de condução por parte dos professores. A ampliação das discussões e debates remeteu às trocas com outros pesquisadores consideradas ricas e instigantes. As disciplinas e leituras entraram como embasamento para novas reflexões e o estágio docente, por sua vez, propiciou a experiência com outras metodologias de ensino em nível superior, até então pouco conhecido. Atividades envolvendo leitura, reflexão e escrita foram mencionadas como propulsoras da capacidade argumentativa e estímulo à autonomia dos envolvidos.

Tabela 34 – Atividades do mestrado que mais contribuíram na atuação profissional de acordo com os egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020.

Atividades do mestrado que mais contribuíram na atuação profissional	Frequência	Porcentual
Vivência na pesquisa	20	18,02%
Grupos de pesquisa	18	16,22%
Ampliação das discussões e debates	17	15,32%
Disciplinas e leituras	15	13,51%
Estágio docente	12	10,81%
Seminários e eventos	9	8,11%
O processo de orientação	4	3,60%
Participação nos coletivos políticos da universidade	4	3,60%
Publicações em periódicos	3	2,70%
Aprofundamento teórico	2	1,80%
Não respondeu	2	1,80%
Todas as atividades	2	1,80%
Exame de qualificação	1	0,90%
Maior criticidade e empoderamento da própria prática	1	0,90%
Nenhuma	1	0,90%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Observando as atividades mais valorizadas, é possível perceber que remetem a pesquisa, colaboração, teoria e prática, esferas presentes na formação no mestrado acadêmico abordado nessa investigação e que capacitam o professor como “prático reflexivo”, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes contingentes, e de negociar com elas, criando soluções e novas ideias mediante um papel de agente de mudanças e valores emancipadores para lógicas de poder que estruturam o espaço social e escolar (Tardif, 2002, p. 302).

4.4 SINTETIZANDO PERCEPÇÕES – OS EGRESSOS DO MESTRADO ACADÊMICO E SUA TRAJETÓRIA NO PROGRAMA

Considerando a quantidade de informações reunidas a partir da etapa dos questionários e para melhor visualização e entendimento, organizamos no quadro 6 as principais conclusões provenientes de cada aspecto abordado: perfil dos egressos, experiência na Pós-graduação e carreira e atuação profissional. A síntese certamente contribuirá para enriquecer as reflexões geradas na seção seguinte.

Quadro 6 – Síntese das respostas dos questionários trazidas pelos egressos do PPGEd-So de 2013 a 2020 sobre a trajetória na Pós-graduação e atuação profissional.

EIXO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO
Perfil dos egressos	Tendência ao público predominantemente feminino.
	Faixa etária de titulação predominante de 25 a 44 anos.
	Idade média de titulação: 37 anos.
	Maior parte dos egressos em situação de matrimônio.
	Anos de maior ingresso no Programa: 2016 e 2017.
	Quantidade crescente – expansão e consolidação do PPGEd-So.
	Anos de maior titulação no Programa: 2018 e 2019.
	Quantidade crescente – expansão e consolidação do PPGEd-So.
	Formação inicial dos egressos
	- Em Sorocaba e região – maior parte no estado de SP. - Predominância de instituições particulares. - Maior parte em Pedagogia, licenciaturas e áreas da educação.
	Formação complementar dos egressos (segunda graduação)
	Pedagogia – carência de subsídios pedagógicos.
Experiência na Pós-graduação	Dedicação ao curso
	- Parcial durante toda formação – conciliar trabalho. - Recursos próprios – escassez de bolsas de estudo.
	Grupos de pesquisa
	- Maior participação durante o mestrado acadêmico. - Predominância de grupos ofertado pela UFSCar Sorocaba/SP. - Contribuições na pesquisa, no desenvolvimento técnico da dissertação e referenciais teóricos, nas reflexões e trocas, na qualificação e formação, e na participação em eventos e publicações.
	Produções acadêmico-científicas
	Pôsteres, artigos em periódicos, comunicação e participação em mesa, trabalhos completos em anais de eventos e capítulos de livros mais evidentes.
	Busca pelo mestrado – ordem interna
	- Melhorar atuação profissional e estudar práticas educativas; - Qualidade da universidade e corpo docente; - Continuidade dos estudos e ampliação de saberes; - Formação como pesquisador.
	Motivação para a pesquisa – origem na prática
	- Prática profissional; - Inquietações pessoais.
	Expectativas no Programa – formação e pesquisa
	- Aprimorar a formação; - Compreender e aprofundar temas em estudo; - Experiência e formação na pesquisa acadêmico-científica; - Contribuição profissional.
	Satisfação das expectativas iniciais
	- Foram atendidas mesmo com alguns desafios / foram superadas. - Minoria – atendidas parcialmente devido não qualificação para o doutorado, falta de financiamento, temas de pesquisa distantes das discussões, publicação não efetivada, pouca proximidade com a escola, disciplinas que não apoiaram a pesquisa e tempo limitado.
	Vivências mais significativas no mestrado acadêmico
	- Conhecer pessoas e outras pesquisas na área; - Discussões e propostas nas disciplinas cursadas; - Participação, apresentação e organização de eventos acadêmicos; - Processo de produção da dissertação; - Participação nos grupos de pesquisa; - Relação com o orientador.

Carreira e atuação profissional	Obstáculos e desafios na formação • Conciliar trabalho e estudo; • Gestão do tempo e duração do curso; • Distância e deslocamento; • Saúde mental.
	Contribuições do mestrado acadêmico para formação – muito importante / fundamental • Aprendizado sobre aspectos educacionais – didática e fundamentos; • Aumento da criticidade e autonomia; • Continuidade para formação para docência e progressão de carreira; • Aprendizado sobre ser pesquisador.
	Contribuições do mestrado acadêmico para atuação profissional – contribuições significativas (menor relevância que as contribuições na formação) • Preparação para docência; • Aquisição e refinamento de habilidades / ampliação do conhecimento; • Reconhecimento, avanço na carreira e progressão salarial.
	Ocupação desempenhada antes da titulação • Maior parte atuante na Educação Básica.
	Ocupação desempenhada após a titulação • Maior parte atuante na Educação Básica (queda na quantidade). • Transposição para o Ensino Superior e cargos de gestão escolar.
	Modificações na atuação profissional antes e após o curso de mestrado acadêmico – houve modificações • Melhoria das práticas e atendimento das demandas; • Qualificação para o mercado de trabalho; • Novas oportunidades – vagas / remuneração.
	Saberes docentes desenvolvidos e potencializados • Ampliação de conhecimentos e embasamento teórico; • Didática / conhecimento pedagógico do conteúdo; • Pesquisa sobre a prática; • Novas visões e perspectivas da realidade; • Planejamento e manuseio de currículo.
	Atividades no mestrado acadêmico que mais contribuíram para atuação profissional • Vivência na pesquisa; • Participação em grupos de pesquisa; • Ampliação das discussões e debates; • Disciplinas e leituras; • Participação em Programa de estágio docente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o **perfil dos egressos**, podemos assim constatar que a maior parte já era atuante na área educacional e pôde se dedicar ao mestrado acadêmico de forma parcial. Esse fator trouxe alguns desafios que tangem conciliar estudos pós-graduados e trabalho, como o tempo disponível, organização de horários e cumprimento das demandas, em especial em um modelo de formação que exige mais do estudante comparado a propostas de cursos e capacitações de ordem bancária.

Em decorrência de dificuldades dessa natureza, a participação em grupos de pesquisa ocorreu majoritariamente durante a trajetória no mestrado, por ser uma exigência para conclusão com a indicação de que seja no grupo do orientador. As vivências nos grupos foram significativas aos participantes por aproximar os docentes e pós-graduandos em um perfil de

colaboração, peça fundamental no desenvolvimento profissional docente. Nesse espaço, houve abertura para outras aprendizagens, eventos e produções acadêmicas para além da dissertação. As produções acadêmico-científicas, por consequência, se fazem presentes em diversos formatos, no entanto, seria interessante e oportuno para o Programa atribuir maior destaque nesse ponto, com organização e condições para que os mestrandos possam se dedicar mais a divulgação de seus saberes e descobertas para comunidade. A medida certamente favorecerá o PPGEd-So no reconhecimento e avaliação institucional.

No tópico da **experiência na Pós-graduação**, ficou evidenciado que a busca pelo mestrado acadêmico se deu por fatores de ordem interna aos sujeitos, que priorizaram as esferas de prática e formação. Denota-se, pela constatação, certa conscientização dos ingressantes a respeito da necessidade de aprimorar competências e suprir lacunas deixadas pela formação inicial e experiências anteriores. Portanto, a motivação para pesquisa teve origem prioritária na prática profissional que levou a busca por respostas com a aproximação teórica em um Programa acadêmico.

Expectativas foram criadas e também envolveram principalmente a prática e formação, de modo alinhado com as motivações para o curso, as quais foram atendidas ou superadas. As vivências mais significativas no Programa contemplaram o perfil colaborativo, proporcionando trocas efetivas e espaços de construção coletiva, muitas vezes distantes da realidade escolar. Os principais obstáculos e dificuldades remeteram ao tempo disponível e cobrança para cumprir com todas as atividades previstas. Na visão dos egressos, o mestrado acadêmico foi muito importante ou fundamental para formação, e refletiu diretamente em conhecimentos para docência, aprendizados na pesquisa e aumento da criticidade. Já para atuação profissional, consideram que a contribuição foi significativa, resultando em habilidades, conhecimentos e preparação para prática educativa.

Quanto a **carreira e atuação profissional**, a maior parte dos participantes já atuava na Educação Básica ao ingressar no mestrado acadêmico, mas, após a conclusão da formação, uma parcela dos envolvidos deslocou-se para o segmento do Ensino Superior e cargos na gestão escolar. Identificaram modificações na atuação que decaem em melhores práticas, qualificação e consequentes resultados mais satisfatórios de ensino e aprendizagem. No processo da Pós-graduação, puderam desenvolver saberes docentes, como a ampliação de conhecimentos específicos, pedagógicos e a atuação como professores-pesquisadores, agindo ativamente no contexto em que estão inseridos. As atividades com maior impacto na atuação profissional dos egressos foram norteadas pela pesquisa, colaboração e exploração de novos referenciais teóricos.

Com as informações acima claras e bem delineadas, aprofundaremos a análise de dados com a próxima etapa metodológica prevista no percurso dessa pesquisa, que contempla as entrevistas semiestruturadas com um grupo de três egressos do mestrado acadêmico do rol de respondentes dos questionários. Partindo de aspectos que envolvem o perfil dos egressos, formação, sua trajetória na Pós-graduação e atuação profissional, pudemos constatar elementos que potencializaram o desenvolvimento profissional dos envolvidos a partir do contato com um novo molde formativo na academia. Tais reflexões são expostas na seção subsequente.

5. MESTRADO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: COM A PALAVRA, OS EGRESSOS

Após compreender pontos importantes a respeito do perfil, trajetória acadêmica e trajetória profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação ofertado na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP, a seção aqui apresentada tem por intenção dar continuidade ao processo investigação das contribuições do curso de mestrado acadêmico no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, mediante a perspectiva dos próprios egressos do PPGEd-So exposta em entrevistas semiestruturadas. Consideramos de fundamental importância o entendimento dos dados construídos na seção precedente para seguir com o aprofundamento desenvolvido nessa etapa.

Adotamos no estudo a ideia de trajetória enquanto deslocamentos trilhados no processo de formação acadêmica e na atuação profissional antes e depois da experiência no mestrado, por compreender que os eventos vivenciados são constituintes do processo de desenvolvimento profissional do professor que, conforme citado anteriormente, engloba um contexto de aproximação entre vida, formação e trabalho. A análise das trajetórias propicia um olhar mais amplo e enriquecido do campo estudado, pois traz narrativas e relatos a partir do apelo à memória e ressignificação do vivido, com lógica, organização e justificativas diante dos pontos de vista explorados.

Considerando a inviabilidade de conversar com todo grupo de 64 respondentes do questionário misto aplicado em estágio anterior, foi selecionada uma amostra de três egressos do PPGEd-So para participação em um movimento de registro e análise das vozes docentes sobre o processo de desenvolvimento profissional no mestrado acadêmico. Para tanto, a amostra foi delimitada identificando três participantes que atendiam aos seguintes critérios: (a) finalizaram o curso de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba/SP; (b) são graduados em curso de pedagogia ou em licenciaturas; (c) atuam como docentes da Educação Básica.

Foi encaminhado um e-mail para os três mestres selecionados com um convite para contribuir com as entrevistas e todos mostraram disponibilidade e interesse. Desse modo, foram agendadas as entrevistas que se deram individualmente entre os meses de abril e maio do ano de 2024 em natureza remota através da plataforma de reuniões *online Google Meet*. Foi realizada a gravação dos encontros por meio de gravador e em vídeo com ferramenta ofertada na plataforma utilizada. Para transcrição e análise dos dados, atribuímos aos egressos e docentes

citados nomes fictícios, sem relação alguma com as verdadeiras identidades, a fim de preservar sua discrição por opção dos entrevistados. A transcrição adaptada das entrevistas pode ser apreciada e consultada nos apêndices F, G e H.

Lauren concluiu a graduação em Letras no ano de 2013 e cursou também Pedagogia no ano de 2014, sendo agora doutoranda em Educação por uma instituição diferente da UFSCar, na qual cursou o mestrado acadêmico na mesma área entre os anos de 2018 e 2020 na linha de pesquisa de Formação de professores e práticas educativas. Atua no momento como professora de Língua Espanhola no Ensino Médio e técnico junto ao ofício de coordenação do Núcleo da Base Comum. É docente em componente curricular similar em curso à distância de educação superior no nível de Pós-graduação.

Marta é formada em Pedagogia desde 2004 e sempre atuou na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cursou o mestrado entre os anos de 2016 e 2018, também na linha de pesquisa de Formação de professores e práticas educativas. Agora, é doutoranda ainda pela UFSCar. Tornou-se membro da Comissão de Avaliação dos Anos Iniciais da Rede Municipal e foi mentora no Programa Residência Pedagógica, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior, integrando estudantes em formação e contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

Elza, por fim, tem formação inicial em Licenciatura em Ciências e Matemática, que concluiu no ano de 1997, e em Pedagogia, que findou em 2004. Fez o percurso do mestrado na UFSCar Sorocaba/SP nos anos de 2014 e 2015 na linha de pesquisa de Teorias e Fundamentos da Educação. Já é doutora em Educação por outra instituição formativa. Há mais de 25 anos trabalha como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial na fase de alfabetização. Teve experiências como professora universitária.

Inicialmente, foi explicado para cada um dos entrevistados sobre o objetivo da pesquisa e papel das entrevistas no percurso, buscando ainda uma aproximação e ambiente de maior conforto e segurança para os colaboradores. Houve um roteiro semiestruturado para organização superficial do diálogo e visando que todos os pontos relevantes fossem abordados. Os questionamentos foram trazidos sem condicionamento das respostas e, quando os entrevistados abordavam assuntos ou desmembramentos não previstos, deixou-se de ocorrer interferência na fala, sendo que os relatos espontâneos poderiam evidenciar itens relevantes ao estudo.

Os áudios das entrevistas foram transcritos em formato de texto buscando padrões temáticos, aproximações e distanciamentos que estivessem expostos ou implícitos nos depoimentos, para serem posteriormente relacionados ao restante do material empírico produzido e analisados em três eixos principais: 1 – formação; 2 – pesquisa; 3 – prática, em consonância com o objetivo geral e objetivos específicos definidos para elucidar as contribuições do curso de mestrado acadêmico no desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

5.1 MOTIVAÇÕES PARA O CURSO

Iniciamos as entrevistas explorando um pouco sobre os motivos que levaram as professoras, que já atuavam na Educação Básica, a buscarem um curso de Pós-graduação em Educação. Nas devolutivas trazidas, observa-se recorrência do apreço pelos estudos e da busca por mais conhecimentos. Tais apontamentos denotam certa incompletude nos conteúdos que compreendem a formação inicial do professor, mesmo que a maior parte das entrevistadas tenha cursado mais de uma opção de graduação. Esse anseio e busca por saberes para além do que é trazido de forma elementar é essencial para prática educativa, considerando todos os desafios e particularidades que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Olhando para muitas ementas de cursos de graduação em Pedagogia ou licenciaturas, no geral, poderemos constatar a predominância de disciplinas repletas de teorias educacionais, históricas, psicológicas, sociológicas e políticas que nem sempre conseguirão suprir e contextualizar os obstáculos do trabalho docente na Educação Básica. Como nos confirma Tardif (2002), esse tipo de conteúdo é importante para conscientizar e situar o professor, mas acabam por adentrar de modo insuficiente em atividades de ensino que requerem uma formação compatível com a elevada complexidade da prática educacional.

Ao tratar sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica, Gatti (2014, p. 39) aponta que se oferece apenas um verniz superficial sobre a formação pedagógica e seus fundamentos nos cursos formadores de professores, que ainda estão enraizados em moldes tradicionalmente carregados há mais de um século. A autora observa uma redução da carga horária útil que dá lugar a uma formação panorâmica e fragmentada não preparatória para demandas da docência de planejar, lecionar, avaliar e promover atividades de ensino, manejando com assertividade aspectos do desenvolvimento humano nas diferentes faixas etárias, com heterogeneidade de interesses, comportamentos e hábitos.

Em meio à conscientização diante da carência de saberes necessários para docência, uma das professoras nos mostra seu interesse inicial por um modelo de formação diferente dos quais já havia integrado, que trouxesse maior protagonismo para suas inquietações, dificuldades e contexto de atuação:

[...] Quando nós estamos na Educação Básica, nós acabamos sendo bombardeados por infinitos cursos, escolhidos sempre pela gestão municipal, estadual ou federal. E eu queria algo, assim, que eu fosse a protagonista desses estudos. Então, essa foi, acho que, a maior motivação (Professora Elza).

Constatamos, assim, que mesmo com a participação em cursos e iniciativas de formação continuada, nesse caso indicadas pela rede de trabalho, Elza não se mostrou satisfeita com os conteúdos explorados e acabou buscando os estudos no mestrado acadêmico a fim de complementar sua formação. Como a entrevistada mencionou, na maior parte das ocasiões, os programas formativos ofertados trazem conceitos vazios de significado, descontextualizados da realidade da sala de aula e com receitas pragmáticas a serem prontamente aplicadas por distintos educadores. Portanto, André (2016b) defende a reforma das práticas de formação considerando os princípios de aprendizagem do adulto, possibilidades de trabalho coletivo, envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo e interações sociais. Para isso, reforça a ideia de que o indivíduo em formação seja coparticipante do processo e incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento com atitude investigativa.

A ideia de formação trazida pela autora se aproxima mais das ações desenvolvidas em programas de Pós-graduação na modalidade *stricto sensu* por valorizar a emergência do professor crítico-reflexivo, compatível com a perspectiva de desenvolvimento profissional, pois:

Orienta-se para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informações, de elaboração de diagnósticos, de análise crítica das situações vividas, de registro e avaliação do que deu certo e do que não funcionou. Orienta-se para a formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática. A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las (André, 2016b, p. 32).

Outro ponto recorrente na fala das professoras participantes nas entrevistas refere-se ao anseio por lecionar no Ensino Superior após o curso de mestrado acadêmico, muitas vezes conciliando com a permanência na Educação Básica para novas experiências. Inclusive, algumas já haviam passado por essa realização quando foram entrevistadas. A intenção aqui exposta segue de acordo com os dados obtidos com os questionários na etapa de pesquisa realizada anteriormente, visto que constatamos certo deslocamento da Educação Básica para o Ensino Superior e cargos de gestão educacional com o término da Pós-graduação em questão. Em uma de suas colocações, a professora Elza reconhece que *“a maioria das pessoas, quando terminam o doutorado, partem para o ensino superior e esquecem a Educação Básica”*, evidenciando sua preocupação com a precisão de, após os estudos, haver posição de questionamento e movimento de transformação nesse nível de ensino com o conhecimento adquirido e lapidado ao longo do tempo.

Quando solicitado que as professoras rememorassem um pouco o processo de preparação para seleção contemplada pelo PPGEd-So, foi ressaltada a importância de cursar disciplinas em condição de aluno especial antes do ingresso efetivo. Alunos especiais são aqueles matriculados em disciplinas isoladas, sem vínculo com um programa de Pós-graduação e, semestralmente, nas disciplinas propostas, são ofertadas vagas para matrículas de estudantes nessa condição. As duas professoras que tiveram a experiência puderam conhecer com maior propriedade a instituição formativa e seus preceitos, além de ter contato mais efetivo com os docentes do Programa e alunos que já haviam passado pelo processo seletivo, preparando-se melhor em termos de projeto de pesquisa e para arguição do documento, etapas previstas para concorrência e ingresso no Programa.

A professora Marta, por sua vez, reconhece a importância de experienciar os estudos como aluna especial para ter noção do espaço, conhecer as pessoas, ver os movimentos e se apropriar de todas as informações. No entanto, relata que não pôde se candidatar na época devido ao horário de trabalho incompatível com as possibilidades de disciplinas. Essa falta de contato prévio com o meio acadêmico reverberou ainda no seu primeiro ano como aluna efetiva do mestrado, pois precisou aprender rapidamente as bases teórico-metodológicas, elementos, estrutura e outros pontos que envolvem a pesquisa acadêmico-científica.

Elza participou como aluna especial em uma disciplina sobre sustentabilidade, cujo conteúdo não era motivador para ela por estar distante do seu foco de investigação. Sendo assim, buscou complementar suas vivências ingressando em um grupo de pesquisa promovido pela UFSCar na linha de Teorias e Fundamentos da Educação. Nesse espaço, pôde notar que havia construído um projeto de pesquisa mais voltado para prática com enfoque na

alfabetização, mas a linha de interesse tinha teor mais teórico. Ao longo de um ano participando do grupo de estudos, se aprofundou nas teorias exploradas e alinhou os objetivos do seu projeto a elas. Assim, conseguiu ingressar no período seguinte no PPGEd-So, o que demonstra a similar contribuição dos grupos de pesquisa na preparação para os processos de concorrência a vagas no Programa.

Marta e Elza explicaram também que tiveram três tentativas antes de conseguir passar no processo seletivo e foram persistentes. No terceiro ano, Marta ficou na quinta colocação e havia quatro vagas. Um dos docentes do Programa se propôs a ajudá-la no projeto, que precisaria de pequenos ajustes, e indicou sua participação em uma disciplina de metodologia de pesquisa que iniciaria no ano seguinte para aprofundamento. Mas, no mês de janeiro um aprovado no processo declinou a vaga e ela pôde adentrar como aluna regular.

Marta revelou certa insegurança também na arguição do projeto de pesquisa, já que estava mais acostumada com a parte escrita por ser uma produção antecipada. Justificou dizendo que *“depois que você ingressa no plano, numa carreira pública, você não tem mais oportunidades de tantas entrevistas assim, então você fica enferrujado”*. Elza, da mesma forma, demonstrou dificuldade na etapa da arguição do seu projeto, já que nas duas primeiras tentativas foi desclassificada do concurso nesse ponto. Essa adversidade foi ampliada ao perceber que não conseguia um pesquisador dentro da universidade interessado nos estudos da Educação Básica na linha de pesquisa que se propôs a integrar, não apenas na UFSCar, mas ainda em outras instituições nas quais tentou ingressar.

5.2 DISCIPLINAS CURSADAS

A respeito das disciplinas cursadas, questionamos as entrevistadas acerca de possíveis contribuições dos componentes que são obrigatórios ao longo do curso, que no período analisado eram: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa em Educação; Seminários de Dissertação em Educação em cada linha de pesquisa (oferece a oportunidade de os mestrandos revisarem os projetos de pesquisa e discutirem sobre os aspectos teórico-metodológicos); e Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas.

As professoras consideram que as disciplinas trouxeram contribuições em níveis diferentes. Elza aponta que esses tópicos obrigatórios adentraram como base para que pudesse chegar nas questões de teorias de alfabetização, envoltas por sua dissertação, sendo a “porta de entrada” para saber por onde começar e que caminho seguir diante de tantas incertezas e lacunas de conhecimentos.

A disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa em Educação, por exemplo, foi considerada insuficiente. Lauren cita que ficou com a sensação de tempo perdido, pois não houve contributos para compreensão do que realmente é uma metodologia de pesquisa, carecendo de melhorias significativas. Inicialmente, Marta viu o componente curricular como produtivo devido ao fato de ser ministrado de forma compartilhada por quatro ou cinco professores, com organização bem delimitada. Contudo, naquele ano houve greve universitária e, após o retorno, foi preciso acelerar os conteúdos, acarretando perdas consideráveis no que se refere a capacidade dos docentes envolvidos e proposta da própria disciplina. A entrevistada sugere, então, que esse campo do curso seja dividido talvez em dois módulos, mesmo em anos típicos, a fim de proporcionar melhor aproveitamento da teoria prevista. Se Marta pudesse, sinalizou seu desejo por cursar novamente.

Em contrapartida, a disciplina de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas foi muito bem avaliada por resultar na expansão dos conhecimentos, mudança de perspectiva e contribuição no percurso. Lauren considera que foi devido essa disciplina que o mestrado realmente fez diferença em sua atuação profissional, como podemos notar na passagem a seguir:

Essa disciplina é uma disciplina que eu nunca esqueço. Porque a cada dia que eu saía de lá, eu saía, assim, diferente. Eu atravessava a margem do rio, sabe? E, assim, por mais que hoje, se eu olhar para essas discussões, são discussões que já estão dentro de mim, mas que naquele momento eu não tinha nada, e aquilo era tudo que eu tinha de conhecimento. Aquilo que me permitiu expandir e realmente atravessar a margem dentro da educação (Professora Lauren).

Marta dedica a essa disciplina seus aprendizados sobre o que é pesquisa, a base que teve para entender o que é pesquisar dentro do âmbito da formação de professores, como a noção de mapeamento, importância de uma boa introdução, partes e etapas que compõe uma pesquisa científica, entre outros temas que não foram contemplados na formação inicial pelo tempo restrito e currículo fixo. Acrescenta ainda que foi no contexto da disciplina que acabou produzindo o primeiro capítulo da sua dissertação, elogiando a articulação da ementa pelas duas professoras regentes. Tal constatação traz o indicativo de inovação estrutural necessária nos cursos de formação inicial, defendendo a presença da pesquisa não como técnica de forma isolada e limitada a alguns componentes curriculares, mas sim como princípio formador que assume a práxis como objeto de reflexão e produção de saberes.

A disciplina de Seminários de Dissertação em Educação também teve grande contribuição para visualizar o que é uma pesquisa acadêmica, na visão de Lauren, talvez pela proposta do componente em trazer um ambiente de compartilhamento e debate dos estudos sendo desenvolvidos. Trata-se de uma particularidade enriquecedora desse Programa de Pós-Graduação, que já prevê a carência de base de pesquisa e dificuldade por parte da maioria dos ingressantes. Portanto, esse acolhimento, momento de troca e direcionamento, é muito válido e impulsionador.

A fala de Lauren sobre a disciplina de Seminários demonstra a importância de ambientes colaborativos que se constituem na Pós-graduação através das disciplinas que preveem a produção do conhecimento científico mediante trocas e construção coletiva. Há problematização constante das propostas de investigação emergentes da prática docente na Educação Básica, as quais seguem se alterando e amadurecendo intelectualmente com o apoio do orientador, outros docentes e parceiros em formação. Esses espaços são fundamentais na visão de Marcelo Garcia (2009, p. 126) para “a criação de clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora que estimule os atores a pensarem sobre as próprias práticas”.

Relembramos aqui que é condição indispensável para concluir o curso de mestrado acadêmico no PPGEd-So o cumprimento de duas disciplinas obrigatórias e duas disciplinas eletivas, essas últimas que podem ser escolhidas pelo discente dentro do rol disponível em cada semestre, alinhando com seus interesses e temática de investigação. Assim, em continuidade, perguntamos para as professoras qual o nível de contribuição das disciplinas eletivas cursadas para a formação. Como cada uma fez opções de trajetória singulares, tínhamos de antemão a compreensão de que as análises poderiam se mostrar divergentes.

É lembrado por Lauren o percurso que fez na disciplina eletiva de Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores que, segundo ela, “*também permitiu que atravessasse a margem do rio*” por seus interesses e estudos em andamento. Marta avalia da mesma forma duas disciplinas das quais participou que estavam focadas em sua área de trabalho e pesquisa, com contribuição de muito significado. Entretanto, uma terceira eletiva em que acabou ingressando, sobre a sociologia da juventude, foi por falta de outras opções mais atrativas que pudessem ser conciliadas com seus horários de trabalho, visto que não teve dispensa e precisou ajustar a agenda. Portanto, essa disciplina, sob seu entendimento, teve contribuição na formação enquanto ser humano e educadora, mas com impacto reduzido em um comparativo com as demais.

Sobre essa dificuldade de horários, Marta reconhece que poderia ter buscado disciplinas em outras instituições de ensino para agregar em seu histórico no PPGEd-So, que permite que

um determinado número de componentes seja cursado externamente. No entanto, justifica a permanência no contexto da UFSCar Sorocaba/SP pela comodidade de acesso, familiaridade com os moldes colocados e logística de trabalho. Elza complementa ao dizer que teve sorte pelo fato de as disciplinas do seu interesse terem sido encaixadas em horários que poderia fazer, pois também não teve liberação no trabalho, mas organizou as demandas para que tivesse maior flexibilidade em um dos períodos do dia. Como as eletivas desejadas estavam na grade no mesmo período que uma obrigatória, foi possível adequar e confirmar a participação.

Esse ponto segue de encontro com os dados construídos a partir dos questionários, em que o percentual mais significativo de egressos teve dedicação parcial aos estudos no mestrado, precisando harmonizar com a rotina de trabalho ao longo de todo percurso. Foi apontada ainda a dificuldade com o tempo restrito para conclusão do curso e disposição dos dias e horários das disciplinas, sempre nos períodos da manhã e da tarde, em que muitos estavam trabalhando.

Elza sente-se privilegiada por ter conseguido cursar as disciplinas eletivas dentro da área de política educacional, pois sua pesquisa esteve nesse campo. Cita que *“foi de fundamental importância conhecer mais sobre as políticas da Educação Básica, dentro da macropolítica educativa”*. Foram estudos que traziam um *“macro”* para ajudar a compreender e definir o *“micro”* a ser estudado e explorado. Reforçamos e entendemos que nem sempre essa aproximação é possível, considerando os inúmeros encaminhamentos tomados pelos estudos em andamento dentro do Programa em oposição ao número de docentes efetivos e limitação na oferta de disciplinas eletivas mais específicas.

Pela fala das entrevistadas, notamos que é possível refletir durante os estudos ou construção da dissertação e durante a prática pedagógica, relacionando as teorias exploradas e abordadas nas disciplinas estando fomentadas pelas discussões e atividades previstas. Esse potencial formativo é aprofundado por Pimenta (1997b):

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 1997b, p. 11).

Essa integração reforçada pela autora foi recebida conscientemente por Lauren ao passar a ver a realidade escolar e dificuldades de maneira diferente devido ao entendimento efetivo do histórico, perspectivas, políticas e tendências educacionais. Com tamanho discernimento do lugar que ocupa, pôde aguçar seu olhar crítico para pensar em possibilidades e melhorias.

Segundo Lauren, as disciplinas a ajudaram a ser uma profissional mais crítica e ativa, apta a pensar, tomar decisões e agir.

Na mesma linha, Marta reconhece a si mesma como indivíduo diferente após a experiência no mestrado, pois na graduação ainda era muito jovem e vazia de vivências e, ao retornar para universidade, esteve com mais maturidade e munida de anos de profissão. Essa diferença de identidade possibilitou novos conhecimentos, percepções inusitadas e a posição de se apropriar de tudo que foi possível. Assim como Lauren, notou mudança no nível de criticidade, com uma “*lupa*” diferente em todo material que lê, tudo que estuda ou que faz.

Elza alega ter vivenciado um momento de conflito com os acontecimentos no interior das disciplinas que colocou em embate a culpabilização do professor da Educação Básica e a discussão de políticas educacionais que não valorizam o processo de formação e condições de trabalho nesse nível de escolaridade. Passou a se ver como mera aplicadora que “*engolia*” diretrizes impostas e não via mais sentido e diferencial na sua atuação.

Nesse movimento, a professora desconstruiu e, aos poucos, foi reconstruindo sua identidade profissional por compreender que “*existe sim o imposto, que não tem como fugir, entretanto, o conhecimento desenvolvido ao longo do tempo com o mestrado e o doutorado, trouxeram aptidão pra também aproveitar as brechas que existem aí dentro dessas legislações*”. Em suma, considerando os conhecimentos antes e depois do mestrado acadêmico, as três professoras percebem que houve contribuição das disciplinas frequentadas no contexto do Programa.

Solicitamos para as docentes participantes uma análise sobre o atendimento de suas expectativas iniciais com a realização do curso de mestrado acadêmico, no que se refere ao conteúdo abordado. A professora Lauren coloca que não considera que teve suas expectativas atendidas, mas, ao mesmo tempo, reconhece que essas expectativas eram incorretas. Explicou que ingressou no Programa com a ideia de que aprenderia mais sobre metodologias de ensino, conteúdos e práticas aplicáveis em sala de aula. Entretanto, reconhece que teve outro tipo de aprendizado, visto que se tornou capaz de analisar criticamente a educação com seus movimentos, histórico, além da formação de professores. Lauren traz que as vivências na Pós-graduação “*mostraram um outro caminho, uma outra perspectiva muito valiosa também, que me constitui hoje como professora*”.

Podemos constatar que os componentes curriculares previstos no curso de mestrado acadêmico seguem mais uma lógica disciplinar e talvez deveriam também se aproximar de uma lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e trabalho dos professores, ou seja, trazer

dispositivos pertinentes e úteis para prática dos professores levando em conta suas necessidades, bagagem, saberes, modos de simbolização e ação (Tardif, 2002).

As outras duas professoras concordam no atendimento das expectativas e Elza, assim como Lauren, coloca o fato de os conteúdos trabalhados nas aulas em um contexto mais amplo de educação e política educacional, somados a discussões em grupo, a inquietaram e incomodaram, tornando-se contributos para melhor compreensão de seu tema de pesquisa. Mesmo estando satisfeita com os conceitos abordados, Marta ressalta novamente, nesse ponto, a questão do tempo, que considera insuficiente para conclusão eficaz de todas as atividades previstas.

Ainda no âmbito das disciplinas, pedimos que nossas entrevistadas relatassem se participaram do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) e sobre como foi essa passagem. O PESCD é uma iniciativa da universidade que propicia o acompanhamento e participação em disciplinas de cursos de graduação que tenham conteúdo compatível com a linha de pesquisa em que o discente está vinculado. A participação é optativa aos alunos regulares e obrigatória aos bolsistas.

Todas as professoras desse estudo participaram do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente, analisando a proposta como algo produtivo e interessante para observar a atuação do professor regente em uma turma de Ensino Superior. Lauren conta que, por mais que siga linhas pedagógicas distintas do professor que acompanhou, *“foi muito importante analisar uma vertente diferente, [...] uma concepção de ser docente diferente”*. Marta e Elza fizeram o PESCD em cursos de licenciatura e consideraram que essa vivência dentro da área de trabalho seria ainda mais produtiva. Marta se mostrou motivada ao trazer algumas atividades nas quais pôde participar ativamente:

Nós fizemos um trabalho bem interessante, na época eu estava com o quinto ano do Ensino Fundamental e eu levei para eles algumas situações próprias do quinto ano, apesar de serem PEB 2, né, de formação, mas PEB 2 ainda faz uma ponte com quinto e sexto ano. Então, nós levamos algumas situações didáticas da sala de aula real, e eles puderam refletir, discutir a partir das situações reais. Foi bastante produtivo a gente conseguir lincar o que a professora orientadora estava trabalhando na disciplina com situações reais da sala de aula vivenciadas por mim. Foi bem interessante (Professora Marta).

Notamos aqui que o Programa cumpriu verdadeiramente seu papel, aproximando a universidade da realidade escolar, de modo a refletir e atuar criticamente nos acontecimentos e situações que permeiam o espaço educativo. Com essa aproximação da prática, é possível

“favorecer um percurso interativo entre formação e trabalho que permita o movimento duplo de mobilização, para a ação, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial” (Canário, 2002, p. 14).

5.3 PESQUISA DESENVOLVIDA

É certo que a pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado acadêmico que resultará na produção da dissertação final tem considerável relevância dentro da proposta de formação aqui abordada. Além das disciplinas previstas, os mestrandos dedicam grande parte do seu tempo, esforço e estudos para cumprir esse requisito com excelência e aprendizado. Portanto, o terceiro ponto de análise abordado nos diálogos com as professoras foi a pesquisa que construíram como alunas regulares da Pós-graduação.

Buscamos, em um primeiro momento, entender em que medida o estudo desenvolvido para elaboração da dissertação reflete os aprendizados obtidos durante o curso. Todas elas revelaram grande influência dos saberes consolidados para fomentar o trabalho, seja na parte de embasamento sobre formação de professores, mesmo com a carência de referencial mais específico, como no caso de Lauren; seja na natureza do ato de pesquisar em si, apontando caminhos, o ponto de partida, a coleta de informações, cuidado teórico e metodológico na escrita, percurso coerente e posicionamento político da pesquisa, assim como apontaram Marta e Elza e podemos constatar na fala abaixo:

Então, essa clareza que o curso traz para nós, a gente transfere para a dissertação [...] Essa questão que ficou para mim na dissertação, ou na construção da dissertação, nas disciplinas do mestrado, é: eu estou dentro de um guarda-chuva bem grandão. E nós somos uma parte desse guarda-chuva, dessas políticas educacionais. E a gente tem que se posicionar enquanto professor, enquanto pesquisador, enquanto agente público da educação. Acho que é isso que ficou (Professora Marta).

A professora Elza complementa evidenciando que sentiu muita diferença no questionamento, pois parou de aceitar passivamente programas impostos e passou a refletir sobre o sentido dos direcionamentos e a importância daquilo para seus estudantes. Essa criticidade potencializada a partir dos estudos no mestrado acadêmico foi reforçada pelos sujeitos participantes em diversas ocasiões, deixando evidente que as vivências trouxeram saberes aptos a suprir sua autopercepção como docentes acríticos e incompletos antes da Pós-graduação. Notamos que predominava um olhar mais ingênuo no que dizia respeito à educação, mudanças no processo educativo e imposições governamentais.

No que tange as motivações para pesquisa, solicitamos que as professoras expusessem um pouco sobre a relação com seus interesses e área de atuação, concomitantemente relatando se o trabalho desenvolvido permaneceu em consonância com a pretensão inicial até a entrega. De forma unânime, as entrevistadas responderam que a pesquisa desenvolvida esteve intimamente relacionada com os interesses pessoais e com a atuação profissional, ou seja, o problema a ser estudado partiu da prática para alcançar a teoria e rigor de investigação.

Sobre a permanência da pretensão inicial, após a aprovação no Programa, todas precisaram fazer ajustes no projeto. Lauren e Marta acabaram trazendo as mudanças a partir do diálogo e aproximação inicial com os orientadores, que conversaram sobre o percurso, propósitos, trabalho, estudos e incômodos. Assim, conseguiram identificar um tema e problema de pesquisa mais próximo da realidade dos mestrandos, passando de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica com certo grau de rigor metódico (Freire, 1995, p. 77). Marta nos descreve bem como foi esse processo:

Quando a conversa terminou, ela falou assim, olha, pela sua fala, o que você quer pesquisar realmente não é a formação dos professores pelos próprios professores, mas a formação dos professores através da relação do estagiário com o professor em sala de aula. Porque havia um programa na época no município de Sorocaba, que era o Programa Professor Aprendiz, que recebia estagiários de diversas universidades, faculdades de pedagogia e letras, e eles eram inseridos nas salas de primeiro, segundo e terceiros anos, e passavam o ano todo com esse professor. E, na época, eu estava com o segundo ano, e tinha uma aluna educadora comigo o ano todo. E foi uma relação bem produtiva entre nós duas, né? Ambas aprenderam bastante. E aí a minha fala deixou claro isso para orientadora. Ela falou “então a gente vai pegar seu projeto e vai mexer todo nele”. E foi o que fizemos. Mexemos em todo o projeto para que se configurasse realmente numa preocupação real do meu campo de atuação e que eu estava, assim, nitidamente interessada (Professora Marta).

Já Elza ingressou no Programa com seu tema de interesse bem delimitado, a prática alfabetizadora dentro de um contexto teórico. Entretanto, seu olhar inicial ainda estava muito voltado para prática e foi preciso transformar o projeto para que realmente atendesse um questionamento de teoria. Nesse movimento, conseguiu olhar de maneira diferente para os materiais de formação com produtividade, suprindo a carência teórica já identificada.

Para fechar o tópico, pedimos que as professoras, após todo processo e vivências no mestrado acadêmico, revelassem se há identificação pessoal com a dissertação entregue e as três colaboradoras replicaram afirmativamente, pela proximidade com os assuntos explorados e lugar ainda relevante de cada um deles nos debates que tangem a educação. Elza também

concordou com a identificação, mas citou a percepção de um “*discurso um pouco exagerado*” de sua parte na época, resultante da própria paixão pela temática, e que hoje faria de modo mais ameno.

5.4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Em continuidade ao processo de entrevista, que previa abordar aspectos da formação pesquisa e prática que perpassam o desenvolvimento profissional, enfocamos nesse tópico elementos que envolvem as ações de ensino e aprendizagem exploradas pelas docentes antes, durante e após o percurso no mestrado, visando compreender a trajetória percorrida.

As entrevistadas, quando instigadas a relatar sobre as contribuições que ocorreram na atuação profissional mediante as atividades proporcionadas pelo mestrado acadêmico, que incluem pesquisa, disciplinas e produção da dissertação, indicaram, mudanças significativas na prática. Os discursos revelados convergem para um amadurecimento, uma transformação de olhar e perspectiva que supera a superficialidade e traz maior criticidade e reflexão diante da atuação pedagógica, sendo o que de mais forte permanece para cada uma das egressas.

Marta passou a ter uma visão de que tudo é pesquisa e que a prática também é um campo de pesquisa, o que trouxe algumas mudanças em sua postura enquanto profissional: uma forma inédita de ver as situações em sala de aula, construção de dados no próprio ambiente de trabalho e a busca por novas propostas didático-pedagógicas mais coerentes com a realidade na qual está inserida. Esse olhar crítico mais aguçado acaba sendo transferido aos alunos, que, na mesma sintonia, ficam mais críticos, acarretando melhoras nas propostas pedagógicas. Devido a temática de pesquisa que abordou, Marta reconhece ainda uma ampliação do olhar sobre o acolhimento de estagiárias no espaço escolar e, sempre que pode, participa dos programas e contribui com tempo e atenção.

Consumidora de cursos de formação continuada, Elza aplicava integralmente na sala de aula as receitas e moldes rígidos trazidos. Hoje, já consegue ter acesso a normativas como BNCC, currículo paulista, livros didáticos e cursos de formação, e fazer um filtro dos conteúdos abordados. A partir desse filtro, demonstra autonomia para desenvolver outras pesquisas e transformar a prática, a deixando mais atraente e produtiva para os alunos. E essa postura é perceptível em todo contexto escolar, como exemplifica no seguinte excerto:

Comparando as salas de aula de outros professores dentro da mesma escola, sempre são quatro turmas do mesmo ano escolar, os gestores já me deram o feedback da diferença dos meus alunos para as outras três turmas. Logo que eu terminei o doutorado, a gente começou a fazer um trabalho onde eu acompanhei a mesma turma pelos três primeiros anos, que é a base do processo de alfabetização. E, assim, a diferença do desenvolvimento dessas crianças com as outras três turmas dentro da mesma escola é gritante. Isso é muito gratificante, muito. Porque a gente ousa, né? Eu acho que o mestrado e o doutorado, quando é realizado dentro de uma instituição séria, onde você realmente tem que desenvolver pesquisa, você desenvolve esse senso crítico de questionar e de transformar. Então, eu acho que isso é muito importante nesse processo (Professora Elza).

Pelos pontos destacados, a Professora Elza se vê mais ousada, enquanto outros professores são mais receosos. Deixa evidente com a fala “*não, esse conteúdo não tem nada a ver, tá aqui, mas como eu posso transformá-lo para que ele faça sentido para o meu estudante?*” que está apta a olhar para um currículo e transformá-lo em um plano de ensino que atenda às necessidades da turma que acompanha. Essa alteração de perspectiva e reconhecimento do potencial e protagonismo do professor são destacados por Tardif (2002, p. 230) como pontos importantes para prática educativa:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2002, p. 230).

Lüdke (2001a, p. 37) já nos mostra uma tendência de, mergulhados nos problemas do dia a dia das escolas, os professores perceberem que, para enfrentá-los não é possível nem conveniente seguir os passos sistematizados pelo modelo acadêmico. Todavia, aprofundamos indagando as participantes sobre possíveis dificuldades ao aplicar os conceitos estudados e aprendizados na prática docente.

Os principais obstáculos elencados foram o conflito gerado pela disparidade de ideais e pensamentos com relação a outras pessoas, colegas de trabalho, que exigiu conversas contínuas, trocas e negociações; e o distanciamento entre teoria e prática, gerando descrença na própria atuação e profissão. Sobre isso, Schön (1992) nos guia no conceito de profissional reflexivo defendendo a reflexividade como movimento para superar a noção de que a prática é somente espaço de aplicação de teoria:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN, 1992, p. 91).

A Professora Elza passou por um processo longo nesse sentido e, apenas após uma reconstrução pessoal, houve maior confiança. Nos anos dedicados ao mestrado, estudou a formação continuada dos professores e, já no doutorado, buscou um aprofundamento na formação inicial. Com todos os saberes produzidos e mediante seus anos de experiência, pensa hoje em como transformar tudo para fazer uma educação diferente, estando envolta pela prática reflexiva e consciente.

Como pudemos notar na análise anterior dos questionários, após concluir o mestrado acadêmico, muitos egressos acabam se afastando do ambiente da universidade, de grupos de estudo e da atividade de pesquisa e aprofundamento, seja pelo cansaço, rotina de trabalho ou outras demandas pessoais. Certos da importância de manter-se em atualização constante e com a pesquisa acadêmica presente no cotidiano, verificamos se as professoras entrevistadas permaneceram envoltas no meio acadêmico e com contribuições para estudos em andamento, construindo e difundindo novos saberes, após a formação pós-graduada.

Nos três casos, as docentes seguiram com o curso de doutorado, duas delas ainda em andamento e uma que já findou o processo. Marta relatou ter ficado afastada dos estudos ao longo de dois anos, pois quando concluiu o mestrado estava muito cansada pelas demandas e exigências desse tipo de formação, e para que pudesse se dedicar mais ao trabalho e família. Retornou para universidade através do Programa Residência Pedagógica e, com a pandemia do Covid-19 em 2020, ficou mais tranquila em casa e pôde se dedicar ao projeto de doutorado, que fez sobre a recuperação de aprendizagem pós pandemia, conseguindo ingressar.

Diferentemente de Marta, Lauren e Elza seguiram com o doutorado em universidades diferentes, porém Lauren demonstrou seu desejo em ter permanecido no PPGE-So, por se identificar mais com os moldes do Programa. Elza já concluiu o doutorado e continua participando de um grupo de estudos pela UNESP, além de desenvolver pesquisas com seus alunos. Na prática educacional, se mantém aplicando atividades, escrevendo artigos, submetendo para revistas e participando de eventos científicos.

Como já exposto nesse estudo, dentro de programas de Pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, pela dinâmica das disciplinas e grupos de estudo, o ímpeto de colaboração é fortalecido. Nesse sentido, as parcerias são colocadas como fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores ao favorecer as aprendizagens profissionais, embasando, assim, a concretização de mudanças nas escolas (Day, 2001, p. 26). Fica, então, a indagação se essas relações colaborativas são eficazes e permanecem mesmo após o término do período de aulas e encontros propiciado pelo mestrado.

Duas egressas pontuaram haver contato com outros egressos apenas no sentido de amizade, mas não para troca de experiências, por meio do compartilhamento de vínculo institucional no trabalho, por encontrar em eventos comuns ou mesmo através das redes sociais, no quesito de curiosidade sobre o percurso que cada um está trilhando. Ao rememorar os relacionamentos, Marta revelou que “*sente falta, mas a vida acaba afastando*”. Elza alegou não haver nenhum tipo de contato, em especial por ter deixado de participar dos encontros promovidos pela UFSCar, visto que já estava envolvida com outra instituição.

O tópico final abarcado pela atuação profissional das entrevistadas carrega as possíveis modificações de ocupação antes e depois do curso. Os questionários analisados na etapa precedente já revelaram uma tramitação horizontal tendenciosa entre os egressos, na maioria deixando a Educação Básica em direção a novas aspirações profissionais no ensino superior ou ocupações administrativas.

No entanto, as docentes aqui apresentadas permaneceram na Educação Básica desde a formação inicial e as falas trazidas inferem que essa opção se deu pelo apreço em lecionar nesse nível de instrução, como exemplifica essa passagem de Marta: “*Continuo professora da educação básica, primeiro porque é sempre a minha primeira opção. A educação básica é onde está o básico, é onde está a estrutura, né? Eu vejo que eu posso contribuir bastante na formação das crianças*”.

A Professora Lauren disse não ter havido evolução funcional ainda, mas conseguiu outros empregos após a titulação, acessando o Ensino Superior como professora em uma faculdade à distância e atuando na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. A Professora Elza teve experiências pouco exitosas e temporárias como vice-diretora e na Secretaria da Educação, além de lecionar em alguns cursos de Pós-graduação semipresenciais. Marta, por sua vez, também tem a intenção de se arriscar nas universidades que temos no entorno do município quando concluir o doutorado, com o aumento de tempo disponível para se dedicar.

Marta e Elza atuam como professoras da Educação Básica na rede municipal de Sorocaba e tiveram uma progressão de carreira que incentivava a continuidade nos estudos dos professores. Sobre o plano de carreira, Elza criticou as políticas instituídas pelo município na valorização docente:

Aí você tem, acho que na Prefeitura de Sorocaba é 14,5% que tem de aumento no salário quando você termina o mestrado e quando você termina o doutorado. E aí eu tive essa remuneração salarial, eu tive. Só que agora eu falei que é um disparate, né? Porque o sindicato vendeu como a última bolacha recheada do pacote o novo plano de carreira. Só que eles não mexeram nesse percentual, porque eu acho que 14,5% é nada perto de todo o empenho que a gente tem para fazer um mestrado e um doutorado. E aí, o professor que tem assiduidade, que ele tem no máximo 15 faltas no ano, ele ganha, no ano seguinte, 20% a mais no salário com um curso de especialização à distância. Então, que tipo de valorização de formação que você tem quando, para um mestre e para um doutor, você dá 14,5%, e aí para uma pessoa que fez uma Pós-graduação à distância, 20% por conta de assiduidade? (Professora Elza)

E prosseguiu mostrando como ajustes na legislação tornaram a situação ainda mais agravante:

O que me chocou mais ainda é que nesse plano de carreira vinculou-se todas as progressões com essas 15 faltas anuais, sejam licenças médicas para você ou para cuidados com as pessoas da família. Então, até o plano anterior, quem terminou o doutorado agora, no ano que vem entrava com a documentação e tinha os 14,5%. Agora, um ano você só consegue subir por cursos de livre escolha e no outro ano que é o nível de mestrado e doutorado. Então, eu acho que anos pares é por qualquer curso e anos ímpares é com a questão do nível. Sem contar que antes eles exigiam que fossem cursos de especialização. Agora, eu fiquei descrente quando o próprio sindicato foi à escola e falou: “Ah, mas não precisa mais ser curso de especialização. Qualquer palestra que vocês assistirem de no mínimo duas horas, se você juntar 30 palestras de no mínimo duas horas, deu 60 horas, e você tem 5% no salário”. Aí eu falei, “gente, mas que formação que vocês estão buscando?”. Dessa forma foram surgindo, assim, a mil esses cursos de mestrado e doutorado sendo ofertados para nós que você não precisa desenvolver pesquisa, especialização que você faz em dois meses. Eu fiquei muito triste, porque se já não está boa a formação como está, só tende a piorar, né? (Professora Elza)

De acordo com Gatti (2012), o plano de carreira é importante e valoriza os professores socialmente ao conferir a condição de categoria profissional com toda sua formação, saberes e competência específicas fundamentais para exercer o ofício. Acrescenta que esse plano deve refletir no salário como mecanismo para reconhecimento social da profissão docente. Apesar disso, como pudemos contatar, nem sempre as políticas e diretrizes instauradas são coerentes e

realmente propiciam a valorização dos esforços e formação continuada dos professores. Faz-se preciso manter um padrão de exigência e qualidade para obtenção de meritocracias e que as discussões sobre o tema considerem a complexidade do fazer docente, envolvido por “alto grau de subjetividade e sobre o qual não se tem uma medida absoluta daquilo que se resulta” (Gatti, 2012, p. 93).

5.5 A EXPERIÊNCIA NO MESTRADO ACADÊMICO

Nos encaminhamentos finais das entrevistas, consideramos relevante traçar um balanço geral do aproveitamento do percurso no mestrado acadêmico na visão das egressas. Para tanto, solicitamos que elencassem vantagens e obstáculos percebidos no desenvolvimento dessa Pós-graduação que refletiram na formação e atuação profissional. As vantagens citadas por elas incluíram as disciplinas próximas da realidade de sala de aula por discutir o cotidiano escolar e prática docente; proposta de processos avaliativos coerentes com o percurso trilhado em cada componente curricular; e o fato de não serem exigidas tantas horas de atividades complementares, pois desse modo foi possível dedicar-se mais à pesquisa em si.

Como obstáculos, classificaram as disciplinas muito teóricas e desconectadas de qualquer situação prática; a prova de proficiência em Língua Inglesa; e o cumprimento das disciplinas com oferta apenas durante o dia, inclusive com componentes obrigatórios alocados em dias e períodos diferentes, tornando inviável a participação daqueles que precisam trabalhar. Esse é um ponto que poderia ser repensado pelos programas, pois atualmente a política de valorização docente e da formação continuada mostra-se enfraquecida e a maior parte dos professores não conseguem licenças ou negociações empregatícias de forma a conciliar as demandas profissionais com os estudos. Somando-se a esse agravante, temos um número reduzido de bolsas de estudo disponíveis, que alcançam uma pequena parcela dos mestrandos com valores que muitas vezes não suprem as necessidades básicas. Trata-se de uma das exigências mínimas esboçadas por André (2001) quando trata da pesquisa feita pelo professor:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade (André, 2001, p. 60).

Para as mestres, o curso em Educação do PPGEd-So se destaca principalmente devido aos professores com grande nível de excelência nas disciplinas, os quais conseguiam desenvolver os conteúdos previstos na sala de aula e, ao mesmo tempo, discutir as inquietações trazidas por cada um vinculadas às próprias pesquisas, com acolhimento e direcionamento. Foi citado ainda o valor das aulas em formato presencial que permite maior interação com o grupo, pois em sistema remoto o aproveitamento é inferior. Marta salientou que o vínculo que teve ao estar no espaço da universidade fez uma grande diferença na sua experiência no Programa.

Em oposição, trouxeram também aspectos que consideraram insuficientes, dentre os quais elencaram o tempo restrito para conclusão do curso, e nesse aspecto reconhecem que é algo instituído pelo sistema educacional geral e não específico do PPGEd-So; a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa em Educação, com muitos conceitos trabalhados em período curto; e a falta de pesquisadores nas áreas mais específicas, como alfabetização, para prestar suporte e colaborar com trocas, demandando maior tempo e esforço discente.

Podemos considerar, a partir do referencial teórico apresentado e apontamentos dos egressos nos questionários e entrevistas até o momento, que diversas atividades propostas pelo Programa de mestrado acadêmico, como a elaboração da dissertação, participação em disciplinas, grupos de estudo, trocas com professores e outros alunos, orientação acadêmico-científica, e outros eventos, acarretam em reflexão sobre inquietações que demarcam diferentes contextos e épocas da própria formação pessoal, inicial, continuada e atuação profissional, elementos que integram o desenvolvimento profissional docente, de acordo com Marcelo García (1999).

Essa aproximação entre formação, pesquisa e prática foi confirmada pelas entrevistadas durante os diálogos. A Professora Marta ressaltou que a linha de pesquisa que trilhou traz a prerrogativa de aproximar a pesquisa do campo de atuação e não ser uma pesquisa alienada.

Então, nas aulas previstas, “*sempre era discutida a pesquisa com a escola e isso fez diferença*”. Do mesmo modo, a Professora Elza percorreu essas instâncias distintas e integradas do desenvolvimento profissional, transitando da extrema prática em direção a extrema teoria e, depois, articulando ambas.

Como em qualquer processo educacional, os egressos do PPGEd-So enfrentaram inúmeros desafios ao buscar a Pós-graduação como espaço formativo. Contudo, as professoras que participaram das entrevistas demonstraram contentamento e reconhecimento acerca de tudo que lhes foi ofertado no curso, com respeito a própria profissão, sentimento de pertencimento e reconhecendo o fazer pedagógico como ocupação de prestígio e relevância social.

Para elas, os principais legados da formação no mestrado acadêmico para vida pessoal e carreira profissional foram a transformação pessoal estando aptas a ver as situações com maior clareza para posicionamento efetivo; a aquisição de uma visão política da educação, modificando a perspectiva para entender realmente como e porque fazer algo; e o “*parar, refletir, para depois agir com tudo que chega até nós*”, visto que antes para Elza havia a absorção seguida da ação, sem reflexão.

De modo geral, as ações contempladas e vivências na Pós-graduação *stricto sensu* foram consideradas relevantes no desenvolvimento profissional e ampliação de olhar das professoras. As falas apontam o mestrado como espaço no qual se deu um novo modelo de formação preocupado com o entendimento de dilemas educacionais por viés crítico e reflexivo ao debater a formação docente, currículo e políticas públicas no processo de produção da pesquisa acadêmica. Ao permanecerem nas salas de aula da Educação Básica, as entrevistadas notaram que o PPGEd-So as qualificou de maneira inusitada e considerando toda bagagem experiencial da ação educativa, com a ressignificação das aprendizagens acumuladas.

5.6 SINTETIZANDO PERCEPÇÕES – AS CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO ACADÊMICO

Através dessa seção, que foi constituída pelo registro e análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras da Educação Básica egressas do PPGEd-So, elencamos as percepções e ideias que demarcam contribuições para o desenvolvimento profissional dos sujeitos nos eixos de formação pesquisa e prática. Para melhor visualização e organização dos dados, os dispusemos no quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Análise das entrevistas das egressas do PPGEd-So identificando as contribuições do curso de mestrado acadêmico por eixo do desenvolvimento profissional docente.

EIXO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO
Formação	• Expansão de conhecimentos das bases epistemológicas para o ensino, práticas formativas, histórico da educação, políticas, tendências educacionais, saberes curriculares, do conteúdo, pedagógicos e didáticos. • Construção de visão política da educação. • Expansão de conhecimentos específicos convergentes com os interesses e questionamentos, provenientes da prática. • Análise crítica de conteúdos e teorias educacionais. • Reflexão sobre as teorias apresentadas. • Colaboração, interação e trocas com professores e outros mestrandos. • Observação de prática no contexto de Ensino Superior. • Novos olhares, mudança de perspectiva. • Criticidade.
Pesquisa	• Conhecimento sobre o que é pesquisa e práticas de investigação. • Entendimento das partes e etapas de uma pesquisa acadêmico-científica. • Entendimento do que é pesquisar no âmbito da formação de professores. • Saberes provenientes de debates e compartilhamento de outros estudos desenvolvidos (troca e direcionamento). • Pesquisa contextualizada com a prática, em parceria com a escola. • Visão de que tudo pode se tornar pesquisa. • Autonomia para fazer outras pesquisas. • Compartilhamento de conhecimentos científicos através da publicação de artigos e participação em eventos.
Prática	• Construção de visão diferente e amadurecida diante da realidade escolar e possíveis obstáculos. • Experiência no Ensino Superior. • Aproximação da realidade escolar com a universidade. • Reflexão diante de direcionamentos e normativas. • Questionamento e visão da prática como campo de pesquisa. • Criticidade e protagonismo para pensar, tomar decisões e agir. • Posicionamento enquanto professor-pesquisador. • Consciência da necessidade de mudança. • Olhar crítico para pensar possibilidades e melhorias. • Ousadia. • Autonomia para transformar a prática.

	• Busca por propostas didático-pedagógicas mais coerentes com a realidade que se apresenta. • Formação de alunos mais críticos. • Melhora na qualidade de ensino e obtenção de resultados mais satisfatórios. • Prática consciente e ações intencionais.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

No decorrer das entrevistas, é possível identificar que as professoras, mesmo com dificuldades e resistências ao longo do processo formativo, foram capazes de se envolver efetivamente com as atividades no mestrado acadêmico, passando por um movimento de (re)construção profissional mediante a formação que partiu do âmbito interno para o externo, ou seja, teve origem nos interesses, questionamentos, anseios e realidade das egressas (Marcelo Garcia, 2009). As vivências traçadas no Programa de Pós-graduação colaborativamente permitiram que as docentes atuantes na Educação Básica tivessem a consciência do envolvimento em ações que favoreceram o seu desenvolvimento profissional, refletindo nos três eixos previamente articulados.

No campo da **formação**, as entrevistas apontam que houve ampliação dos mais diversos conhecimentos, do conteúdo, currículo, dos alunos, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico, assim como a integração desses conhecimentos com a prática educacional e aumento valorativo da colaboração. Da mesma forma, evidencia-se maior aptidão para analisar criticamente conceitos e informações com as quais se teve contato seguindo um caminho de reflexão teórica.

É válido destacar que a reflexão e criticidade aliadas a prática, possibilitadas pelos estudos e aportes teóricos no mestrado, tornam-se fatores primordiais resultantes na formação permanente das professoras relacionada ao “desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2009, p. 44). Esse tipo de formação de amplitude e alcance aumentados é considerado requisito para melhorar a qualidade do sistema educativo por Freire (2001, p. 72), pois “é pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”. A oportunidade de revisitar teorias na Pós-graduação permitiu que as docentes percebessem certa incompletude pessoal e que enxergassem si mesmas como peças fundamentais de um sistema em caráter macro, sob o qual agem ativamente.

Dentro do aspecto da **pesquisa**, as egressas demonstraram ter adquirido conhecimentos específicos sobre uma investigação acadêmico-científica em parceria com a realidade escolar. É certo que passaram a ter uma visão de curiosidade para elementos simples do cotidiano, que antes passavam despercebidos, e entenderam a possibilidade de pesquisar para além da universidade, com autonomia e papel de evidência. Em acréscimo, souberam compartilhar novos conhecimentos construídos, seja através de diálogo, artigos ou eventos, o que é de fundamental relevância para difundir avanços na área.

Para **prática**, a principal contribuição foi a construção de um olhar mais crítico e amadurecido do meio no qual estão inseridas. Mostraram-se aptas a questionar e refletir criticamente sendo protagonistas. A partir dessa postura, tomaram maior consciência da sua prática e da necessidade de mudança, que resultou na melhora da qualidade do ensino e em resultados educacionais mais satisfatórios. Portanto, podemos dizer que se autointitularam e afirmaram como professoras-pesquisadoras da própria prática. Day (2001, p. 51) nos coloca que é preciso, enquanto professores-investigadores, investigar periodicamente as próprias teorias de ação, idealizadas e aquelas em uso efetivo, já que apenas na avaliação das “compatibilidades ou incompatibilidades que existem dentro e entre estes dois elementos [...] é que os professores poderão ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e seus contextos, bem como sobre si próprios”.

Interpretando as falas com base em Saviani (2017, 2018), acreditamos que o retorno para o ambiente escolar após a formação no mestrado acadêmico é um chamariz para mudança e transformação, no qual o docente se apegava com sagacidade e esforços multiplicados em direção ao êxito e excelência em suas propostas por meio de métodos e práticas que geralmente superam moldes tradicionais. Em consequência, como reflexo ambiental, a escola se mostra como espaço de mudança em que o professor crítico e reflexivo busca minimizar sequelas de uma estrutura ainda falha e reducionista. Imbricadas nas nuances da própria práxis, as professoras desencadeiam crescente desenvolvimento profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese aqui apresentada teve por objetivo geral investigar as contribuições do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica na perspectiva de egressos do PPGEd-So. A hipótese inicial considerou a existência de intrínseca relação entre as atividades formativas praticadas durante essa modalidade de Pós-graduação e a prática profissional do egresso que opta por permanecer na carreira docente no nível de escolarização da Educação Básica.

Para os encaminhamentos conclusivos, faz-se importante retomar que, no contexto da investigação, consideramos como desenvolvimento profissional docente as aprendizagens e aprimoramento da docência provenientes da apreensão de fatores internos e externos que acarretam reflexão e criticidade de saberes e práticas. Trata-se de um processo que percorre toda carreira e trajetória do professor e que não visa apenas a resolução de questões pontuais, mas sim potencializa transformações para além do presente, com projeção para o que está por vir no cenário apresentado.

Ao realizar o levantamento e a construção de dados por meio da voz e trajetória de egressos a respeito das contribuições da formação no PPGEd-So, o estudo delineado aponta que houve uma série de reflexos e transformações significativas a partir da experiência. É certo que o ambiente universitário e o evento da Pós-graduação são objetos de grande complexidade para estudo e aprofundamento pela gama considerável de fatores, relações e variáveis envolvidas em cada vivência, diante da apreensão individual por cada sujeito. Portanto, como panorama de formação específico, a universidade, tipo de ensino e o Programa carecem de constantes investigações, debates e melhorias de impacto local, regional e até mesmo nacional.

Ao trazer um estudo a partir das percepções dos egressos, partimos do pressuposto que vivenciaram um conjunto de experiências diversificado e, de maneira aliada com a subjetividade, puderam desenvolver-se na dimensão pessoal, acadêmica e profissional. Buscamos identificar e valorizar as percepções e vivências que tiveram mediante a integração com a trajetória formativa e carreira consolidada para apreensão ampliada da realidade e ênfase para além de eventos isolados.

De início, será válido retomar a fala de uma das egressas participantes na pesquisa sobre o efeito do percurso no mestrado acadêmico: *“a transformação pessoal pela qual passei vai ficar para sempre, eu não sou mais a mesma após ter feito o mestrado. Eu não sou a mesma profissional e também, de uma perspectiva humana, me mudou no âmbito acadêmico”*. Essa

percepção de transformação se fez muito presente em variados momentos no desenvolvimento da investigação, com diferentes mestres que integraram a proposta. No entanto, ficam os questionamentos: em que medida e direção a transformação citada se deu? Qual a relevância dos estudos na Pós-graduação na modalidade *stricto sensu* para os professores atuantes na Educação Básica e seu desenvolvimento profissional? Através do reconhecimento de que o desenvolvimento profissional é favorecido por meio da articulação dos aspectos de formação, pesquisa e prática, analisamos as contribuições do mestrado acadêmico no PPGE-So nas instâncias aqui elencadas.

No aspecto da **formação**, o desenvolvimento profissional dos professores se deu através da ampliação de referenciais e conhecimentos de naturezas diversas e complementares: em áreas específicas de conteúdos, saberes pedagógicos, didáticos, curriculares e políticos. O embasamento trazido pela construção da dissertação, disciplinas e grupos de estudo foi potencializado pelas discussões e trocas que demarcaram todas as propostas no curso. Nota-se a aproximação efetiva entre teoria e prática ao superar um modelo de racionalidade técnica com a presença de componentes da esfera de atuação, de conteúdo específico e pedagógico no entorno das disciplinas e demais atividades.

As propostas que caracterizam a capacitação no mestrado acadêmico acabam por instigar a ressignificação de formatos e experiências já trilhadas pelos estudantes durante o percurso de formação, otimizando a compreensão do que desenvolvem ao aprender e ensinar. Assim, defendemos e apontamos a relevância da docência enquanto *práxis*, ou seja, além de conhecer e interpretar a realidade assume-se a precisão de transformá-la. É instaurada uma cultura reflexiva transferida inclusive aos alunos sob os cuidados dos mestrandos, que permite melhor aproveitamento das vivências na escola a partir da análise e fundamentação de escolhas e atitudes.

Na relação do desenvolvimento profissional com a **pesquisa**, pudemos constatar a emergência de um perfil docente que se assume enquanto professor-pesquisador, inter cruzando o universo da docência e da pesquisa, muitas vezes distanciados pela realidade educacional. O que antes era atribuição de pesquisadores especializados e campo científico, é transferido para o ambiente da sala de aula, para aquele que se via apenas como o “prático” e aplicador, de forma aliada com a já existente e complexa tarefa da docência. Já na busca pela formação no mestrado, observa-se um olhar apurado dos sujeitos para a prática, com avaliação, questionamento e busca de respostas no sentido de desconstrução dos próprios modelos e concepções. Há o retorno para universidade por ser local onde se fomentam discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem a fim de construir uma visão ampla e profunda dos eventos que acometem o

cotidiano docente, obtendo resultados mais satisfatórios no alcance dos objetivos pedagógicos definidos como consequência.

Nessa perspectiva de docência, a visão esclarecida acerca do propósito e consequências das ações cotidianas que abarcam políticas e interesses externos se faz presente, proporcionando a conscientização das ações e estratégias adotadas junto a autonomia crescente. Desenvolve-se a capacidade de vivenciar a realidade educacional e de forma dialética refletir sobre ela, questionando, indagando, aprofundando saberes e modificando com propriedade o formato e caminhos percorridos. Os professores atingidos pela formação pós-graduada tornaram-se aptos a produzir e compartilhar novos conhecimentos, se reconhecendo como agentes integrantes e fundamentais com interferência direta na estrutura educativa. Houve ainda aprendizados sobre a divulgação de resultados e pesquisas, com contribuição de grande valia para produção acadêmico-científica na área e reconhecimento da docência como profissão permeada de valor e prestígio social.

O desenvolvimento profissional propiciado pelo mestrado acadêmico, da mesma maneira, teve reflexos na **prática** docente. Os dados revelam que a maior contribuição nesse ponto foi com relação à conscientização e potencial de mudança. Os professores participantes do estudo citaram ter sofrido modificações de perspectiva e visão abruptas após a titulação, passando a entender a sala de aula, alunos e educação sob uma ótica inusitada. Por consequência, diretrizes, normativas, cursos de formação continuada e materiais antes recebidos e aplicados passivamente passaram a ser objetos de reflexão e contestação, quando preciso. A prática dos envolvidos foi transformada visando melhor atender as necessidades formativas dos alunos mediante adaptações, novas estratégias e estímulos antes inexistentes.

De forma complementar, houve o desenvolvimento e apuração do senso colaborativo, visto que os professores reconheceram os benefícios e alcance de ações de parceria, trocas e diálogo para atingir objetivos comuns e reduzir a dificuldade de superação de situações problemáticas. A transferência da ideia de colaboração para o espaço escolar poderá superar a concepção individualista da docência em um cenário enriquecedor para sistematização de novos conhecimentos e efetivo desenvolvimento dos professores engajados.

Considerando todos os aspectos e contributos fomentados pela trajetória dos egressos no mestrado acadêmico, evidenciamos aqui a formação continuada de professores da Educação Básica nessa modalidade com enfoque acadêmico-científico em harmonia com as relações humanas, proporcionando o contato dos mestrandos não apenas com conhecimentos técnicos, mas com a aptidão para postura ética, reflexiva, crítica e de tomada de decisões conscientes que contribuam para melhoria do sistema educacional enraizado.

Diferentemente de outras modalidades de formação continuada, as vivências na Pós-graduação *stricto sensu* consideram todas as dimensões humanas de crescimento ao longo da carreira e o contexto de inserção histórico e social do indivíduo. Os professores que experenciam os estudos nessa formatação são atingidos por mudanças e ressignificações de visão e prática que contribuem em nossa árdua e constante jornada na busca de paradigmas educativos mais apropriados e que realmente proporcionem o desenvolvimento humano com autonomia e reflexão, base para propostas mais críticas e significativas.

A pesquisa apresentada considerou elementos objetivos e subjetivos provenientes da relação entre o sujeito, formação e atuação profissional para explorar a percepção dos egressos a respeito do percurso no PPGEd-So. Mesmo com inúmeros atributos positivos e contribuições reveladas sobre o Programa, foram apresentados pontos de melhoria e sugestões relevantes que ilustram direcionamentos para avaliação e modificações organizacionais e estruturais. Seria de extrema relevância que a universidade abordada pudesse dar continuidade aos processos avaliativos envolvendo os egressos como estratégia a fim de mensurar a eficácia e alcance das propostas, bem como para superar possíveis lacunas previstas e ampliar a qualidade da formação consolidada.

Esperamos estimular e fomentar investigações futuras que abordem percepções de egressos como caminho possível para avaliar processos de formação. Para tanto, seria oportuno pensar em sistemas de acompanhamento e monitoramento de egressos contínuos e funcionais para manutenção do vínculo institucional, facilitando o acesso aos dados recolhidos e instigando propostas similares e comparativas.

Por fim, reconhecemos ainda as limitações do trabalho construído, pois embora tenha sido apontado o potencial de formação e contribuições ao desenvolvimento profissional docente através de estudos na Pós-graduação *stricto sensu*, é inviável assegurar os resultados obtidos em experiências similares futuras, já que dependerão de uma série de variáveis internas e externas ilesas ao controle científico ou institucional. Em contraste, é certo o potencial da tese na aproximação entre a Educação Básica e a formação continuada no mestrado acadêmico com repercussão localmente no Programa abordado, para o campo da formação de professores e âmbito educacional geral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. C. E.; GUIMARÃES, J. A. **A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira**. São Paulo: Senac, 2013.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 55-69.
- ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. *In*: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). **Formação de Professores, Culturas – Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. V. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 24-36.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016a.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016b. p. 17-34.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. *In*: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 71-90.
- BIANCHETTI, L. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu*: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 439-460, 2012.
- BORGES, E. H. N.; HONORATO, G. S. Pesquisas e Práticas em Acompanhamento de Egressos: discutindo democratização do sistema e gestão de instituições de ensino superior. *In*: OLIVEIRA, A. J. B.; PEREIRA, E. R.; MAURITI, R. (org.). **Práticas inovadoras em gestão universitária: interfaces entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. p. 235-269.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do Censo da Educação Básica 2010**. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas**, dados de 1998 a 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (org.), **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 31-45.

CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba no quadriênio 2013-2016**. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao.xhtml>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba no quadriênio 2017-2020**. 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao.xhtml>. Acesso em: 14 jun. 2023.

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

DAZZANI, M; LORDELO, J. **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

DESSOTTI, E. **A constituição profissional do professor em início de carreira**: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar - Sorocaba. 2017, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, SP, 2017.

DIAS, A. M. I.; THERRIEN, J.; FARIAS, I. M. S. de. As áreas da educação e de ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 1, p. 34-57, 2017.

FÁVERO, O. Situação atual e tendências de reestruturação dos Programas de Pós-graduação em educação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 22, n.1, p. 51-88, 1996.

FIorentini, D.; GRANDO, R. C.; LIMA, R. C. R; CRECCI, V. M.; COSTA, M. C. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (org.). **Mapeamento da pesquisa**

acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012. Campinas: FE/UNICAMP, 2016. p. 34-41.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n.18, p. 108-116, 2001.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. *In:* FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação, 2014, Salvador. **Trabalhos apresentados no Fórum de Mestrados Profissionais em Educação.** Salvador: UNEB, 2014.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 9 jul. 2024.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área da educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 30, 2005.

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

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? *In:* ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 107-127.

LOPES, D. H. Cultura e relações de Gênero: A Construção dos Papéis masculinos na Escola. *In:* LOPES, D. H. (org.) **Desigualdades e Preconceitos:** Reflexões Sobre Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade. Campo Grande, MS: Editora UFMS. 2012. p.167-187.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In:* ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001a. p. 27-54.

LÜDKE, M. (coord.). **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001b.

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

LÜDKE, M.; MAGALHÃES RODRIGUES, P. A.; MÁXIMO PORTELLA, V. C. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. M. Recuperando origens e trajetórias do sistema de pós-graduação brasileiro em educação. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: A educação nas fronteiras do humano. **Anais do IV Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2005.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

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

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

MESQUITA, A. L.; FORTUNATO, I. Estudos com Egressos da Pós-Graduação em Educação: Mapeamento das Teses Brasileiras 2013-2021. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 31, p. 1-19, 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A; SILVA JÚNIOR, A. C; PAGOTTO, M. D. S; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPG/UFES**. Vitória, v.18, n.35, p.11-22, 2012.

OLIVEIRA, S. R. de. Estudos sobre acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior. **Revista de Casos e Consultoria**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1-19, 2021.

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. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 15-52.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PAUL, J. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997a.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 2, p. 5-14, 1997b.

PONTE, J. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: APM (ed.). **Actas do ProfMat 98**. Lisboa: APM, p.27-44, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da Pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas: CEDES, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.11-25.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-163.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010a.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente: ano XVII, v. 17, p. 35-50, 2010b.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A. **Educação Superior:** políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2017.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de Pós-Graduação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

INVENTÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

ALVES, A. C. T. **O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA:** Estudo da trajetória profissional de egressos. 2018, 192 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2018.

ARAUJO, F. A. M. **EU ME DESENVOLVO, TU TE DESENVOLVES, NÓS NOS DESENVOLVEMOS:** o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. 2019, 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2019.

BORDIGNON, L. S. **A pós-graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade.** 2014, 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.

FIDELIS, R. A. **Desenvolvimento profissional e formação contínua de professores:** contribuições do mestrado em educação. 2019, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2019.

GOMES, H. B. **“No olho do furacão”:** a tendência do precariado entre os egressos da pós-graduação da UFAM. 2020, 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2020.

MERCADANTE, P. K. **Formação continuada de professoras coordenadoras:** lições da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* e implicações para a atuação na Educação Básica. 2020, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2020.

NASCIMENTO, M. F. S. **As significações constituídas por professoras sobre a formação *stricto sensu* em nível de mestrado.** 2020, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2020.

OLIVEIRA, L. R. **Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para trajetória profissional de mestres e doutores:** percepções de egressos titulados. 2014, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2014.

RICHETTI, G. P. **Um instrumento para avaliar a formação de egressos da Pós-Graduação:** o Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal

de Santa Catarina como estudo de caso. 2014, 413 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014.

SANCHEZ, I. **Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp.** 2019, 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2019.

SOUZA, A. P. R. **Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a pedagogia universitária na Pós-graduação *stricto sensu*.** 2022, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, MT, 2022.

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGED-SO DE 2013 A 2020

Quadro 8 – Análise das dissertações produzidas no contexto do PPGEd-So na linha de pesquisa de Educação, comunidade e movimentos sociais de 2013 a 2020.

Título	Ano	Autor (a)	Orientador (a)
Memória social de mulheres de assentamentos de reforma agrária: a relação entre trabalho, política, educação e participação	2014	Amanda Cristina Lino	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
A metodologia do aprendizado sequencial nas percepções e ações de participantes de atividades formativas em educação ambiental vivencial	2014	Arianne Rabelo Brianezi Maragni	Prof. Dr. Zysman Neiman
Ecologias sobre processos educativos livres e libertários em movimentos sociais pós-modernos.	2014	Bruno Marcondes Franques	Prof. Dr. Zysman Neiman
Trajetórias afetivas, sexuais e reprodutivas de jovens mulheres em vulnerabilidade social: experiências de sociabilização	2014	Giselli Oliveira França	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
Uma porta e várias saídas: uma análise sobre o processo de reorientação da atenção à saúde mental das pessoas com transtorno mental em conflito, através do Programa de Atenção Integral ao Louco Infrator (PAILI)	2014	Lucio Costa	Profa. Dra. Kelen Christina Leite
E do silêncio se fez a fala: oralidade e trajetória de vida de mulheres negras da cidade de Sorocaba	2014	Marco Antonio Pereira	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Africanidades e Educação Popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba	2014	Mariana Martha Cerqueira Silva	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Juventude e participação: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas-SP	2014	Matheus Boucault de Pasquali	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Mulheres e educação: gênero, raça e identidades.	2015	Aparecida Suelaine Carneiro	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Educação do campo e memória social: percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola.	2015	Carlos Eduardo da Silva	Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo
Pode Crer: possibilidades em redução de danos e educação popular para a população em situação de rua na cidade de Sorocaba.	2015	Daniele Cristina da Rocha e Silva	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
Corpus, máquinas & afetos: a experiência homossexual na contemporaneidade.	2015	Felipe Pancheri Colpani	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Percursos possíveis: doze modos de ser e estar na escola pública	2015	Marco Antonio Martins Escobar	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Os inconvenientes na escola: um estudo sobre a medicalização de crianças e adolescentes	2015	Patricia de Paulo Antoneli	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
Oficinas de fandango caíçara como vivência de Educação Popular na Associação de Jovens da Juréia-AJJ/Barra do ribeira-Iguape/SP: reafirmando o potencial das comunidades tradicionais caíçaras	2015	Paulo Cesar Franco	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Jovens do Assentamento Milton Santos: sentidos do trabalho e da educação.	2015	Roberta Agostinho da Silva	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Homos/transsexualidades e família: uma análise a partir do primeiro 'Grupo de Pais de Homossexuais' do Município de Sorocaba	2015	Rogéria Fernandes do Nascimento	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
Educação e direitos humanos: uma visita à Terra do Nunca.	2016	Adriano Ramos Marthi	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Canjerê: uma performance cartográfica em patrimônio cultural, educação e africanidades.	2016	Alessandra Regina Gama	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Narrativas de protesto: A copa das Black Bloc	2016	Ari Leme Pinheiro Junior	Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo

Apanhando desperdícios ou contra o desperdício da experiência: cartografia de coletivos em busca de uma educação emancipatória no município de Sorocaba	2016	Caio Rennó Jose	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Economia solidária e Educação: possibilidades, limites e desafios	2016	Claudia Priscila Pires	Profa. Dra. Kelen Christina Leite
No caminho de Tikoro: um lagarto. Cartografia do percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia Ubuntu	2016	Elaine Roberta Silvestre Machado	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Memórias de mulheres de movimentos estudantis: participação, gênero e educação	2016	Mayris de Paula Silva	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Experiências e sentidos da participação juvenil na contemporaneidade: um estudo do Levante Popular da juventude na cidade de Sorocaba	2016	Rafael Vigentin	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
A formação da escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor Leste: uma história de resistência	2016	Samuel Penteado Urban	Profa. Dra. Kelen Christina Leite
Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância	2016	Tássio Acosta Rodrigues	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
Tá vendo aquele edifício, moço?: Lugares de memória, produção da invisibilidade e processos educativos na cidade de Sorocaba	2017	Carlos Carvalho Cavalheiro	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
O ensino de Sociologia na educação básica: relatos de educadores da rede estadual de São Paulo	2017	Carolina Modena da Silva	Profa. Dra. Kelen Christina Leite
Será que temos mesmo direito a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no Ensino Superior	2017	Fausto Delphino Scote	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
É tempo de travessia: os múltiplos caminhos de jovens universitários para a vida adulta	2017	Flavia Ginzel	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Coletivo Cê: processos e percursos de des-reterritorialização: Aprendendo com a experiência	2017	Hércules Soares de Almeida	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Corpos emaranhados, possibilidades de movimento, ruptura e criação: reflexões sobre subjetividade, singularidade e processos educativos	2017	Rebeca Pereira Batalim Rala	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
A politicidade da educação a partir da experiência de uma docente de sociologia	2017	Silvania Maria Chaves	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Mulheres de Esquerda: Memória, política e Feminismos	2017	Thais Domingos dos Santos Rodrigues	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Dever de um professor pelas veredas da educomunicação: narrativa autoatnográfica	2018	André Luiz Rodrigues de Camargo	Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo
O encontro com a história de vida de uma mulher benzedeira	2018	Debora Priscila de Oliveira	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Uma câmera da mão e uma insegurança na cabeça: a relação de jovens adultos com as experiências laborais no audiovisual	2018	Jenniffer Cristina Ferreira Justino	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Sarau Palavra Encantada no Cantinho Girassol: Um espaço cultural na periferia da cidade de Sorocaba	2018	Marco Aurélio Nunes de Oliveira	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Jovens, escola e o mundo do trabalho: Experiência e Significados em São Miguel Arcaño-SP	2018	Rodrigo Geraldi Demarchi	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Entre lírios e delírios: A (DES) institucionalização e a (RE) invenção da sexualidade feminina na Saúde Mental de Sorocaba	2018	Thaiga Danielle Saldanha Momberg	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
O Papel da educação no cuidado com as pessoas egressas dos Hospitais Psiquiátricos de Sorocaba.	2018	Thais Regina Zamboni Ribeiro	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
Jovens estudantes do ensino médio integrado: experiências do presente e projetos de futuro	2019	Caíque Diogo de Oliveira	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Guerreiras AfroAtlânticas: mulheres refugiadas em busca de sua outra no Brasil	2019	Cileide Luz Soares Inacio	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Mulher negra e(n)cena: Performances, encontros e utopias	2019	Daiana de Moura Bernardes Coelho	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça

Implicações do contexto universitário na Saúde mental dos estudantes	2019	Fabiana Midori Oikawa	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
Teatro de grupo: utopia e realidade de uma existência	2019	Flavio Vieira de Melo	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Cultura digital e a questão das gerações: uma abordagem através da teoria Ator-Rede	2019	Jose Otávio Pinheiro Lari	Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo
Neoliberalismo e educação: a precarização do trabalho docente e da educação pública no Estado de São Paulo	2019	Moacir Simardi Neto	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola	2019	Silmara Silveira Lourenço	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Cultura popular e o modo da vida brincante: Costurando linhas de vida na perspectiva das africanidades	2019	Vanessa Soares dos Santos	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Aprendendo com os Guaranis a resistir e sonhar com terras livres	2020	Ana Lucia de Castro Oliveira	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Uma fábrica-cidade: percepções de duas gerações de trabalhadores	2020	Andréia Juliana Pires	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação infantil	2020	Cássia Cristiane Lopes de Almeida	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Trans (bordando) trajetórias de vidas: corpos invisíveis, potencialidades e resistências de pessoas trans	2020	Daniele dos Santos Francisco	Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
A roda girou o Tambu repicou e o Candongueiro ensinou: o Turi Vimba quilombo Cafundó (Salto de Pirapora-SP) tecendo linhas de vida.	2020	Laíne Horta Lima	Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
"Ninguém quer uma pessoa trans por perto": escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia	2020	Sara Laham Sonetti	Prof. Dr. Marcos Vieira Garcia
A Sorocaba das Batalhas: ocupações juvenis de espaços públicos na cidade	2020	Wellington dos Santos França	Profa. Dra. Maria Carla Corrochano

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Programa.

Quadro 9 – Análise das dissertações produzidas no contexto do PPGEd-So na linha de pesquisa de Formação de professores e práticas educativas de 2013 a 2020.

Título	Ano	Autor (a)	Orientador (a)
Contribuição das práticas educativas para o ensino da matemática nos anos iniciais: análise de uma experiência disciplinar colaborativa	2013	Marli de Carvalho Graupner	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente: um estudo a partir do programa Residência Educacional	2013	Solange Aparecida da Silva Brito	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
A formação continuada de professores formadores do CEFAPRO de Barra do Garças (MT): Um olhar sobre o processo formativo com enfoque na construção de saberes profissionais	2014	Dinahmara Hild Ribeiro Leão	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
A avaliação da escola: Um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar	2014	Luciana Maria Balsamo	Profa. Dra. Adriana Varani
Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto) confrontação na formação docente	2014	Michel Serigato Mansano	Profa. Dra. Adriana Varani
Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores	2014	Miriam Rosa Torres de Camargo	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
O ensino da arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente.	2014	Odirlei Paulino dos Santos	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Processo formativo de professores de matemática: Práticas reflexivas colaborativas para a utilização da informática	2014	Suelen Masson Zeraik	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
A relação gestão escolar e trabalho docente: estudo de caso numa escola municipal de Votorantim - SP	2014	Tiago Antônio de Araújo	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção dos professores.	2015	Ana Paula Rodrigues Sanches	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
O ensino de história da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo do estado de São Paulo.	2015	André Santos Luigi	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Medicalização da educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional.	2015	Caio Cesar Portella Santos	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP em uma escola prioritária.	2015	Danielle Cristina Nogueira	Profa. Dra. Adriana Varani
A supervisão de ensino: atuação na educação especial.	2015	Deise de Sales Rustichelli	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	2015	Eduardo Moraes Junior	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
A política de recuperação intensiva no estado de São Paulo: um estudo de caso sobre os sentidos dos professores do Ensino Fundamental.	2015	Lúcia Veiga Schermack	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
O ensino de Química nas escolas públicas da Diretoria de Ensino de Votorantim (SP): um estudo de caso	2015	Mariana Penna Mariussi	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
Interfaces e perspectivas históricas do processo de formação continuada de professores do Programa Teia do Saber no Estado de São Paulo: elementos para o debate	2015	Mauro Lima de Paula	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
(Re)significação dos saberes docentes para a Educação Infantil a partir do diálogo com a Etnomatemática	2015	Patrícia Romão Ferreira	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
Ensino de geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental I: contribuições da pedagogia histórico-crítica	2015	Taís Buch Pastoriza	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Educação sexual: práticas pedagógicas em aulas de Ciências de escolas da Diretoria de Ensino de Votorantim/SP	2015	Viviani Ap. da Silva Rodrigues	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras	2015	Waldirene Malagrine Monteiro	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Mediação pedagógica: um estudo de caso sobre a formação continuada na escola pública.	2016	Agatha Fernandes Faustino da Cunha	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
Formação continuada de Professores e Avaliação Externa: os sentidos atribuídos pelos Professores de Língua Portuguesa	2016	Ana Carolina Medeiros G. V. Carvalho	Profa. Dra. Adriana Varani
A atuação dos supervisores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)	2016	Andre da Silva Barros	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Percepções de professores iniciantes de geografia sobre o trabalho de campo na escola um estudo de caso	2016	Camila Roethig	Prof. Dr. Carlos Henrique Costa da Silva
Potencialidades do trabalho de campo no ensino da geografia: reflexões sobre desafios e possibilidades a partir de uma experiência em escola pública	2016	Juliana de Fátima Zanchetta	Prof. Dr. Carlos Henrique Costa da Silva
Trabalho Pedagógico na Educação Especial: O professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão	2016	Lígia Maria Nogueira Oliveira	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Narrativas educativas de professoras que atuam na EJA: Percepções sobre gênero e sexualidade	2016	Luiz Fábio Santos	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Programa Observatório da educação e desenvolvimento profissional de licenciandos e professores iniciantes: um estudo a partir das produções da educação matemática	2016	Marília Yuka Hamita	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Políticas de Educação Especial no município de Sorocaba, 1988 a 2012	2016	Patrícia Lopes Ramos Públio	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Aprendizagem de licenciandos de Matemática a partir de práticas vivenciadas em um grupo de pesquisa educacional	2016	Paulo Henrique de Queiroz	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC: um estudo sobre a aplicação da proposta em Votorantim/SP	2016	Samara Elyza Macedo	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
Formação continuada no cotidiano de uma creche: fatos e fotos que revelam um percurso formativo	2017	Adriana Santos Pinto	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Extensão Universitária: concepções, regulamentações e potencialidades na formação de professores UFSCar Sorocaba	2017	Andre Luis Messetti Christofolletti	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
O uso do peer instruction nas aulas de Física: Contribuições para o ensino de radiações	2017	Anderson Claiton Ferraz	Profa. Dra. Maria José Fontana Gebara

A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar - Sorocaba	2017	Elise Dessotti	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
Formação matemática do professor polivalente: um estudo metanalítico	2017	Jaqueline Ferreira da Silva	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Constituição docente do enfermeiro: o estado da arte das pesquisas brasileiras	2017	Jeferson Cesar Moretti Agnelli	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Conferências Nacionais das Pessoas com Deficiências 2006, 2008, 2012: análises das Deliberações sobre Educação	2017	Lourdes do Nascimento Duarte	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Fanzines Narrativos: Um olhar sobre as Identidades Profissionais de Professores de uma escola pública	2017	Maria Aparecida Alves da Silva	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
O processo de formação docente da Pedagogia Waldorf: narrativas (auto)biográficas de professoras em formação	2017	Maria Martha Stussi Fernandes	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013	2017	Meira Chaves Pereira	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate	2017	Miriam Elena Cesar Almeida	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
O trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores que ensinam matemática	2017	Neichelli Fabrício Langona	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
O desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica em grupos de pesquisa	2017	Vanessa Alves de Almeida Cruz	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate.	2018	Bianca Araci de Figueiredo	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Projeto Oficina do Saber: Sentidos do trabalho de Professores na escola em tempo integral	2018	Edmar José Borges	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
A Lei 10639/2003 na formação, na atuação e na prática dos professores de Educação Infantil no município de Campinas - SP	2018	Elizabeth Conceição Alves	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
O trabalho docente frente à judicialização de vagas nas creches: sentidos de professores	2018	Fabiana Aparecida Pereira Jochi	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
"O futuro não é mais como era antigamente": o rock nacional e o ensino de história	2018	Fabio Chilles Xavier	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Pesquisas Acadêmicas Brasileiras sobre a Formação Continuada do Professor de Matemática: um enfoque nas práticas formativas	2018	Hilda Ciriaco de Lima	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
Pessoas com Deficiências na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): reivindicações no campo educacional	2018	Joyce Fernanda Guilanda de Amorim	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Trajetórias de vida de pessoas com deficiência e educação física escolar	2018	Laureen Lopes Camargo	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Sentidos atribuídos às relações formativas no âmbito do Programa Professor Aprendiz	2018	Maísa Aparecida Ruiz Martins	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
Fotonarrativas de práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise sobre as percepções de gênero das professoras	2018	Raquel aparecida Batista	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Os conhecimentos matemáticos para o ensino e os "por quês" dos alunos	2018	Rodrigo Donizete Serra	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Avaliação na educação infantil: percepção de professores de uma escola pública de Sorocaba (SP)	2018	Vanéli Pires Amaro	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
O desenvolvimento profissional na relação pesquisa-formação-prática: Programa Observatório da Educação e os professores que ensinam matemática	2019	Aline Luz Mesquita Francisco	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
Atuação de equipes gestoras para o ensino da matemática nos anos iniciais	2019	Antonio Carlos Arantes	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
O trabalho docente junto a adolescentes privados de liberdade: sentidos de professores	2019	Antonio David Costa Junior	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
Trajetória dos professores e educadores sociais caiçaras na cidade de Iguape - SP	2019	Arlindo Lins de Melo Junior	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Análise da abordagem de educação ambiental nos livros didáticos de Biologia - PNLD 2018	2019	Damaris Camata Soares	Profa. Dra. Maria José Fontana Gebara
Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professoras na creche	2019	Fabiana Goveia Gava	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
A profissionalização do Docente Masculino da Educação Infantil	2019	Gabriel Hengstemberg Bonifácio	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Significações acerca do currículo formador - egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física	2019	João Pedro Goes Lopes	Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
A Formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho com os professores especialistas	2019	Leonardo Felipe Paes Monteiro	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
Narrativas de pessoas surdas que apreciam a música	2019	Mércia Santana Mathias	Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Aspectos de caráter crítico-social num curso técnico em Administração: um estudo de caso a partir dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes	2019	Reginaldo Marcos Martins	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, desafios e possibilidades nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)	2019	Vanessa Ferreira Garcia	Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Brincar na vida e na docência: trajetórias de formadoras(es) brincantes	2020	Alessandra de Campos e Silva Rosa	Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Representação da mulher nas ciências nos livros didáticos de ciências da década de 1960 até 2010.	2020	Angélica Felício da Costa	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes
Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim	2020	Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento	Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Um estudo da evolução das concepções de professoras dos anos iniciais sobre a alfabetização científica	2020	Carolina Puras da Rocha Amorim	Prof. Dr. João Batista Santos Junior
Práticas educativa e pedagógica dos professores que ensinam matemática: um estudo a partir dos trabalhos do ENEM e ENDIPE	2020	Cicero Inacio dos Santos	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação	2020	Daniela de Ávila Pereira Lourenço	Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
Professor polivalente: reflexões para um caminho de incertezas	2020	Eder Vacilotto	Prof. Dr. Ivan Fortunato
Laboratórios de simulação e experimentação remota no ensino de ciências: uma análise do potencial técnico e pedagógico	2020	Jones Artur Gonçalves	Profa. Dra. Maria José Fontana Gebara
Saberes docentes, afetividade e formação inicial: um elo possível para educação	2020	Luana Monteiro	Prof. Dr. Ivan Fortunato
Formação de professores na perspectiva da Complexidade: um estado da arte	2020	Priscila Moreira Silva de Farias	Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
Composição de formação: narrativas (auto)biográficas como acordes do formador-professor	2020	Tatiana de Camargo Schiavon	Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
A formação de formadores em pauta: um olhar para a produção do programa de mestrado profissional em Educação da PUC-SP.	2020	Vanessa Souto Silvestre	Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do programa.

Quadro 10 – Análise das dissertações produzidas no contexto do PPGE-So na linha de pesquisa de Teorias e Fundamentos da Educação de 2013 a 2020.

Título	Ano	Autor (a)	Orientador (a)
Manifestações de obstáculos gnosiológicos para a seleção de conteúdos na implementação de currículo crítico de ciências	2014	Anaí Helena Basso Alves	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Da experiência não autêntica à busca por vivências humanizadoras: a prática curricular freireana em ciências.	2014	Carla Garcia de Santana Gomes	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva

Condicionantes sócio-históricos das políticas públicas no ensino médio: entre o profissional e o propedêutico	2014	Everton de Paula Silveira	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
A catarse na educação: contribuições de Gramsci e seu significado na pedagogia histórico-crítica	2014	Mario Mariano Ruiz Cardoso	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Concepção de um currículo crítico: a ética como referência praxiológica.	2015	Angélica Bellodi Sant'Ana Furlan	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
A política educacional no Estado de São Paulo: análise de um curso da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Sousa.	2015	Carolina Aparecida Rosa Batista	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
São Paulo Faz Escola: o conceito de práxis no currículo das escolas públicas estaduais de São Paulo.	2015	Diogo Bandeira de Souza	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.	2015	Eliane Pimentel C. B. Nova de Mello	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
As tendências educativas e aspectos legais da Supervisão presentes nos Termos de Visita da Diretoria de Ensino de Itapetininga: 1960 a 2000.	2015	Ester Chichaveke	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora	2015	Gabriel Ribeiro Demartini	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Emancipação ou Ideologia? Uma análise da matriz curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba	2015	Sara Aparecida Pereira	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Sentidos e significações da gestão democrática: da previsibilidade à efetividade nas escolas públicas estaduais do município de Itapetininga/SP	2015	Telma Elizabete de Moraes	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
Trajetória da política de Educação do/no campo em Parauapebas-Pará de 2005-2010	2015	Viviane Cardoso da Silva	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Políticas de ações afirmativas no Brasil: A UFSCar como objeto de recorrência	2016	Ariane Andreia Teixeira Toubia	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
O conceito de tolerância e seu valor pedagógico: questões sobre a pluralidade e a coexistência pacífica	2016	Marcus Rafael Rodrigues	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
Currículo escrito e a história da Educação física no Brasil (1896-1945)	2016	Ribamar Nogueira da Silva	Profa. Dra. Heulália Charalo Rafante
O conceito de cidadania no ensino de Sociologia no Estado de São Paulo	2016	Ricardo Pereira da Silva	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
A história da Escola Estadual de Segundo Grau Dr. Dario Pacheco Pedroso: sua origem, inserção social e impacto no percurso profissional dos alunos (1970 - 1994)	2017	Ana Rita Bueno de Camargo Matos	Profa. Dra. Heulalia Charalo Rafante
O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba: análise do escrito e de sua influência no trabalho docente, à luz de Paulo Freire	2017	Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	Profa. Dra. Juliana Rezende Torres
Currículo Crítico? Uma Investigação Acerca do Currículo Paulista de Geografia do Ensino Médio	2017	Juan Simas Esteves de Albergaria Lomardo	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
O projeto Alfa Tuning América Latina da UNICAMP e seus desdobramentos	2017	Jurany Leite Rueda	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Mudando a cena no ensino de ciências: contribuições do teatro problematizador	2017	Mariana Gonçalves Felipe	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Educação e cidadania: aspectos legais, concepção e processos pedagógicos desenvolvidos na Etec de Piedade - SP	2017	Tiago César Domingues	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Fundamentos da circulação de saberes nos espaços religiosos de matriz africana: análise no Ilê Alaketu Asê Omô Logunédè	2018	Ademir Barros dos Santos	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
A epistemologia em Freire e sua relação com o currículo da cidade de Sorocaba	2018	Adriano Bertanha	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Cultura e Movimentos Sociais à Luz do Materialismo Histórico-dialético de Gramsci: Um Estudo Sobre os Movimentos Sociais de Cultura de Sorocaba/SP	2018	Débora Bergamini Moreira da Silva	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Trabalho e Autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino	2018	Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de pedagogia em debate	2018	Elisangela Nunes do Nascimento de Abreu	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007	2018	Fabiana Boschetti Nunes	Profa. Dra. Juliana Rezende Torres
Caracterização de possibilidades e contradições na implementação de um currículo crítico no ensino de ciências da natureza pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	2018	Flavia Hidalgo Santos Viegas	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP: A gestão democrática e a busca pela qualidade socialmente referenciada.	2018	Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Judicialização na Educação Infantil: entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba/SP.	2018	Petula Ramanaukas Santorum e Silva	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Currículo de Arte: Continuidade e mudanças para as propostas contemporâneas, a partir de uma análise curricular da Educação Artística do período de ditadura civil-militar	2019	Bruna Cristiane Grando	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Concepções de sustentabilidade e sua relação com as vertentes da educação ambiental: um estudo da UFSCar <i>campus</i> Sorocaba	2019	Clarissa Suelen Oliveira	Profa. Dra. Juliana Rezende Torres
O ato de ensinar ciências: limites e possibilidades da prática pedagógica em sua relação com as diferentes concepções de práxis	2019	Cristiane Aparecida Madureira	Profa. Dra. Juliana Rezende Torres
A educação no jornal 'O operário' (1909-1913): Uma análise das tendências educativas	2019	Fábio Alexandre Tardelli Filho	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Condição da mulher e educação feminina no jornal 'O operário' (1909-1913): aproximações e distanciamentos entre positivismo e anarquismo	2019	Keyla Priscilla Rosado Pereira	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Currículo da vida: Contribuições freireanas para o ensino de matemática	2019	Rogério de Moraes	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
O procedimento de tradução como fundamento da educação nos museus de arte	2019	Thiago Consiglio Cruz	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
Educação especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em sala de recursos multifuncionais na escola do campo	2020	Adriana Cristina Moraes Eloy	Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Pelo diálogo entre a universidade e a Educação Básica: um estudo sobre as licenciaturas da UFSCar - <i>campus</i> Sorocaba	2020	Amanda Regina Martins Dias	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
A formação da consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica: a contribuição de Dermeval Saviani	2020	André Canevalle Rezende	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba /SP à luz das teorias pedagógicas	2020	Carlos Augusto Amaro de Freitas	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
A Proposta Curricular de Ciências no município de São Paulo (2019): aproximações e distanciamentos com a concepção educacional freireana	2020	Elis Laura Pinto Rieger Hippler	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
O estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política	2020	Jociane Marthendal Oliveira Santos	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Análise da reforma brasileira do ensino médio de 2017 à luz da escola unitária de Gramsci	2020	Julie Fernanda Ferrari	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Espaço de educação superior da América Latina e Caribe: pontos e estratégias predominantes para sua constituição	2020	Katlin Cristina de Castilho	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire	2020	Lídice Tiede Fraga	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e possibilidades de sua implementação	2020	Luís Carlos da Silva	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana	2020	Luiz Renato Assunção Vieira	Profa. Dra. Juliana Rezende Torres
O ensino superior privado no Brasil: intercursos entre mercado e monopólio	2020	Thiago de Melo Martins	Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Educação ambiental crítica e teoria crítica: uma análise das práticas educativas de pesquisa-ação à luz da categoria práxis transformadora	2020	Wander Pinto de Oliveira	Profa. Dra. Juliana Rezende Torres
--	------	--------------------------	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do programa.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO

QUESTIONÁRIO EGRESSOS -MESTRADO ACADÊMICO

Sendo o curso de mestrado uma modalidade formativa que busca englobar atividades de ensino, pesquisa e extensão, podemos identificar que se trata de um contexto favorável ao desenvolvimento profissional docente. Assim, essa proposta investigativa parte da necessidade de identificar os reflexos de tal formação para os egressos que seguiram na carreira da docência. O objetivo desse estudo é compreender as contribuições do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP no desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos egressos e os possíveis reflexos nos saberes e práticas dos professores da educação básica. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 59788422.3.0000.5504.

Você foi selecionado (a) por ser egresso (a) do curso de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de São Carlos no *campus* situado na cidade de Sorocaba/SP. Contudo, solicitamos gentilmente sua contribuição respondendo as questões a seguir, que nos permitirão conhecer mais sobre o seu perfil, trajetória acadêmica e profissional.

As informações obtidas serão divulgadas no texto da tese ou em publicações de trabalhos, respeitando as diretrizes e normas estabelecidas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos e não permitirão a sua identificação. Fico à disposição para qualquer esclarecimento através do e-mail lih_mesquita@yahoo.com.br.

Solicito gentilmente que o presente questionário seja respondido nos próximos 15 dias. Desde já, agradeço imensamente sua disponibilidade e colaboração!

Informações pessoais:

1. Nome completo:
2. Data de Nascimento:
3. Sexo:
☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outros
4. Estado civil:
5. E-mail de contato:
6. Celular para contato:
7. Link de acesso ao currículo Lattes:

Sobre a trajetória formativa:

8. Graduações (curso, instituição e ano de conclusão):
9. Pós-Graduações (curso, instituição e ano de conclusão):

Sobre o curso de Mestrado acadêmico em Educação na UFSCar Sorocaba/SP:

10. Ano de ingresso:
11. Ano de conclusão:
12. Faixa etária quando se titulou mestre no PPGEd:
☐ Até 24 anos
☐ 25 a 29 anos
☐ 30 a 34 anos

- ☐ 35 a 39 anos
 - ☐ 40 a 44 anos
 - ☐ 45 a 49 anos
 - ☐ 50 a 54 anos
 - ☐ 55 a 59 anos
 - ☐ 60 anos ou mais
13. Qual motivo fez com que buscasse o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, *campus* Sorocaba/SP? Qual a origem das aspirações para sua pesquisa?
14. Linha de pesquisa:
15. Título da dissertação produzida:
16. No decorrer do curso de Mestrado acadêmico, você foi bolsista?
17. No decorrer do curso de Mestrado acadêmico, sua dedicação foi:
- ☐ Total, sem ocupação profissional em paralelo.
 - ☐ Parcial, tendo trabalhado paralelamente em parte do curso de mestrado.
 - ☐ Parcial, tendo trabalhado paralelamente em todo o curso de mestrado.
18. No decorrer do curso de Mestrado acadêmico, quais tipos de produção científica desenvolveu?
- ☐ Artigos em periódicos.
 - ☐ Capítulos de livros.
 - ☐ Trabalhos completos em anais.
 - ☐ Comunicações e participação em mesas.
 - ☐ Textos em sites, jornais ou revistas.
 - ☐ Livros completos.
 - ☐ Apresentação de pôsteres.
 - ☐ Outros: _____
19. Quais suas principais expectativas ao ingressar no curso de mestrado acadêmico? Essas expectativas foram atendidas em que proporção?
20. Quais as vivências mais significativas ao longo do curso de mestrado acadêmico?
21. Quais os principais obstáculos encontrados no percurso?
22. Como você avalia a contribuição do curso de mestrado para sua formação?
23. Como você avalia a contribuição do curso de mestrado para sua atuação profissional?
24. Comente sobre sua participação em grupos de pesquisa no decorrer do curso de Mestrado acadêmico. De quais grupos participou? Essa participação refletiu na formação, desenvolvimento da pesquisa ou atuação profissional? De que forma?
25. Comente sobre sua participação em grupos de pesquisa antes do ingresso e após a conclusão do curso de mestrado.

Sobre a trajetória profissional:

26. Ocupação ao ingressar no curso de mestrado acadêmico em Educação:
27. Ocupação atual:
28. Como você avalia sua atuação profissional antes e após o curso de mestrado acadêmico? Se houve modificação, foi em que sentido?
29. Quais saberes docentes puderam ser desenvolvidos ou potencializados ao longo da formação no mestrado acadêmico na UFSCar Sorocaba/SP?
30. Quais atividades desenvolvidas ao longo da formação no mestrado acadêmico na UFSCar Sorocaba/SP que mais refletiram na sua atuação profissional? De que maneira?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro para entrevista semiestruturada

A) MOTIVAÇÕES PARA O CURSO

- 1) O que o levou a buscar um curso de Pós-graduação em Educação?
- 2) Como foi o processo de preparação para seleção que contempla o ingresso no Programa?

B) DISCIPLINAS CURSADAS

- 1) Como você avalia a contribuição das disciplinas obrigatórias do curso para a sua formação?
- 2) Como você avalia a contribuição das disciplinas eletivas do curso para a sua formação?
- 3) Os conteúdos abordados atenderam suas expectativas iniciais?
- 4) Considerando seus conhecimentos anteriores ao mestrado, como você avalia a contribuição das disciplinas frequentadas no Programa?
- 5) Houve participação em estágio docente? Se sim, como foi a experiência?

C) PESQUISA DESENVOLVIDA

- 1) Em que medida a pesquisa que você desenvolveu para a elaboração da dissertação reflete aprendizados obtidos durante o curso?
- 2) Essa proposta de investigação esteve de acordo com sua pretensão inicial? Por qual motivo?
- 3) A pesquisa teve relação com seus interesses ou área de atuação profissional?
- 4) Atualmente, olhando para sua dissertação, você se identifica com o trabalho produzido?

D) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1) Como você avalia a contribuição das atividades proporcionadas pelo mestrado acadêmico (pesquisa, disciplinas, produção da dissertação) em sua atuação profissional? Houve modificações na sua prática antes e depois do curso?
- 2) Com a conclusão do curso, houve dificuldades para aplicação prática dos conceitos estudados e aprendizados?
- 3) Ainda permanece envolto no meio acadêmico e com a contribuição para pesquisas em andamento, construindo e difundindo novos saberes?
- 4) Há contato com outros egressos do curso para troca de experiências?
- 5) Houve modificação de ocupação profissional antes e depois do curso?

E) AVALIAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

- 1) Quais os obstáculos e vantagens do curso de mestrado acadêmico em Educação para sua formação e atuação profissional?
- 2) Cite um destaque positivo no curso.
- 3) Cite algo em que o curso foi insuficiente.
- 4) Considera que o curso contribuiu para a aproximação entre pesquisa, formação e prática?
- 5) Quais os principais legados dessa formação para sua vida pessoal e carreira profissional?

APÊNDICE D – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

MESTRADO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES NA PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eu, Aline Luz Mesquita Francisco, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “MESTRADO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES NA PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA” orientada pelo Prof. Dr. Ivan Fortunato.

Sendo o curso de mestrado uma modalidade formativa que busca englobar atividades de ensino, pesquisa e extensão, podemos identificar que se trata de um contexto favorável ao desenvolvimento profissional docente e essa proposta investigativa parte da necessidade de identificar os reflexos de tal formação para os egressos que seguiram na carreira da docência. A proposta desse estudo é compreender as contribuições do referido curso de mestrado acadêmico no desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos egressos e os possíveis reflexos nos saberes e práticas dos professores da educação básica.

Você foi selecionado (a) por ser (a) egresso do curso de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba na cidade de Sorocaba/SP. A presente pesquisa será realizada considerando apenas egressos do programa de pós-graduação citado, sem o envolvimento de outros cursos ou instituições formativas. Primeiramente, você foi contatado para ser informado sobre o contexto desse estudo e assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de maneira física, presencialmente. Como segunda etapa, será convidado a responder um questionário *online* semi estruturado por meio da plataforma *Google Forms* para informações mais precisas e específicas sobre seu perfil, trajetória e atuação profissional.

Após, os egressos que cumprem os requisitos de serem graduados em curso de pedagogia ou em licenciaturas e atuantes como docente da educação básica serão convidados para uma segunda etapa de pesquisa, que engloba a participação em uma entrevista semiestruturada de forma presencial com outros tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o perfil, trajetória acadêmica, atuação profissional e o trabalho diário na escola, sendo que você poderá fazer parte desta amostra de continuidade.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas

entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Considerando a possibilidade de invasão de privacidade ao abordar questões pessoais sobre a trajetória acadêmica e profissional, buscarei minimizar e evitar esse risco reduzindo desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Estarei atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garanto a não identificação nominal nos formulários e banco de dados, a fim de proporcionar o anonimato. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e Formação Docente, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o desenvolvimento profissional de professores. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos pseudônimos, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas com o uso de gravadores de som e para o armazenamento desses dados durante três anos em aparelho pessoal do pesquisador. É de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Com a conclusão da coleta de dados, comprometo-me por realizar o download dos dados em dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou “nuvem”. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Aline Luz Mesquita Francisco

Endereço: Rua Belmira Loureiro de Almeida, 435 – casa 40 – Jardim Piratininga – Sorocaba/SP – CEP 18016-321

Contato telefônico: (15) 99692-0423

E-mail: lih_mesquita@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Sorocaba, ____ de _____ de 20 ____.

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE E – FICHA PARA ANÁLISE DO CURRÍCULO LATTES

Ficha de coleta de dados na Plataforma Lattes

1) Dados Pessoais:

Nome:

Cidade / UF:

Endereço Profissional:

Data da última atualização do Currículo *Lattes*:

2) Formação Acadêmica

Graduação:

Mestrado:

Título da Dissertação:

Orientador:

Outras pós-graduações:

3) Produção acadêmica anterior e posterior a entrada no PPGEd-So:

GRUPOS OU PROJETOS DE PESQUISA

ARTIGOS PUBLICADOS

LIVRO OU CAPÍTULO DE LIVRO

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS EM EVENTOS

PARTICIPAÇÃO EM BANCAS DE TCC OU

MONOGRAFIA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E

ESPECIALIZAÇÃO

ORIENTAÇÃO DE TCC OU MONOGRAFIA DE

CURSOS DE GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO

ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA:

ORIENTAÇÃO DE MESTRADO EM ANDAMENTO

PARTICIPAÇÃO EM BANCAS DE MESTRADO

PARTICIPAÇÃO EM BANCAS DE DOUTORADO

4) Atuação profissional anterior e posterior a entrada no PPGEd-So:

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 (LAUREN)

Data: 23/04/2024

Entrevistadora – Na primeira parte a gente vai falar um pouquinho sobre suas motivações para buscar o mestrado. O que levou você a buscar um curso de Pós-graduação em educação nessa modalidade?

Lauren – O gosto que eu tenho pela área da educação, do ensino e também a minha vontade de lecionar no ensino superior, na formação de professores.

Entrevistadora – E como que foi esse processo para você se preparar para a seleção que envolve o Programa? O que você buscou fazer para conseguir se preparar?

Lauren – Ah, eu fiz disciplinas como aluno especial para conhecer a instituição, onde eu tive, assim, uma boa ideia do que era a instituição, e também conversei com os professores da instituição, tentei conhecê-los, e conversei com pessoas também, alunos, né, que estavam ali na caminhada do mestrado.

Entrevistadora – Legal, ótimo. Sobre as disciplinas do curso, como você avalia a contribuição das disciplinas que foram obrigatórias no curso para sua formação?

Lauren – Olha, a contribuição, digamos assim, que tem disciplinas que contribuem muito e tem disciplinas que contribuem muito pouco, né? Por exemplo, disciplina de metodologias, ela precisa melhorar muito porque ela não traz, ela não contribui, pelo menos na minha, eu tô falando pra você da minha perspectiva. Ela não contribui pra você entender realmente o que é uma metodologia de pesquisa. Ela não contribui, né? A disciplina de seminários contribuiu muito, porque você consegue visualizar o que é pesquisa acadêmica a partir da pesquisa de seminários, né? Eu não me lembro muito bem também... Ah, uma pesquisa que falava sobre formação de professores.

Entrevistadora – Formação de professores e práticas educativas.

Lauren – Isso, exatamente. Essa disciplina é uma disciplina que eu nunca esqueço. Porque a cada dia que eu saía de lá, eu saía, assim, diferente. Eu atravessava a margem do rio, sabe? E assim, por mais que hoje, se eu olhar para essas discussões, são discussões que já estão dentro de mim. Mas que naquele momento eu não tinha nada, e aquilo era tudo que eu tinha de conhecimento, sabe? E aquilo que me permitiu expandir e realmente atravessar a margem dentro da educação. Se não fosse aquela disciplina, eu acho que o mestrado não teria feito a diferença pra mim na questão do profissional, sabe? De você olhar pra educação de uma outra perspectiva. Mas, por outro lado, tem essas disciplinas, assim, de metodologia, de perspectivas também, umas disciplinas, assim, muito, tipo, tempo perdido, sabe? Que você para e pensa, “Meu Deus, por que eu tô fazendo isso?”.

Entrevistadora – E você sentiu alguma diferença nessa questão entre as disciplinas obrigatórias e as que você pôde escolher, fazer para cumprir a carga horária também, mas que você pode optar, porque tem algumas disciplinas que você precisa cursar no mestrado. Então, você sentiu alguma diferença em termos de arcabouço teórico que trouxe para você, de mudança de perspectiva com relação às disciplinas obrigatórias e às eletivas?

Lauren – Sim, com certeza. Uma disciplina que eu escolhi fazer foi uma disciplina de narrativas, junto com a professora Felícia. É outra disciplina também que me permitiu atravessar a margem do Rio.

Entrevistadora – Os conteúdos que foram abordados durante o curso atenderam aquelas suas expectativas iniciais?

Lauren – Não atenderam as minhas expectativas iniciais porque eu também tinha expectativas erradas, né? O que eu pensava, assim, é que eu ia aprender sobre metodologias de ensino, que eu ia aprender coisas para usar em sala de aula, sabe? E, na verdade, o que eu aprendi é analisar criticamente a educação, os seus movimentos, a sua história, a formação de professores. Então, não atendeu às minhas expectativas, porém, assim, me mostraram um outro caminho, uma outra perspectiva muito valiosa também, que me constitui hoje como professora também.

Entrevistadora – E pensando lá nos seus conhecimentos anteriores ao mestrado, como você avalia essa contribuição das disciplinas no Programa? Você acha que os seus conhecimentos foram diferentes depois de cursar essas disciplinas?

Lauren – Totalmente, totalmente. Quando alguém vai fazer um mestrado e vem comentar comigo, eu sempre falo pra pessoa, você vai começar a ver todo esse processo, o que tá acontecendo aqui na escola, desde os problemas, assim, sala de aula, até os problemas relacionais, problemas de ensino, né, todas as dificuldades que nós temos aqui. Às vezes até o problema relacionado às políticas educacionais, às tendências educacionais, o que aconteceu no passado e o que pode acontecer no futuro, pra onde caminhamos, você começa a entender tudo isso. E isso é uma coisa assim, não vou dizer, ah, eu sou feliz por entender tudo isso, mas eu sou consciente de onde eu estou, né? Eu queria que isso não acontecesse, que essas coisas que estão acontecendo com a educação, talvez eu gostaria de não saber que vão acontecer, mas eu sei, então eu sou feliz por ser consciente de tudo que está acontecendo aqui nessa escola e, de repente, também conseguir olhar criticamente para pensar possibilidades de melhorias. Então, as disciplinas me ajudaram a me tornar esse tipo de profissional, profissional crítico e ativo. Não crítico passivo, assim, só critica, analisa, mas aquele que também é capaz de pensar e tomar decisões e agir e participar criticamente.

Entrevistadora – Você participou de estágio docente? E como foi essa experiência?

Lauren – Participei. Com o professor Bob. Foi legal. Muito interessante, porque eu conheci a prática do professor Bob, que é uma prática, assim, bem interessante, né, a forma como ele conduz as aulas, eu acho que tem, né, as suas questões ali também, que às vezes nem todo mundo concorda, mas tem um porquê e ele, assim, por exemplo, você consegue entender o pensamento dele enquanto professor, porque ele faz isso, porque ele faz aquilo, e isso foi muito importante pra mim, muito especial. Isso não significa que eu sou igual o professor Bob na minha sala de aula, mas que eu respeito a prática dele e sei o porquê ele faz tudo aquilo que ele faz, passo a passo, dentro do contexto do Instituto Federal de Itapetininga. Então, foi muito importante para mim analisar uma vertente diferente, porque a prática dele é bem diferente, uma concepção de ser docente diferente. Foi muito importante.

Entrevistadora – Sobre a sua pesquisa, em que medida esse desenvolvimento da dissertação refletiu os aprendizados que você teve durante o curso? Você acha que os aprendizados que você teve ao longo do curso, eles refletiram na elaboração dessa sua dissertação?

Lauren – Sim, sim. Em partes, sim. Eu acho que a parte geral da minha dissertação, eu acho que ela teve como base as disciplinas. Eu senti muita falta de referencial. Porque o meu tema, ele foi complexo, né? Assim, trabalhar afetividade na educação não é algo muito fácil quando você pensa em referenciais. Então, isso eu senti falta porque eu não tive disciplinas que pautassem especificamente isso, é claro, mas a parte geral de formação de professores que tinha na minha dissertação foi, teve como base totalmente as disciplinas, totalmente.

Entrevistadora – A sua investigação para a dissertação, ela esteve de acordo com o que você previa inicialmente, com a sua proposta inicial?

Lauren – Não, mudou, teve mudança.

Entrevistadora – E por qual motivo, você sabe dizer?

Lauren – Inicialmente, eu ia trabalhar a formação pedagógica nos institutos federais, a formação pedagógica. Na verdade, não, minto, desculpa, eu ia trabalhar os professores, a formação dos professores de ensino técnico. E tinha ali um X, uma questão, que era essa relação professor e aluno. Mas ela era muito pequena, era assim, um parágrafo dentro do meu projeto. E daí, papo vem, papo vai, pensando no que você acha mais importante dentro de sala de aula, no que você acha pertinente falar dentro de sala de aula. Até que nós chegamos nessa questão da afetividade, da relação professor e aluno. Daí eu encontrei o Tardif também. Daí eu acabei caindo num tema que eu estou com ele até hoje no Doutorado. E é um tema, assim, que eu defendo mesmo, né?

Entrevistadora – E a sua pesquisa, falando ali daí depois da mudança de rota para a área da afetividade, ela teve relação com os seus interesses e com a sua atuação profissional?

Lauren – Sim, sim, exatamente. A pesquisa partiu, essa pesquisa da afetividade, ela partiu da minha prática, da minha experiência como docente.

Entrevistadora – E depois de participar, de vivenciar todo esse processo, olhando para a sua dissertação, você se identifica com o produto final, com o que você contribuiu?

Lauren – Sim, muito.

Entrevistadora – Falando um pouquinho sobre atuação profissional, como você avalia a contribuição das atividades que você teve no mestrado, a pesquisa, as disciplinas, produção da dissertação, na sua atuação profissional? Teve modificações na sua prática antes e depois do curso? O que você acha?

Lauren – Assim, teve, teve muito, o amadurecimento, né, que o mestrado te possibilita, foi a questão que eu falei pra você, de você começar a analisar as coisas de uma forma muito crítica, e não superficial, e não, assim, muito emocional, né, mas olhar aquilo com carinho e com criticidade, porque eu acho que quando você se propõe a olhar alguma coisa de uma forma complexa, respeitando a sua complexidade, você tem carinho por aquilo. Porque é muito fácil a gente julgar a educação, falar, “ah, ninguém trabalha”, “ninguém presta”, “ninguém faz nada”, “todo mundo é ruim”, enfim. Mas a partir do momento que você se propõe a olhar criticamente, a colocar tudo que você sabe, a conhecer... Eu acho que é um ato de carinho, um ato de amor com aquilo, sabe? E foi isso que aconteceu, em questão de mudança, né? Tudo que o mestrado me proporcionou foi isso, olhar de uma outra forma, olhar numa outra perspectiva, olhar com

calma, olhar com desejo de mudança, desejo de transformação. Não olhar com desejo de criticar, mas olhar com desejo de transformar e fazer aquilo melhorar, sabe?

Entrevistadora – E você teve dificuldades para aplicar toda essa criticidade, todo esse olhar na sua prática?

Lauren – Sim, com certeza, eu tenho ainda hoje, ainda hoje, porque não são todos os professores que estão, que querem isso, né, que estão ali disponíveis para isso. Não são todas as pessoas que querem, que querem não, não são todas as pessoas que pensam como você, então isso é um conflito e conflito é dificuldade, então é bem complexo. Mas, assim, aos poucos a gente vai negociando, a gente vai conseguindo, a gente vai conversando, vai trocando.

Entrevistadora – A próxima pergunta era sobre se você ainda permanece envolta no meio acadêmico, e eu sei que sim, né. Com o doutorado em andamento. Então você prosseguiu com seus estudos. E se você tem contato com outros egressos do curso para troca de experiências?

Lauren – Eu tenho contato, mas muito pouco, não como troca de experiência. Digamos assim, pouquíssimo contato, e quando tem contato é mais contato de amizade, a gente não conversa muito sobre questões acadêmicas e tudo mais. E continuo sim, né, continuo no doutorado aí... Mas eu não queria ter saído da UFSCar, eu queria ter continuado na UFSCar. Eu acho que a UFSCar pega uma linha muito mais prática, muito mais real.

Entrevistadora – Com relação à ocupação profissional, você teve alguma modificação antes e depois do mestrado? Eu sei que você continua lecionando na Educação Básica, mas teve alguma mudança na carreira?

Lauren – Sim, sim, eu tive a oportunidade de acessar o ensino superior, né, como professora. Na verdade, eu tenho uma faculdade EAD que eu dou aula, que eu consegui devido à titulação do mestrado. E tenho também a FATEC, onde eu também dou aula devido à titulação do mestrado. A evolução funcional ainda não tive devido ao mestrado, porque não consegui ainda, mas eu consegui outros empregos, né?

Entrevistadora – O último ponto para a gente falar um pouquinho é sobre a sua avaliação do curso, tá? Então, quais os obstáculos e as vantagens que você vê no mestrado para a sua formação e atuação profissional? Quais foram os principais obstáculos e vantagens desse percurso?

Lauren – Vantagem foram as disciplinas que discutiram muito o cotidiano, prática docente, cotidiano escolar. Agora, como aspecto negativo, foram as disciplinas muito teóricas, totalmente desconectadas de qualquer situação prática.

Entrevistadora – Você considera que o curso contribuiu para aproximar pesquisa, formação e prática na sua vida?

Lauren – Sim, considero.

Entrevistadora – Quais são os principais legados dessa formação para a sua vida pessoal e carreira profissional?

Lauren – Ah, eu colocaria assim... não queria colocar de uma linguagem muito figurada. Eu colocaria, por exemplo... A minha transformação pessoal pela qual passei vai ficar para sempre, eu não sou mais a mesma após ter feito o mestrado, eu não sou a mesma profissional e também de uma forma, uma perspectiva humana me mudou no âmbito acadêmico, quem eu era tipo, eu, Lauren, quem eu era diante do mundo acadêmico e quem eu sou hoje diante do mundo acadêmico, né? Eu consigo ver as coisas de uma forma muito mais clara e consigo me posicionar e dizer quem eu quero ser dentro do mundo acadêmico. Eu acho que é isso. Toda essa experiência, né?

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2 (MARTA)

Data: 25/04/2024

Entrevistadora – Bom, primeiramente, eu gostaria de saber um pouquinho sobre as suas motivações para o curso, né? O que que levou você a buscar um curso de Pós-graduação em educação?

Marta – Bom, primeiramente, na minha carreira, eu tracei como meta atingir, assim, os níveis mais altos de formação, né? Para quê? Inicialmente, Não é pela contribuição que ele traz diretamente para a educação básica, é óbvio que traz, mas essa não foi a motivação inicial. A motivação inicial foi a docência depois no ensino superior. Essa é a inicial, claro que reverbera em todas as áreas, não tem como, né? Mas a inicial seria essa, é prosseguir com a carreira na docência no ensino superior.

Entrevistadora – Como você buscou se preparar para o processo de seleção que contempla esse ingresso no Programa?

Marta – Então, o processo de seleção do mestrado, eu participei nele por três anos. Como eu era professora da Educação Básica no período da tarde, eu confesso que eu nunca consegui participar das aulas como aluna especial na UFSCar. Isso é muito custoso para quem trabalha durante o período do dia, né? Hoje, a gente tem mais opções. Pós pandemia, parece que ficou mais flexível, né? Mas, na época, eu não conseguia, porque as disciplinas, geralmente, eram ofertadas no período da tarde. Então, eu acabei construindo um projeto de pesquisa a partir da minha realidade enquanto professora da educação básica, coletei alguns modelos com alguns colegas que já estavam no Programa e tentei o processo seletivo por dois anos sem sucesso. No terceiro ano, havia para a minha linha de pesquisa, que é a linha 1, havia quatro vagas. Quatro vagas, isso. E eu fiquei em quarta. Quarta, não. Em quinta. Não consegui ingressar no terceiro processo. Naquele mesmo ano, eu tinha tentado o processo seletivo na Uniso. E ingressei na Uniso, fiz a matrícula, paguei a primeira parcela, que é uma facada na alma. Paguei, mas naquele mês de janeiro, um pouquinho antes da gente ingressar no mestrado, em 2016, o professor Leandro me ligou da UFSCar, e falou assim, olha, Marta, seu projeto não foi aprovado por pequenos, pequenas complicações nele, e que eu quero ajudar você. Falei, Leandro, mas é Leonardo. Quero ajudar você, então eu vou ofertar uma disciplina de metodologia, e aí você começa a fazer a disciplina comigo, e eu vou te ajudar a acertar esse projeto. E eu não o conhecia ali. Foi tão engraçado. Achei tão fofo da parte dele. Mas aí naquele mês de janeiro houve uma desistência de uma ingressante que passou no processo seletivo da UFSCar e de Campinas. Ela optou pela UNICAMP, e essa vaga desceu e veio para mim. Então, daí eu fechei a matrícula na UNISO e vim para o UFSCar. Então, foram três processos seletivos. Hoje eu vejo assim, se eu tivesse ingressado como aluna especial, com certeza o caminho, não digo que seria mais fácil, mas eu teria mais competência para trilhar esse caminho com mais propriedade, sabe? Então ele foi custoso por conta disso. E foi custoso também o ingresso durante o primeiro ano, porque quando você cursa a disciplina como aluno especial, você acaba tendo um pouco de noção do espaço, conhecendo pessoas, vendo os movimentos e se apropriando daquilo tudo. Mas sobrevivi.

Entrevistadora – Bom, sobre as disciplinas cursadas, como você avalia a contribuição daquelas disciplinas que são obrigatórias no curso?

Marta – Uma obrigatória foi com a minha orientadora, a Rita. Então, claro que ela sempre contribui porque está focada na minha linha de pesquisa e na linha de pesquisa da orientadora. Então, a contribuição não precisa nem ser comentada da disciplina quando envolve a sua orientadora, o seu orientador. A disciplina de fundamentos, que foi obrigatória para todas as linhas e que, na época, foi bastante produtiva, inicialmente, porque ela agregou, acho que quatro ou cinco professores do curso. E nós começamos com muito gás, porque cinco professores presentes, estava tudo muito bem estruturado, muito bem dividida a questão das linhas teóricas, então, estava indo muito bem. Mas, naquele ano, nós tivemos greve da instituição. Então, essa disciplina de fundamentos, ela foi muito prejudicada, porque nós passamos praticamente, na época, acho que um mês e meio em greve, e atrapalhou muito a disciplina. Quando voltamos, porque na época era só presencial, 2016, 17, só presencial, nós tivemos que correr com a disciplina, e isso foi muito ruim. Perdemos muita coisa de uma disciplina que podia ter sido, assim, muito bem aproveitada pela capacidade dos professores, pela proposta da disciplina, mas que infelizmente ela foi prejudicada por causa da greve. A outra disciplina que é obrigatória da minha linha, que é metodologia, acho que é o nome da linha mesmo, que é formação de professores e práticas educativas, que foi com a professora Felícia e a professora Zaida na época. Foi maravilhosa, essa disciplina, ela contribuiu, assim, demais com o meu percurso enquanto pesquisadora, porque foi muito bem articulada pelas professoras. Nela a gente aprendeu o que era pesquisa, porque na minha formação de graduação, infelizmente não dá tempo pra isso, ou é uma coisa ou é outra, sabe? Então, eu não sabia o que era ser pesquisadora, eu não sabia nem por onde começar, né? E essa disciplina, ela deu uma base, assim, fenomenal para nós, porque ela nos ensinou o que era pesquisa, o que era pesquisar no campo da formação de professores, o que era fazer um mapeamento, o que era fazer uma introdução muito densa. Então, a partir dessa disciplina, por exemplo, o meu capítulo primeiro da dissertação foi todo produzido nela, tal foi a articulação que as professoras conseguiram fazer. Então, essencial essas obrigatórias e, claro, fundamentos, teorias da educação, acho que é sempre uma disciplina importantíssima, mas que, infelizmente, assim, se eu pudesse, eu faria novamente.

Entrevistadora – E considerando as eletivas, você acha que agregaram da mesma forma?

Marta – Olha, das eletivas, eu lembro que eu pude escolher com bastante consciência, são três, né? Eu escolhi duas focadas na minha área de trabalho e pesquisa. Mas, infelizmente, uma delas eu acabei escolhendo porque não havia outras opções. Eu acabei fazendo uma disciplina ligada à Sociologia da Juventude, que pouco agregou ao meu trabalho, porque eu sou professora de PED I, e pouco agregou à pesquisa. Claro, eu poderia ter saído do âmbito da universidade e pensado em outras universidades, é fato, mas a gente acaba buscando, na própria universidade, pela facilidade de acesso, de estar ali presencialmente, né, por conta da logística de trabalho. Durante o meu mestrado eu não tive dispensa nenhuma do trabalho, eu tive que conciliar as duas coisas, a gente acaba buscando aquilo que consegue caber no nosso calendário, na nossa agenda. Então, das três eletivas, duas contribuíram muito para o meu campo de pesquisa e trabalho, e a terceira contribuiu, claro, para o processo formativo enquanto ser humano, enquanto educador, mas com menor contribuição do que em relação às outras duas.

Entrevistadora – E, considerando os seus conhecimentos antes do mestrado, você avalia que houve contribuição dessas disciplinas no seu rol teórico, né? Você já apontou um pouquinho enquanto pesquisadora.

Marta – Sem dúvida. Existe uma Marta antes do mestrado e uma Marta depois do mestrado, né? A duras penas a gente aprende coisas que, em pouco tempo, porque o mestrado são só dois anos, A gente aprende coisas que... não sei se você vai compreender se eu disser assim, na época

que a gente faz a graduação, eu, pelo menos, eu era muito jovem. Eu acho que a gente não tinha maturidade para compreender algumas coisas. E com a vivência que você tem com a profissão, depois o retorno para a universidade, você já traz um caminho, uma trajetória que possibilita um amadurecimento no conhecimento, na percepção de tudo isso. Então, eu me apropriei de tudo que eu podia durante o mestrado, li muito, a gente evolui muito na questão da compreensão das teorias, na questão da compreensão, principalmente, que contribuiu muito a questão da visão macro da política educacional. Mas é que, às vezes, eu não parava para pensar nesse guarda-chuva enorme que é a política educacional, que nós estamos inseridos, inevitavelmente. E o nível de criticidade muda completamente, né? Hoje, acho que a trajetória que a gente tem dentro do curso do mestrado, em uma universidade pública, impregna em nós uma criticidade que ninguém tira depois. Parece que você coloca uma lupa diferente em tudo que você lê, em tudo que você faz, em tudo que você ouve. Então, não dá pra ser a mesma. Não dá.

Entrevistadora – Então, os conteúdos abordados atenderam as suas expectativas?

Marta – Sim, atenderam sim. O tempo é que não atende. Eu acho que é muito curto. O doutorado são quatro anos. Parece que a gente... né? Consegue fazer as coisas com muito mais tranquilidade. Dois anos passam voando, né?

Entrevistadora – Sobre a sua pesquisa, Marta, em que medida essa elaboração da dissertação reflete os aprendizados que você teve ao longo do curso?

Marta – A dissertação? Olha, eu acredito o seguinte, que primeiro que tudo que eu aprendi no curso de impacta, obviamente, na dissertação, porque foi o curso que mostrou para mim o caminho de como pesquisar, de um ponto a se partir, do que coletar, da proteção desses dados que se coleta, desse cuidado teórico e metodológico que a gente tem ao elaborar a sua escrita, de traçar um percurso coerente, não correto 100%, porque o correto é subjetivo, relativo, mas de mostrar que o caminho que se faz na sua pesquisa, ele tem que ter coerência teórico-metodológica. Isso a gente aprende com as disciplinas durante o curso. Essa coerência de fazer autores dialogarem com autores que vão pela mesma linha de pesquisa, ou que se opõem, mostrar por que se opõem, essa clareza no percurso metodológico, a gente vai aprendendo com as disciplinas, né? Então, eu acredito que o curso vem contribuir bastante nesse sentido. E também na questão de posicionamento político da sua pesquisa. Acho que a UFSCar deixa muito isso demarcado quando a gente está aí dentro. De que a sua pesquisa, ela precisa ter uma contribuição para o seu campo de atuação, e essa contribuição, ela é política também. Então, essa clareza que o curso traz para nós, a gente transfere para a dissertação, né, porque eu lembro que na apresentação dos dados, nas minhas considerações, a minha orientadora falava muito assim,: “não, mas você tem a contribuição pessoal, você tem a contribuição científica, mas precisa ter a contribuição para o seu campo de atuação, se não é uma pesquisa, não digo inválida, mas pouco, pouco válida, né, para o que a gente pretende aqui”. Então, essa questão que ficou para mim na dissertação, ou na construção da dissertação, nas disciplinas do mestrado, é: eu estou dentro de um guarda-chuva bem grandão. E nós somos uma parte desse guarda-chuva, dessas políticas educacionais. E a gente tem que se posicionar enquanto professor, enquanto pesquisador, enquanto agente público da educação. Então, acho que é isso que ficou.

Entrevistadora – E a sua proposta de investigação, ela esteve de acordo com aquela sua pretensão inicial no seu projeto, ou modificou?

Marta – Modifica bastante, né? Eu entrei com um projeto que previa fazer uma pesquisa sobre a formação de professores no âmbito do HTPC, que é horário de trabalho pedagógico. E eu

lembro que na primeira orientação com a Rita, ela, primeiro, muito sagaz a Rita, ela pediu pra conversar com ela sobre o que eu trabalhava, o que eu pretendia estudar, aquilo que me tocava, aquilo que me incomodava, e eu fui falando. Quando a conversa terminou, ela falou assim, olha, pela sua fala, o que você quer pesquisar realmente não é a formação dos professores pelos próprios professores, mas a formação dos professores através da relação do estagiário com o professor em sala de aula, né, porque havia um programa na época no município de Sorocaba, que era o Programa professor aprendiz, que recebia estagiários de diversas universidades, faculdades de pedagogia e letras, e eles eram inseridos nas salas de primeiro, segundo e terceiros anos, e passavam o ano todo com esse professor. E, na época, eu estava com o segundo ano, e tinha uma aluna educadora comigo o ano todo. E foi uma relação bem produtiva entre nós duas, né? Ambas aprenderam bastante. E aí a minha fala deixou claro isso pra Rita. Então ela falou assim, então a gente vai pegar seu projeto e vai mexer todo nele. E foi o que fizemos. Mexemos em todo o projeto pra que se configurasse realmente numa preocupação real do meu campo de atuação e que eu estava, assim, nitidamente interessada.

Entrevistadora – E atualmente, olhando para a sua dissertação, então você também se identifica com esse trabalho?

Marta – Sim, eu me identifico, com certeza, né? Porque penso que esse é um tema que precisa ser constantemente debatido na educação. Receber professores e informação, receber com a escola sendo um campo de formação para esse futuro professor, é algo que ainda pede bastante pesquisa, pede bastante reflexão e ação.

Entrevistadora – Marta, você participou de estágio docente?

Marta – Participei, isso, porque é uma disciplina também obrigatória, tanto do mestrado como do doutorado. Participei com a minha orientadora, nas disciplinas que ela dava no curso, eram os cursos de física, química, biologia e matemática, porque ela é da área de psicologia.

Entrevistadora – E essa experiência foi rica pra você?

Marta – Foi bastante produtiva, né? Eu lembro que a disciplina era Psicologia e Desenvolvimento, acho que é 1 e 2 que ela estava, e estava na 1. Então, nós fizemos um trabalho bem interessante, na época eu estava com o quinto ano do Ensino Fundamental, e eu levei para eles algumas situações próprias do quinto ano, apesar de serem PEB2, né, de formação, mas PEB2 ainda faz uma ponte com quinto e sexto ano, né. Então, nós levamos algumas situações didáticas da sala de aula real, e eles puderam refletir, discutir a partir das situações reais. Então, foi bastante produtivo a gente conseguir lincar o que a Rita estava trabalhando na disciplina com situações reais da sala de aula vivenciadas por mim. Então, foi bem interessante.

Entrevistadora – Falando um pouquinho da sua atuação profissional, como você avalia as contribuições que o mestrado trouxe, com a pesquisa, as disciplinas, a dissertação, para a sua atuação profissional? Teve modificações na sua prática antes e depois do curso?

Marta – Eu acredito que eu consigo olhar duas mudanças significativas para a minha prática. Primeiro que é a visão de que tudo é pesquisa, que a minha prática também é um campo de pesquisa. Então, esse olhar faz a gente mudar a forma de ver as situações em sala de aula. Faz você coletar dados na sua própria sala. Faz você buscar novas propostas didático-pedagógicas a partir daquilo que você coletou. Muda sua postura, eu particularmente gosto sempre de ficar com o quinto ano, que é uma faixa etária de 10 anos de idade. E eles já são bastante reflexivos,

críticos, eles já sabem se posicionar diante de algumas situações, tanto da vida como da escola. Então, esse olhar crítico, ele fica aguçado em nós e, inevitavelmente, você transfere esse olhar também para os alunos, que passam a ficar um pouco mais críticos também, porque você vai melhorando suas propostas pedagógicas, qualificando-as, colocando esse caminho metodológico que a gente aprende a fazer com a pesquisa, você também, de certa forma, adapta ao que os seus alunos estão trabalhando. Então, essas contribuições, eu sinto que eu comecei a modificar, né, principalmente nas disciplinas de ciências, de história, de matemática, né, coletar dados, tratar dados, dados que você consegue aplicar em várias disciplinas. Então, isso modificou a minha prática em algumas situações. E a minha pesquisa, o meu tema de pesquisa, ampliou, não digo que modificou, mas ampliou o meu olhar com relação ao acolhimento de estagiárias dentro do espaço escolar. Eu já sempre gostei muito de acolher estagiárias, de estar disponível para elas, porque tem muitas dúvidas, vem com muitas dúvidas, eu acredito que o meu tempo de docência já me permite ajudá-las um pouco, né, eu sou professora já há 17 anos, então já tem uma experiência aí que pode contribuir, e depois a pesquisa, isso se ampliou, se intensificou. Tanto que, a partir da pesquisa, sempre que posso, já acho que nas duas últimas edições do Residência Pedagógica, eu me inscrevi como preceptora, acolhi cinco meninas da UFSCar na escola, né, acompanhei elas. Então, na medida que eu posso, eu vou ampliando isso, dada a importância que é isso, né, para a formação dos professores.

Entrevistadora – Então, você não teve dificuldade para aplicar todo esse aprendizado e você busca ainda aplicá-lo dia a dia, né?

Marta – Dificuldade não, porque estagiárias sempre têm. A gente fala que a escola onde nós estamos, onde eu estou agora, parece que tem um ímã para estagiárias. Nós tivemos dois núcleos, o Residência Pedagógica, o ano passado, da UFSCar, um núcleo da Uniso, fora as estagiárias que vêm da rede, né? Então, material, humano para trabalhar, tem bastante. Talvez até pelo acolhimento que você tem.

Entrevistadora – Que legal. Você ainda permanece envolta no meio acadêmico? Você continua com seus estudos depois do mestrado?

Marta – Sim, eu fiquei um pouco afastada de... 2019 e 2020, eu fiquei um pouco afastada, porque eu precisava mudar de escola, dar um pouco mais de atenção para a família, porque o mestrado consome a gente, e eu sou mãe de duas crianças, agora já são adolescentes. Então, eu precisava desse tempo de estabilização. Em 2020, eu voltei para a universidade com o Programa Residência Pedagógica. Voltei a ter acesso, né, a buscar, a pertencer ali, né, ao espaço. E, em 2021, fiz o processo seletivo do doutorado. Não era a minha meta, assim, inicial, que acho que o mestrado cansa muito a gente. Meu Deus, eu terminei tão cansada. Tão cansada, que por um ano, sem brincadeira, eu não queria nem ouvir falar do nome UFSCar. Logo que você defende, ainda tem 60 dias pra você acertar, você tem que publicar artigo, então você ainda fica ligada. 2019 e 2020, eu me dei o desligamento total, porque eu precisava descansar a minha cabeça. E tinha prioridades no trabalho, né? Aí 2020, eu retomei com o Residência, a professora Margarida já começou a me cutucar: “você não vai tentar doutorado, né?”. 2021, nós tivemos a pandemia, né? 20 / 21... Eu estava mais tranquila em casa, fiz o projeto focado na recuperação da aprendizagem após pandemia, porque eu vi que a coisa estava ficando feia, né? Um ano e meio fora da escola, não está sendo fácil, né? E fiz o projeto, submeti ele no processo seletivo de 2021, aí eu ingressei em 2022 no doutorado. Então, eu estou no terceiro ano do doutorado. Pra fazer a defesa em fevereiro de 2026, no máximo.

Entrevistadora – Você ainda tem contato com outros egressos do mestrado, que você vivenciou, para troca de experiências?

Marta – Eu tenho contato mais com aqueles que pertencem à rede de Sorocaba. Porque a gente acaba se encontrando em alguns eventos da própria secretaria, ou pelo contato de WhatsApp, porque a proximidade acaba ficando por conta do vínculo institucional com a Prefeitura de Sorocaba. Agora, do mestrado mesmo, somente mestrado, apenas via Facebook, perguntando como está, onde está, as respostas de que está em algum evento, você cutuca, “que legal, o que você está fazendo?”, né? Mais nesse sentido de curiosidade do percurso que o outro está trilhando a partir do mestrado, né? Sinto muita falta, foi uma turminha boa, né? Mas a vida vai deixando a gente um pouco afastado.

Entrevistadora – E com relação a ocupação profissional, houve modificação antes e depois do curso? Você continua como professora de educação básica, né? Mais dos anos finais que você prefere. Teve alguma modificação nesse sentido ou ainda não?

Marta – A modificação é apenas no plano de carreira, a partir do mestrado, né? Sorocaba tem um plano de carreira que incentiva a progressão dos estudos dos seus professores. Eu continuo professora da educação básica, primeiro porque é sempre a minha primeira opção. A educação básica é onde está o básico, é onde está a estrutura, né? Eu vejo que eu posso contribuir bastante na formação das crianças. Claro que, assim, não se deixa um cargo público com tanta facilidade, assim, né? Eu sou funcionária de carreira, já 17 anos, né? Então, você tem uma carreira que não é fácil você deixar. Eu nem quero deixar, né? No cargo, não mudou. No plano de carreira, muda, sim, mas o cargo permanece o mesmo. Até porque, assim, na nossa secretaria, para você mudar de cargo, ou você faz outro concurso público, para direção, supervisão, ou você é comissionado político na Secretaria da Educação. O que eu não tenho interesse, por enquanto. Depois que terminar o doutorado, eu pretendo, sabe? Me arriscar nas universidades que temos aqui no entorno. Mas eu acho muita coisa para mim por enquanto, sabe? Conciliar vida familiar, vida profissional e o doutorado, que esse ano eu qualifico. Então, eu gosto de ser inteira nas coisas que eu estou. E pra ser inteira, não dá pra abraçar muita coisa, não.

Entrevistadora – Falando um pouquinho sobre a avaliação do curso do mestrado, quais obstáculos e vantagens você vê nesse percurso, tanto para a sua formação e atuação profissional?

Marta – Olha, acho que assim, para mim, o que foi mais tenso na avaliação foi para o ingresso, a entrevista, eu acho que foi a que eu mais senti uma pressão, né, porque eu estou acostumada com a parte escrita, para mim é muito tranquilo isso, o projeto é sempre antecipado. A entrevista, acredito que foi a mais impactante para mim, no processo seletivo. Vejo que, assim, depois que eu fiz a entrevista do mestrado, porque depois que você ingressa no plano, numa carreira pública, você não tem mais oportunidades de tantas entrevistas assim, então você fica enferrujado, né. A segunda entrevista, a do doutorado, ela foi bem mais tranquila que a do mestrado, porque já tinha uma certa habilidade daí nisso, né. Durante o mestrado, as avaliações também, para mim, foram muito tranquilas. Obstáculos nas avaliações, eu não vejo nenhum, porque nas disciplinas que eu participei, elas eram muito coerentes com a disciplina. Então, se você participava da disciplina com propriedade, fazia as leituras dos textos, participava das discussões, a avaliação, a produção final era uma consequência. Então, um relatório, um artigo, um portfólio, era consequência daquilo que você estava trabalhando. Então, para mim, foi bastante tranquilo a parte avaliativa do processo. Claro que, assim, o que pega, pelo menos para mim, os colegas, acho que para a maioria, é a prova de proficiência, né? No mestrado foi muito

mais tranquilo, porque foi espanhol. No doutorado já foi mais complicado, que daí você não tem opção, vai ter que ir para o inglês, ponto final. Então, essa foi mais tensa, a prova de proficiência, mas as demais é o que eu falo para os meus alunos, né? Aluno que estuda diariamente, que faz sua parte, a avaliação é só um detalhe.

Entrevistadora – E você pode citar para mim um destaque positivo do curso?

Marta – Um destaque positivo? Olha, Eu posso comparar esse destaque com o que eu tenho hoje, por exemplo, com o doutorado?

Entrevistadora – Claro.

Marta – Para mim, o destaque positivo na época foram as aulas presenciais. Porque as aulas presenciais permitem uma interação maior do grupo. Uma conexão com o grupo, com os professores, uma interação maior. Eu vejo essa diferença com o doutorado, que eu fiz todas as disciplinas online. O aproveitamento não é o mesmo. O vínculo que se tem em estar na universidade, em estar com um grupo de pesquisa, com o seu grupo de estudos presencialmente, faz uma grande diferença. Então, para mim, isso é sempre positivo. Retomar, pelo menos, um pouquinho.

Entrevistadora – E algo no curso que foi insuficiente?

Marta – Insuficiente o tempo, mas eu sei que não é o curso, é uma regra, não tem como. E a disciplina de fundamentos e teorias da educação. Foi insuficiente, infelizmente, precisava ser, sei lá, feita em duas partes, mesmo que não tivesse havido a greve. Deveria ser ofertada em dois módulos, sabe? Que ela fosse desmembrada e que percorresse dois semestres, se fosse disciplina A, disciplina B. É muito conteúdo.

Entrevistadora – Você considera que o curso contribuiu para aproximar pesquisa, formação e prática?

Marta – Eu acredito que sim. A minha linha de pesquisa, pelo menos, ela tem essa prerrogativa de aproximar a pesquisa do seu campo de atuação. De não ser uma pesquisa alienada, mas dela ser conjugada com realmente aquilo que acontece na nossa esfera de atuação, que é a escola. Com a escola, não da escola. Acho que isso a gente sempre discutia nas nossas aulas. A pesquisa com a escola. Isso faz diferença.

Entrevistadora – E pra gente fechar, você consegue identificar um principal legado dessa formação pra sua vida pessoal e trajetória acadêmica, profissional?

Marta – Eu acho que, assim, o principal legado que fica do mestrado, para mim, de contribuição pra minha visão de mundo, é essa visão política da educação, que eu não tinha, e que agora eu tenho. Então, isso é algo que modificou completamente o meu olhar. Não é só um fazer coisas, fazer coisas para a escola, é o como fazer e por que eu estou fazendo isso. Por quem, por que e como. Isso muda muito a gente. Acho que esse é o legado do mestrado.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3 (ELZA)

Data: 01/05/2024

Entrevistadora – Bom, vamos lá. Primeiro eu queria saber um pouquinho, Elza, a respeito das suas motivações para o curso. O que te levou a buscar um curso de Pós-graduação em educação?

Elza – Ah, a Pós-graduação em educação veio para mim no sentido de busca de mais conhecimento, porque quando nós estamos na educação básica, nós acabamos sendo bombardeados por infinitos cursos, escolhidos sempre pela gestão municipal, estadual ou federal. E eu queria algo assim, que eu fosse a protagonista desses estudos. Então, essa foi, acho que, a maior motivação.

Entrevistadora – E como você buscou se preparar, porque a gente sabe que o mestrado exige um processo seletivo, né? Como você buscou se preparar para essa seleção que contempla esse ingresso no Programa?

Elza – Então, inicialmente, a primeira vez que eu prestei, eu prestei bem nas escuras mesmo. Eu até prestei na Unesp primeiro, prestei na USP, e aí eu procurei estudar a bibliografia que eles sugeriam ali. E também na UFSCar. Essas três primeiras vezes que eu prestei, eu não consegui ingressar. Eu até passei na prova escrita, Mas aí, a hora que eu ia para a entrevista, eu não conseguia um pesquisador dentro da universidade interessado nos estudos da educação básica. E isso se deu tanto na Unesp, quanto na USP, quanto na própria UFSCar aqui de Sorocaba, a primeira vez que eu prestei. Aí eu tentei fazer uma disciplina como aluna especial em um curso da sustentabilidade. Mas aí os assuntos que eles discutiam ali acabavam não me interessando. Ele super preocupado com N questões ambientais. Eu falava, “gente, eu me preocupo com as crianças que não sabem ler e escrever”. Aí eu vi que, assim, o conteúdo, apesar de importante, de interesse, não me motivava, não motivava a alma para você pesquisar. E aí eu fui fazer um grupo de estudos dentro da terceira linha aqui, da UFSCar, que é de teorias, né, da educação. E aí, ali, com as questões que eles estavam discutindo, eles estavam, assim, o primeiro dia que eu cheguei, eles estavam atacando demais os professores de educação básica. E o grupo era composto por pesquisadores, professores do Fundamental II, Ensino Médio, e muitos gestores. E aí toda a responsabilidade da questão das crianças que chegavam no Ensino Fundamental II não alfabetizadas estava sendo jogada para o professor do Fund I. E aí eu fiquei muito incomodada com aquilo e acabei participando das discussões e me aprofundando nas temáticas. Fiz um primeiro projeto e aí submeti pra um professor, ele olhou e falou, “olha, isso tá mais pra práticas, a nossa linha é mais teórica”. Aí eu fui estudando ao longo de todo aquele ano junto ao grupo de estudos as temáticas que eles vinham discutindo e acabei me preparando dentro do que eles vinham estudando, não mudei completamente o meu objeto de estudos, porém, eu o alinhei dentro de questões teóricas, não práticas, como vinha sendo. Então, a hora que eu fui para a entrevista, professores da linha de teoria estavam aptos a aceitá-lo por conta de ele estudar a parte teórica desse processo. Então consegui ingressar dessa forma, a partir do grupo de estudos, dos textos que eles vinham discutindo ali, que foram me ajudando a me preparar para a prova escrita, né? E, ao mesmo tempo, alinhar o meu projeto para a questão teórica e não prática.

Entrevistadora – Após o seu ingresso, Elza, a gente tem algumas disciplinas que precisamos fazer, tanto as obrigatórias quanto as eletivas. Falando um pouquinho das disciplinas obrigatórias da sua linha de pesquisa, como você avalia que elas contribuíram para a sua formação?

Elza – Como eu peguei a parte de teorias e fundamentos da educação, eu acho que elas foram a base para eu chegar nas discussões sobre alfabetização. Porque elas me oportunizaram a discutir teorias variadas de educação, de forma em geral, e aí, dentro dessas teorias que eu acabei vendo um pouco nas disciplinas, eu consegui me aproximar de teorias da alfabetização. Eu acredito que elas foram a porta de entrada pra eu saber por onde começar, que caminho seguir.

Entrevistadora – E falando das eletivas, você acha que elas também trouxeram contribuições pra você, pra sua formação, pra sua trajetória?

Elza – Eu tive o privilégio de conseguir pegar eletivas dentro de políticas educacionais. Então, como a minha pesquisa discutia com pactos pela alfabetização na idade certa, que não era uma política, mas estava vinculada a uma política educacional, então, eu tive o privilégio dessa disciplina ser ofertada quando eu estava fazendo, então para mim foi de fundamental importância poder também conhecer um pouquinho mais do que estava por trás dessas políticas voltadas para a educação básica, dentro da macropolítica educacional. Então, foram muito importantes para mim também. Sempre assim, o que eu percebo é que as disciplinas que eu fiz, elas traziam um macro que me auxiliaram a definir o micro aonde eu ia fazer os estudos. E eu dei muita sorte, porque além de conseguir pegar essa disciplina, eu consegui pegar num horário que eu podia fazer. Porque no período do mestrado nós não tínhamos a liberação de um dia para fazer as disciplinas e eu consegui, como ela era no mesmo período, não lembro se era de manhã ou à tarde, mas ela era ofertada em outro dia da semana mas no mesmo período de uma obrigatória. Então, como eu já centrei o meu trabalho no período oposto, eu conseguia aquele horário do dia para fazer as duas. Então, dei muita sorte.

Entrevistadora – Então, esses conteúdos que foram abordados, eles atenderam as suas expectativas iniciais?

Elza – Atenderam, porque eles me... Eles me deixaram com muitas inquietações. Então, eu acho que foram, assim, conteúdos trabalhados dentro, né, desse contexto macro da educação, dentro do contexto macro da política, que me inquietaram e que até me incomodaram muito, né, durante as discussões, pra buscar o micro, pra compreender melhor o micro.

Entrevistadora – E considerando os conhecimentos que você tinha antes do mestrado, como você avalia essa contribuição das disciplinas para você? Houve, então, uma diferença desse conhecimento prévio e do conhecimento que você construiu depois do mestrado?

Elza – Eu falo que eu passei, na época do mestrado, por um momento muito difícil. Porque quando eu iniciei lá o grupo de estudos e até mesmo após ingressar às discussões, eu ficava inconformada, como tudo se remetia, nossa, a educação está péssima, por conta do professor de educação infantil, por conta do professor de educação básica. E isso ia me inquietando demais. Eu falava, “como que o meu trabalho, né, eu me empenho tanto, os meus alunos saem tão bem, por que que eles falam dessa forma”, né? Até eu entender que não era uma questão pessoal, né, contra os professores da educação básica, mas sim que era uma discussão de uma política educacional que não valorizava esse processo de formação e de condições de trabalho na educação básica, eu entrei num conflito. Só que aí quando eu me vi me empenhando tanto e ainda assim submersa dentro de algo que foi pensado para mim, aí eu falava, “gente, o que eu faço não serve para nada”, “eu faço uma coisa diferente, mas que cai, recai sobre o mesmo resultado”. Não sou eu que estou construindo um plano de ensino para os meus estudantes,

pensando naquilo que é importante para eles. Eu estou só engolindo o que vem, independente de ser algo mais tradicional ou algo mais moderno. É tudo o mesmo, é mais do mesmo. E eu entrei num conflito de até não querer mais ficar na educação básica, por não achar que o meu trabalho fizesse a diferença. Então eu ingressei achando que eu era a última bolacha recheada do pacote. Aí eu passei por esse processo de pensar que eu fazia mais do mesmo, então eu tinha duas amigas que não faziam a Pós-graduação, e nós trabalhávamos juntas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntos, e elas continuavam achando aqueles projetos o máximo, e eu, assim, super decepcionada com o trabalho que eu vinha fazendo. Até quando eu consegui, eu acho que não foi nem no final do mestrado, foi lá no doutorado, acabar retomando, reconstruindo, né, reconstruindo uma identidade profissional, onde eu consegui fazer essa mediação. Então existe sim o imposto, que não tem como eu fugir, entretanto o conhecimento que eu desenvolvi ao longo do tempo com o mestrado e o doutorado, me deixou apta pra também aproveitar as brechas que existem aí dentro dessas legislações, dentro dessas imposições que vêm mesmo pra gente. Então, foi uma desconstrução e uma reconstrução de uma identidade mesmo profissional que eu fiz.

Entrevistadora – Você participou, Elza, de estágio docente?

Elza – Participei com o meu orientador no mestrado. No doutorado eu não tive essa oportunidade por conta de ser outra cidade, aí ficaria muito difícil para ir. Mas, como eu estava na educação básica e o estágio docente era no ensino superior e nem dentro do curso de pedagogia, porque eu acredito que se eu tivesse conseguido fazer dentro do curso de pedagogia, talvez tivesse sido mais interessante para mim. Mas por conta de horários mesmo. Eu acabei tendo que fazer no curso de geografia. Então, foi interessante no sentido de observar e desenvolver a postura de um professor do ensino superior, de me preparar para a docência no ensino superior, porém não especificamente para dentro da minha área de trabalho, que seria a pedagogia.

Entrevistadora – Falando um pouquinho da pesquisa que você desenvolveu, em que medida você acredita que essa dissertação traz e reflete todos esses aprendizados que você obteve ao longo do curso?

Elza – Eu acho que o questionamento, porque quando nós estamos no dia a dia da educação básica, são tantas atribuições e tantos problemas que surgem e que nós sempre temos que resolver e temos que dar conta, principalmente, eu não sei, nunca tive experiência de trabalhar no Estado, mas as prefeituras onde eu trabalhei, elas sempre vem, cada gestão vem com um projeto diferente, e aí você tem o seu programa de ensino, que acaba sendo abarrotado com esses outros programas que a prefeitura compra, sem perguntar para a gente se aquilo é interessante ou não. Então, eu penso assim, que a minha dissertação serve como um sinal de alerta para o docente da educação básica, para ele parar e pensar, “olha, eu estou fazendo esse curso, ok, ele é obrigatório, eu preciso fazer, pertence à rede de ensino ao qual eu trabalho. Mas o que dele é importante para que eu leve para a minha sala de aula? E o que dele eu preciso questionar?”. Porque também não é só você fazer e não levar para a sala de aula, mas o quanto eu posso questionar sobre essa política que está vindo? O quanto eu posso discutir com os meus colegas de trabalho que ainda estão submersos que aquilo é lindo e maravilhoso porque é novo, é diferente? O que eu posso trazer de questionamento para eles? Então, eu acho que a minha dissertação é um sinal de alerta. Olha, nem tudo ao que você é submetido é 100% legal. Nada é 100% ruim. Eu acho que todos os cursos que vêm sempre têm aprendizados importantes, né? Tem novas... Sempre vai ter algo que a gente não sabia, mas nós não podemos aceitar também

sem questionar, sem refletir sobre a importância daquilo para os nossos estudantes. Então, é um sinal de alerta.

Entrevistadora – Você já mencionou que a investigação que você delineou ao longo do curso, ela esteve de acordo com a sua pretensão inicial, né? Foram necessários apenas alguns ajustes, é isso?

Elza – Isso, isso mesmo, porque eu queria investigar a prática alfabetizadora, porque normalmente esses cursos que vêm pra gente de formação continuada dentro da educação básica, eles vêm meio que um caderno de receitas. Você fazia assim, você começa a fazer assado e aí o seu produto final vai ser outro. E isso eu tinha experimentado muito. Então, eu queria ver se realmente, eu queria olhar pra essa prática dentro de um contexto teórico, porque a teoria nunca chega pra gente, chega sempre a prática mesmo, né? Eu queria entender a teoria por trás da prática. Só que o meu olhar inicial ainda estava muito na prática. E aí, quando eu transformei o meu projeto para realmente atender a esse questionamento teórico, aí eu consegui olhar para esses materiais de formação, ver pautados em que teoria eles estavam, para que eu conseguisse ver dentro daquela teoria o que ela consegue dar conta e o que ela não dá conta. Que aí eu, enquanto professora da educação básica, preciso complementar com outra teoria. Então, eu consegui tirar esse foco da prática para colocar na teoria, que, para mim, acabou assim, ao final, sendo muito mais produtivo. Eu penso para o meu crescimento profissional, porque de prática eu tinha muita, o que me faltava realmente era essa teoria. Então, eu consegui fazer esse alinhamento.

Entrevistadora – E, atualmente, olhando para a sua dissertação, então, você se identifica com o trabalho que você produziu?

Elza – Sim, eu observo assim que às vezes ele tem um discurso exagerado, né? Por conta, eu acho que até da própria paixão pela temática. Isso porque o meu orientador, a todo momento, ele falava pra mim, “ameniza o discurso, ameniza o discurso”. Mas ainda assim, eu observo um discurso muito apaixonado, né? Eu acho que teve, sim, uma discussão muito produtiva, traz muitas inquietações, mas hoje talvez eu não fosse tão extremista quanto eu fui lá. Hoje eu seria mais maleável nesse discurso, traria ele de forma mais amena ainda, mas me identifico bastante.

Entrevistadora – Falando um pouquinho sobre sua atuação profissional, como você avalia a contribuição das atividades que você teve no mestrado acadêmico, então, considerando a pesquisa, as disciplinas, a produção da dissertação, na sua atuação profissional? Você vê modificações na sua prática antes e depois do curso?

Elza – É... demais. É, assim, às vezes eu vejo, né, agora o pessoal fazendo mestrados e doutorados à distância, que nem precisam desenvolver pesquisas. Eu falo, “gente, mas se são cursos para formar pesquisadores, como eles podem dispensar”, né? Porque, assim, a diferença é gritante. Porque antes eu percebia, assim, que eu era uma consumidora. Então, eu consumia todos os cursos de formação continuada que vinham pra gente e aplicava exatamente aquilo na minha sala de aula. E hoje eu consigo fazer um filtro. Então, eu leio a BNCC, eu leio o Currículo Paulista, eu trabalho com os livros didáticos que vêm, eu realizo os cursos de formação e eu faço um filtro. E aí, a partir desse filtro, eu tenho a autonomia de desenvolver outras pesquisas que, fazendo o uso daquele material e seguindo aquele currículo, eu consigo transformar essa prática e deixá-la não só mais atraente, quanto mais produtiva para os estudantes. Tanto assim que, comparando as salas de aula de outros professores dentro da mesma escola, sempre são quatro turmas do mesmo ano escolar, os gestores já me deram o feedback da diferença dos meus

alunos para as outras três turmas. Então, agora a gente tá até fazendo, logo que eu terminei o doutorado, a gente começou a fazer um trabalho onde eu acompanhei a mesma turma pelos três primeiros anos, que é a base do processo de alfabetização. E assim, a diferença do desenvolvimento dessas crianças com as outras três turmas dentro da mesma escola é gritante. Isso é muito gratificante, muito. Porque a gente ousa, né? Eu acho que o mestrado e o doutorado, quando ele realizado dentro de uma instituição séria, onde você realmente tem que desenvolver pesquisa, você desenvolve esse senso crítico de questionar e de transformar. Então, eu acho que isso é muito importante nesse processo. E a maioria das pessoas, quando terminam o doutorado, partem para o ensino superior e esquecem a educação básica. E como você questiona e você transforma essa educação básica com aquele conhecimento que você adquiriu ao longo do tempo? Então, eu percebo assim, que eu sou mais ousada. Os outros professores, eles são mais receosos. Eu sou mais ousada, porque eu falo, “não, esse conteúdo não tem nada a ver, tá aqui, mas como eu posso transformá-lo para que ele faça sentido para o meu estudante?”. Então, é você pegar um currículo e transformar ele num plano de ensino que atenda às necessidades do seu estudante. Eu acho que isso é o que ficou, assim, de maior conhecimento e maior importância para a minha prática.

Entrevistadora – Então, você não teve dificuldade de aplicar todos esses conhecimentos que você teve, essa base, esse questionamento?

Elza – Eu passei por esse processo de dificuldade, porque eu achava que a teoria estava muito diferente da prática e eu estava ali no meio e eu não sabia o que fazer. Então, eu acho que eu fiquei um ano ou dois entre o final do mestrado e o início do doutorado, muito... descrente da minha própria profissão, da minha própria atuação, para depois que eu tive essa reconstrução aí eu ter uma confiança maior, mas hoje eu falo que se eu tivesse que fazer novamente eu faria. E, assim, eu consegui, no mestrado, desenvolver uma pesquisa voltada com as políticas educacionais para a educação básica e, no doutorado, olhar para a formação inicial desse professor da educação básica. Então, eu tive os dois olhares, né? O que que estão pensando pra formação continuada e o que estão pensando pra formação inicial? E eu, enquanto docente, já com vários anos de experiência, como posso transformar tudo isso pra fazer uma educação básica diferente, né?

Entrevistadora – Você ainda permanece em volta no meio acadêmico e contribuindo com pesquisas em andamento?

Elza – Eu continuo participando de um grupo de estudos na UNESP e desenvolvendo pesquisas junto aos meus estudantes. Aí a gente acaba aplicando algumas atividades com eles e escrevendo artigos, submetendo para revistas ou participando, né, bianualmente do Congresso Nacional de Alfabetização. Eu sempre faço questão de participar porque são discussões que eu gosto muito, né? Então eu continuo nessa... não dentro de uma universidade, mas a partir do desenvolvimento de pesquisas e produção de artigos.

Entrevistadora – Você teve contato com outros egressos para troca de experiências depois do encerramento do término do mestrado?

Elza – Não. Eu acabei não participando mais dos encontros que são feitos, né, na UFSCar, até por estar envolta com outra universidade depois, e acabei não vendo quanto isso fez ou não diferença na vida desses outros profissionais.

Entrevistadora – Você, antes e depois do curso, você permaneceu como professora da educação básica, né? Teve modificação na sua ocupação profissional, antes e depois do curso, em algum sentido na sua colocação?

Elza – Eu, assim, nunca deixei a educação básica, sempre permaneci ali. Teve um ano que eu peguei como vice-diretora, eu me afastei da sala de aula, mas foi de março a dezembro de um ano. Mas também não foi um trabalho que eu tenha gostado, então eu voltei no ano seguinte para a sala de aula. Fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, mas não concordei com o discurso ali das pessoas que estavam por trás da Secretaria de Educação naquele momento, então já deixei claro que não tinha interesse. Eu fui para a entrevista, mas não concordei com o discurso, então já descartei. E acabei dando aula em alguns cursos de Pós-graduação semipresenciais. Esses cursos que são feitos aos sábados, né? Eu acabei dando aulas em alguns cursos assim também, mas sempre com o pezinho na educação básica.

Entrevistadora – Por você ser efetiva na Prefeitura, há uma progressão de carreira ali, né? De colocação, reconhecimento. Você passou por esse processo também?

Elza – Sim. Aí você tem, acho que na Prefeitura de Sorocaba é 14,5% que tem de aumento no salário quando você termina o mestrado e quando você termina o doutorado. E aí eu tive essa remuneração salarial, eu tive. Só que agora eu falei que é um disparate, né? Não sei se você... Você é daqui da rede de Sorocaba ou não?

Entrevistadora – Não, eu trabalho numa rede particular.

Elza – Porque o sindicato vendeu como a última bolacha recheada do pacote o novo plano de carreira. Só que eles não mexeram nesse percentual, porque eu acho que 14,5% é nada perto de todo o empenho que a gente tem para fazer um mestrado e um doutorado. E aí, o professor que tem assiduidade, que ele tem no máximo 15 faltas no ano, ele ganha, no ano seguinte, 20% a mais no salário com um curso de especialização à distância. Então, que tipo de valorização de formação que você tem quando você, para um mestre e para um doutor, você dá 14,5%, e aí para uma pessoa que fez uma Pós-graduação à distância, você dá 20% por conta de assiduidade? E aí o que me chocou mais ainda, nesse plano de carreira, vinculou-se todas as progressões com essas 15 faltas anuais, sejam licenças médicas para você ou para cuidados com as pessoas da família. Então, até o plano anterior, você todo ano, você terminou o doutorado agora, o ano que vem você entrava com a documentação e tinha os 14,5%. Agora, um ano, você só consegue subir por cursos de livre escolha e no outro ano que é o nível, o mestrado e doutorado. Então, eu acho que anos pares é por qualquer curso e anos ímpares é com a questão do nível. E aí, ou seja, você terminou o doutorado num ano que no seguinte, não é, você vai ficar mais que um ano sem essa remuneração. E se você teve 15 faltas naquele ano, você ainda perde de novo e espera mais dois anos. E sem contar que antes eles exigiam que fossem cursos de especialização. Agora, eu fiquei assim descrente quando o próprio sindicato foi à escola e falou: “Ah, mas não precisa mais ser curso de especialização. Qualquer palestra que vocês assistirem de no mínimo duas horas, se você juntar 30 palestras de no mínimo duas horas, deu 60 horas e você tem 5% no salário”. Aí eu falei, “gente, mas que formação que vocês estão buscando?”. E aí foram surgindo, assim, a mil esses cursos de mestrado e doutorado sendo ofertados pra nós que você não precisa desenvolver pesquisa, especialização que você faz em dois meses. Aí eu fiquei muito triste, porque assim, se já não está boa a formação como está, só tende a piorar, né?

Entrevistadora – O último tópico que eu gostaria que a gente falasse um pouquinho, Elza, é sobre a avaliação do curso, do mestrado. Quais obstáculos e vantagens você vê no curso de mestrado acadêmico em educação que você cursou?

Elza – Eu acho que na época que eu fiz, hoje já talvez não se aplique mais, um grande obstáculo foi a questão do cumprimento das disciplinas, que só tinha durante o dia, e eu trabalhava, aí assim, teve um semestre que calhou de uma disciplina obrigatória ser, por exemplo, na terça de manhã. E a outra disciplina obrigatória, ser na sexta tarde, e eu precisava trabalhar ou de manhã ou à tarde, e aí isso dificultou demais para mim. Então, eu acho que as disciplinas obrigatórias, elas precisavam estar alocadas no mesmo dia da semana. Por exemplo, hoje, pelo menos aqui em Sorocaba, o professor tem o direito de se afastar um dia da semana para cumprir essas disciplinas. Então, se fosse no mesmo dia da semana, de manhã e à tarde, o professor conseguiria fazer. Ou então que fossem as obrigatórias todas de manhã ou todas a tarde, porque aí o professor que tem a disponibilidade de deixar um período livre do dia também, tem como ele fazer. Porque eu tive que arcar com todas as faltas. Aquele semestre eu tive que arcar com uma falta por semana no período que eu trabalhava. Porque um eu consegui, né, e o outro não. Então o cumprimento das disciplinas foi um grande obstáculo pra mim. Agora, o facilitador eu acho que foi não ter tantas horas de atividades complementares. Porque quando eu fui para outra universidade, e eu peguei todas as diretrizes do curso, eu falei, gente, eu não vou dar conta. Porque lá, além de você ter que cumprir as disciplinas, eu tinha que cumprir 60 horas de atividades complementares, que eram muito pouco pontuadas. Então, o que valia mais era a publicação de um artigo numa revista Qualis A, e que valia 5 horas, mas eu tinha que fazer 60. Então, assim, não ter tantas horas de atividades complementares, eu acho que é um aspecto positivo, porque aí você consegue se dedicar mais à sua pesquisa. É um ponto positivo do mestrado daqui.

Entrevistadora – Você consegue citar um destaque positivo no curso, assim, no quesito de formação?

Elza – Ah, eu acho que os professores, porque eu dei muita sorte, eu fiz disciplina com o professor Edvaldo, que era meu orientador, com o professor Dionísio, que foi uma perda pra gente, né, e com o professor Rodolfo. E, assim, os três tiveram um nível de excelência nas disciplinas. Então, eu acho que se teve um aspecto muito positivo foi, né, porque eles conseguiam desenvolver os conteúdos da aula e, ao mesmo tempo, discutir as inquietações trazidas por cada um na sala de aula que se vinculava à sua pesquisa. Então, eu acho que esse foi um aspecto bem positivo.

Entrevistadora – E algo que foi insuficiente?

Elza – Insuficiente... Eu acho que o que eu senti falta, foi pesquisador na área da alfabetização. Eu não consegui encontrar nenhum que pudesse dar um suporte para mim e para o Edvaldo, e como o professor Edvaldo é da área da filosofia, ele sempre abria o leque para que eu pesquisasse, mas em alguns momentos eu sentia falta de que alguém fechasse esse leque, então eu acho que eu aprendi muito, mas também acabei sofrendo muito nesse processo e talvez até demandando um tempo muito grande, um esforço muito grande por não ter alguém da área que eu pudesse dialogar. Então, eu acho que o professor, um professor alfabetizador faz falta dentro do curso aqui de Sorocaba.

Entrevistadora – Você considera que o curso contribuiu para aproximar pesquisa, formação e prática na sua vida?

Elza – Para mim, sim. Porque eu consegui fazer, transitar, né? Saí da extrema prática para passar para a extrema teoria e depois fazer uma articulação entre as duas. Então, no meu caso, foi essencial.

Entrevistadora – E por fim, Elza, quais os principais legados dessa formação para sua vida profissional e carreira?

Elza – Eu acho que o maior legado para mim é o parar e refletir. Então, tudo que chega até mim, antes que eu assuma totalmente ou negue totalmente, essa reflexão. Isso está chegando até mim. Por que isso está chegando até mim? O que eles esperam e o que eu acredito que seja importante dentro disso. Então, esse parar pensar para depois agir. Que antes eu achava que existia, assim, uma absorção e uma ação, sem essa reflexão.

ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA CAPES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICOS EM EDUCAÇÃO

Quadro 11 – Ficha de avaliação utilizada pela CAPES de programas de Pós-graduação acadêmicos em Educação de 2017 a 2020.

Quesitos / Itens	Peso	Definições / comentários
1. Proposta		
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa.	35%	<i>Analisar o projeto pedagógico do programa, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa em andamento e a proposta curricular, assim como as declarações sobre as condições materiais e estruturais do programa, considerando:</i> 1.1.1. Coerência e clareza, na forma de adequada definição da missão do PPG no que diz respeito a seus objetivos, e articulação entre objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa em andamento e estrutura e desenho curricular; 1.1.2. Aderência do programa na definição temática e científica sobre seus objetivos diante do seu nível, modalidade e contexto do escopo da área; 1.1.3. Alcance em relação ao atingimento dos seus próprios objetivos, diante do perfil e da missão do PPG; 1.1.4. Atualização: a) Articulação entre área de concentração, linhas de pesquisa, estrutura curricular e disciplinas com as exigências das condições da contemporaneidade e dos avanços acadêmicos mais recentes; b) Atualidade nas ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas. 1.1.5. Infraestrutura: análise das condições estruturais adequadas para o alcance dos objetivos do programa, considerando disponibilidade de: a) salas de aula; b) laboratórios; c) amplo acesso à Internet; d) espaços multiusuários; e) biblioteca com acervo compatível com as necessidades do Programa; f) espaço próprio para a administração do programa (coordenação e secretaria); g) espaço próprio para grupos ou linhas de pesquisa; h) espaço próprio para os docentes e/ou para orientação dos discentes.
1.2 Perfil do corpo docente, sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	35%	1.2.1. Compatibilidade e adequação do perfil dos docentes permanentes (DP) em relação às áreas de concentração, linhas, projetos de pesquisa e atividades didáticas do programa; 1.2.2. Política de interação do Programa de Pós-Graduação (PPG) com a graduação, observando a atuação docente em atividades de ensino e orientação de trabalhos discentes (pesquisa, extensão, supervisão de estágios, e equivalentes); Obs.: Os docentes permanentes aposentados na mesma instituição e os que se encontram em licenças regulamentadas serão desconsiderados para efeitos da avaliação deste indicador. 1.2.3. Porcentagem de docentes permanentes com estágio pós-graduação ou de pesquisa sênior, preferencialmente de caráter internacional; 1.2.4. Estabilidade do corpo docente, respeitando a necessidade de renovação: porcentagem de docentes permanentes que participaram continuamente do PPG no período avaliado e percentual de renovação. <i>Obs.: Eventuais oscilações devem ser justificadas.</i>
1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	15%	1.3.1. Desenvolvimento de políticas e ações de planejamento alinhadas ao planejamento da IES, considerando as necessidades regionais, nacionais e internacionais; 1.3.2. Desenvolvimento de política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos; 1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre: a) metas de crescimento ou consolidação do PPG; b) plano de atualização acadêmica dos docentes permanentes; c) plano de modernização/expansão da infraestrutura física e dos recursos humanos; d) política de apoio a docentes e discentes para participação em eventos científicos da área. 1.3.4. Análise da pertinência da origem dos dados e da participação de pessoas no planejamento.
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	15%	1.4.1. Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) a articulação com as diretrizes da CPA e/ou Pró-Reitoria ou equivalente. 1.4.2. Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes; 1.4.3. Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes; 1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo; 1.4.5. Grau de comunicação entre docentes e coordenação do PPG, na forma de canal de

		comunicação efetivamente utilizado para a indicação de críticas e sugestões para o PPG; 1.4.6. Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação.																																				
2. Formação																																						
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	20%	2.1.1. Adequação temática entre as teses e dissertações e as linhas e projetos de pesquisa; 2.1.2. Porcentagem de trabalhos de conclusão que resultaram em publicação de artigos qualificados de B4 a A1, livros ou capítulos de livros.																																				
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20%	2.2.1. Porcentagem de discentes matriculados que são discentes-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos ou resumos em eventos); 2.2.2. Porcentagem de egressos que são egressos-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos ou resumos em eventos); Obs.: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação do quadriênio. 2.2.3. Porcentagem de discentes-matriculados com artigos Qualis B4 ou superior; 2.2.4. Porcentagem de discentes-matriculados com artigos Qualis A4 ou superior; 2.2.5. Porcentagem de egressos com artigos Qualis B4 ou superior; 2.2.6. Porcentagem de egressos com artigos Qualis A4 ou superior.																																				
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10%	2.3.1. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais de cinco egressos considerados como exemplares em termos da missão e perfil do programa; 2.3.2. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais resultantes da formação dos egressos indicados pelo PPG, considerando: - Área de atuação; - Inserção no mercado de trabalho; - Assunção de postos de liderança na administração pública ou na sociedade civil; - Continuidade de estudos. Obs.1: O PPG deve indicar em formulário próprio, a seguinte porcentagem de egressos proporcional ao tamanho do corpo docente: - PPG com até 20 DP: 20% dos egressos; - PPG de 21 a 40 DP: 15% dos egressos; - PPG com 41 ou mais DP: 10% dos egressos. Obs.2: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação do quadriênio.																																				
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	40%	2.4.1. Média ponderada de até quatro produções, indicadas pelo PPG, por docente permanente no quadriênio, vinculadas à área da Educação, em periódicos científicos, livros, capítulos e verbetes, excluída a duplicidade do produto na forma de coautoria entre docentes do mesmo PPG, considerando: a) o mínimo de dois artigos em periódicos; b) não mais que dois produtos em livros ou capítulos de livro ou verbetes; b.1) sendo que destes, não mais que 1 (um) capítulo de livro ou verbete. c) no máximo 1 (um) desses produtos pode ser publicado em revistas científicas vinculadas ao PPG ou Faculdade de Educação ou equivalente, ou editora universitária vinculada à IES. Observações: a) a tabela de medida para a classificação deste indicador será estabelecida após a análise do resultado apresentado pelo conjunto dos programas; b) os trabalhos em coautoria de docentes do mesmo PPG que forem indicados por ambos os autores, serão desconsiderados da avaliação; c) os livros autorais (obras completas) indicados pelo PPG serão avaliados individualmente e classificados conforme escala a seguir; d) aos capítulos de livros e verbetes será atribuída pontuação fixa conforme descrição a seguir. Nota: a média ponderada considerará a seguinte pontuação para a produção intelectual. <table><tr><th>Artigo em Periódico</th><th>Pontos</th></tr><tr><td>A1</td><td>100</td></tr><tr><td>A2</td><td>85</td></tr><tr><td>A3</td><td>75</td></tr><tr><td>A4</td><td>65</td></tr><tr><td>B1</td><td>55</td></tr><tr><td>B2</td><td>40</td></tr><tr><td>B3</td><td>25</td></tr><tr><td>B4</td><td>10</td></tr></table> <table><tr><th>Livros Autorais (Obras Completas)</th><th>Pontos</th></tr><tr><td>L1</td><td>250</td></tr><tr><td>L2</td><td>180</td></tr><tr><td>L3</td><td>130</td></tr><tr><td>L4</td><td>80</td></tr><tr><td>L5</td><td>30</td></tr></table> <table><tr><th>Capítulos de livros e verbetes</th><th>Pontos</th></tr><tr><td>Capítulos de livros</td><td>60</td></tr><tr><td>Verbetes</td><td>30</td></tr></table> 2.4.2. Porcentagem de docentes permanentes que publicaram artigos em periódicos científicos Qualis A1 ou Livro L1 ou L2.	Artigo em Periódico	Pontos	A1	100	A2	85	A3	75	A4	65	B1	55	B2	40	B3	25	B4	10	Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos	L1	250	L2	180	L3	130	L4	80	L5	30	Capítulos de livros e verbetes	Pontos	Capítulos de livros	60	Verbetes	30
Artigo em Periódico	Pontos																																					
A1	100																																					
A2	85																																					
A3	75																																					
A4	65																																					
B1	55																																					
B2	40																																					
B3	25																																					
B4	10																																					
Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos																																					
L1	250																																					
L2	180																																					
L3	130																																					
L4	80																																					
L5	30																																					
Capítulos de livros e verbetes	Pontos																																					
Capítulos de livros	60																																					
Verbetes	30																																					

2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	10%	2.5.1. Porcentagem de docentes permanentes, cujos projetos de pesquisa contam com participação de discentes; 2.5.2. Presença de estratégias inovadoras de formação; 2.5.3. Porcentagem de docentes permanentes que realizam anualmente as atividades de pesquisa e orientação de mestrado ou doutorado e, durante o quadriênio, atividades de docência na pós-graduação; Obs.: Excluindo-se das atividades de docência os docentes em licenças regulamentadas. 2.5.4. Porcentagem de docentes permanentes que publicam em coautoria com discentes ou egressos; 2.5.5. Porcentagem média das atividades de orientação, docência e defesas sob responsabilidade do corpo docente permanente; 2.5.6. Orientação: Porcentagem de bolsistas de mestrado que defendem em até 30 meses/total de bolsistas de mestrado e de doutorado em até 48 meses/total de bolsistas de doutorado. Obs.: Bolsista é o aluno que recebeu pelo menos 6 meses de bolsa.
3. Impacto na sociedade		
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	35%	3.1.1. Efeito de transformação no ambiente acadêmico e social da produção intelectual do PPG, em relação ao seu contexto, seus objetivos e sua missão. Deve-se considerar: a. Inovação da produção intelectual*; b. Avanço da presença da Área da Educação no contexto da pesquisa científica no Brasil e no mundo; c. Abrangência local, regional, nacional ou internacional, de acordo com os objetivos da pesquisa e do PPG; d. Caráter estratégico para a formação e qualificação do profissional da área da Educação; *A Inovação da produção intelectual na Área da Educação é aqui entendida das seguintes formas: - a originalidade ou o ineditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área; entre outras possibilidades. 3.1.2. Razão entre o número de artigos A1+A2 publicados pelo programa (docentes, discentes e egressos) e o total de docentes permanentes; 3.1.3. Qualidade das produções intelectuais mais importantes selecionadas e justificadas pelo próprio PPG, excluídas as dos egressos. Deve-se considerar: a) PPG com até 20 DP: 5 produtos b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos 3.1.4. Qualidade das produções intelectuais mais importantes dos egressos, selecionadas e justificadas pelo próprio PPG. Deve-se considerar: a) PPG com até 20 DP: 5 produtos b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos (ANEXO IV) 3.1.5. Relevância da participação dos DP em diretorias e/ou comitês científicos de associações acadêmicas, comissões, comitês, consultorias ad-hoc em agências de fomento internacionais, nacionais ou regionais de pesquisa ou avaliação, comissões editoriais de periódicos qualificados ou comissões científicas de eventos de caráter internacional, nacional ou regional.
3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	30%	3.2.1. Desenvolvimento de atividades do PPG nas seguintes dimensões referentes aos impactos e à relevância: a) Impacto e relevância econômica: contribuição para o desenvolvimento, do microrregional ao internacional, através de avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias educacionais, culturais e sociais, técnicas, e conhecimentos científicos, bem como contribuição para o aprimoramento dos processos educacionais nas instituições e sistemas públicos, privados e do terceiro setor, incrementando a eficiência, a eficácia e a efetividade com vistas ao desenvolvimento da sociedade; b) Impacto e relevância social: transferência de conhecimentos sobre Educação visando à resolução de questões sociais e à qualificação da experiência da cidadania, assim como contribuição para a formação de educadores e pesquisadores da educação, que atuem de modo socialmente significativo; c) Impacto e relevância cultural: contribuição para a melhoria da educação básica e da educação superior, por meio de propostas inovadoras de ensino, produção de material didático, atividades de pesquisa e intervenção social, formação de recursos humanos para o desenvolvimento educacional e cultural, para a formulação de políticas educacionais, para a ampliação do acesso e da qualidade da Educação. Nota: Impacto representa o resultado, consequências ou benefícios percebidos pela sociedade, causado pela introdução de produtos, processos e tecnologias desenvolvidos na Pós-graduação. Relevância é o grau de importância que um grupo ou sociedade atribui a algo. As dimensões de impacto acima descritas serão avaliadas e valorizadas de acordo com a missão e perfil dos programas.

		3.2.2. Grau de impacto de natureza econômica, social e cultural das atividades colaborativas desenvolvidas pelo PPG, considerando: a) Nucleação, intercâmbios sistemáticos, integração e solidariedade com outros Programas/Instituições; b) Participação em projetos de cooperação entre PPG, com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação da pesquisa ou o desenvolvimento da Pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas colaborando com a redução de assimetrias (Atuação de Prof. Visitante, Participação em Projetos de Cooperação entre Instituições – PCI ou similares).
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	35%	As dimensões internacionalização e inserção (local, regional, nacional) serão relativizadas e avaliadas de acordo com a missão e perfil dos programas. 3.3.1. Detalhamento da política de internacionalização e/ou de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento; 3.3.2.a. Quanto à política de internacionalização, observar o grau de desenvolvimento das seguintes atividades: a. Pesquisa: a.1. Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional; a.2. Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais; a.3. Participação de projetos de pesquisa no exterior. b. Produção Intelectual: b.1. Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos de circulação internacional; b.2. Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros; b.3. Produtos envolvendo docentes permanentes e discentes do PPG que sejam resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras. c. Mobilidade e atuação acadêmica: c.1. Participação de alunos em mestrado ou doutorado sanduíche ou em missão de curta duração; c.2. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado sanduíche ou missão de curta duração; c.3. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado pleno; c.4. Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante; c.5. DP em estágio pós-doutoral internacional ou estágio sênior de pesquisa; c.6. DP que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior: missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, etc.; c.7. Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais; c.8. Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais; c.9. Participação de DP, discentes ou egressos na coordenação de associações ou redes internacionais de pesquisadores. 3.3.2.b. Quanto à política de inserção, observar: a) Priorização de temáticas locais e/ou regionais nos trabalhos de conclusão do PPG; b) Desenvolvimento institucional das seguintes atividades: participação em redes nacionais de pesquisa; parcerias com as redes de educação básica; formação continuada de profissionais da educação; assessorias e consultorias; organização de eventos; ações de interiorização; articulação com movimentos sociais; c) Adoção de ações afirmativas na seleção de alunos. 3.3.3. Conteúdo e forma da página web do PPG, observando informações sobre: a) Docentes, com indicação ao currículo lattes; b) O desenho do programa (Área de concentração e linhas de pesquisa, estrutura curricular); c) A relação de grupos de pesquisa; d) Acesso aos textos integrais dos Trabalhos de Conclusão (teses e dissertações); e) Políticas de credenciamento docente; f) Normas internas (regimento, deliberações, editais, etc.); g) Processo de seleção para mestrado e/ou doutorado; h) A página web tem versão em outro/s idioma/s afora a língua portuguesa; i) Repositórios institucionais e acervos com produtos e dados de pesquisa; j) Transparência (atas, prestações de contas, critérios e resultados de processo seletivo, etc).

Fonte: Ficha de Avaliação em Educação (CAPES, 2017).

ANEXO B – PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mestrado acadêmico e o desenvolvimento profissional: contribuições na pesquisa, formação e prática de professores da Educação Básica

Pesquisador: ALINE LUZ MESQUITA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59788422.3.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Biológicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.742.155

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1965441.pdf, de 13/09/2022) e/ou do Projeto Detalhado (projeto_Aline_plataforma_Brasil.pdf, de 05/09/2022):

RESUMO: O presente projeto de pesquisa em nível de doutorado apresenta-se como proposta de investigação na área da educação e abordada o aspecto do desenvolvimento profissional docente relacionado ao curso de mestrado acadêmico a fim de responder a seguinte questão: como os professores da Educação Básica egressos do curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal de São Carlos no campus Sorocaba vem construindo o desenvolvimento profissional a partir da inserção no ensino superior e qual a relevância do mestrado neste processo? Objetiva-se, de maneira geral, compreender as contribuições do referido curso de mestrado acadêmico no desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos egressos e os possíveis reflexos nos saberes e práticas dos professores da educação básica. O projeto prevê uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo, considerando que os dados serão coletados e analisados através de questionário inicial, entrevista semi estruturada e análise documental. Espera-se, assim, tecer contribuições significativas sobre a formação do professor, identificando limites e possibilidades diante do curso de mestrado na modalidade acadêmica, em caráter local e geral.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.742.155

HIPÓTESE: Hipótese de que há intrínseca relação entre as atividades formativas praticadas durante essa modalidade de pós-graduação e a prática profissional do egresso que opta por permanecer na carreira docente no nível de escolarização da educação básica.

METODOLOGIA: Pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo, considerando que os dados serão coletados e analisados através de questionário inicial, entrevista semi estruturada e análise documental. 1- Envio por meio eletrônico do projeto de pesquisa, link para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário online para coleta dos dados pessoais à coordenação do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP a fim de que possa divulgar a pesquisa aos egressos e solicitar a contribuição. 2- Contato com os egressos respondentes e explicação sobre o contexto da pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3- Envio de questionário online por meio da plataforma Google Forms (<https://forms.gle/8f7H1ngLqpX5W3gWA>) para informações mais precisas e específicas sobre o perfil, trajetória e atuação profissional dos egressos. 4- Traçar perfil dos egressos com base em dados coletados em seus currículos na plataforma Lattes a fim de sistematizar a trajetória acadêmica e profissional de cada um. 5- Realização de entrevistas semiestruturadas (ANEXO 1) pelo método da história oral de vida presencialmente com um grupo de egressos que atendem aos seguintes critérios: (a) finalizaram o curso de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba; (b) graduados em curso de pedagogia ou em licenciaturas; (c) atuam como docentes da educação básica. As entrevistas serão feitas individualmente com a participação do pesquisador e entrevistado. Haverá a gravação das entrevistas com gravador para posterior transcrição e análise;

6- Transcrição e análise qualitativa das entrevistas; 7- Análise documental de criação e regulação do programa, além do currículo previsto e atividades planejadas; 8- Análise qualitativa do rol de dados obtidos de maneira inter-relacionada, descrição dos resultados conclusivos e considerações finais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetiva-se, de modo geral, compreender as contribuições do curso de mestrado acadêmico no desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos egressos e os possíveis reflexos nos saberes e práticas dos professores da educação básica.

Objetivo Secundário:

(a) reconstruir e analisar a trajetória formativa e profissional de egressos do curso de mestrado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.742.155

acadêmico; (b) Identificar práticas promotoras de desenvolvimento profissional no contexto do curso de mestrado acadêmico para o professor da educação básica; (c) Analisar e compreender as contribuições do mestrado acadêmico para o desenvolvimento profissional dos docentes nos aspectos da pesquisa, formação e prática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Invasão de privacidade ao abordar questões pessoais sobre a trajetória acadêmica e profissional. Buscaremos minimizar e evitar esse risco reduzindo desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. O pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Sensibilidade a partir do conteúdo revelado;
- Dispêndio de tempo ao responder questionário ou para entrevista;
- Possível quebra de sigilo involuntária de dados confidenciais por meio do questionário, entrevista ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Garantiremos a não identificação nominal nos formulários e banco de dados, a fim de proporcionar o anonimato. Assegura-se a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. Haverá confidencialidade dos dados com intuito estritamente acadêmico e científico. É de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes.

Benefícios:

No contexto particular dos participantes da pesquisa, ou seja, para os egressos do curso de mestrado, os benefícios se dão de forma pouco evidente e reduzida, podendo estar relacionados ao resgate de memórias de passagens vividas e aprendizagens construídas ao longo da formação, o que pode vir a instigar a retomada do contato com a universidade e seus pares. Em contexto geral, faz-se necessário considerar que a pesquisa trará benefícios significativos ao programa abordado, com informações que podem contribuir para reflexão, análise e reformulação dos moldes formativos sustentados na pós-graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.742.155

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

A fim de evitar retrabalho tanto da parte dos pesquisadores quanto da parte da Secretaria e do Colegiado do CEP, bem como com intuito de AGILIZAR a tramitação dos protocolos de pesquisa, a Coordenação do CEP solicita encarecidamente aos pesquisadores que leiam integralmente e com muita atenção, cuidado e zelo TODAS AS INFORMAÇÕES presentes na página do CEP antes de encaminharem suas dúvidas à Secretaria e antes de submeterem a versão original e versões revisadas de seu protocolo de pesquisa à PI seu protocolo de pesquisa à Plataforma Brasil. A página do CEP é atualizada rotineiramente, portanto, solicita-se que este procedimento seja repetido a cada nova submissão. Lembramos que na página do CEP constam várias informações a respeito de "dúvidas frequentes", "documentos obrigatórios para submissão", "instruções para submissão" e para evitar "pendências documentais", "tutoriais Plataforma Brasil" (acesso a manuais e a vídeos explicativos), "resoluções e normativas", "etapas e prazos do processo de apreciação ética", orientações para submissão de "emendas", "relatórios de pesquisa - orientações para elaboração e envio ao CEP", etc.

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

Pendência 1 - atendida - A pesquisadora incluiu no projeto e evidenciou que o recrutamentodos participantes será realizado a partir do encaminhando à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba/SP de forma virtual o projeto de pesquisa, link para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário online para coleta dos dados pessoais e contato a fim de que a proposta seja divulgada aos egressos do curso de mestrado, de modo a solicitar a contribuição.

Pendência 2 - atendida - A pesquisadora esclareceu que apenas o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, participará da pesquisa, sem a contribuição de outros programas. Também anexou a carta de autorização do

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.742.155

programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição.

Pendência 3 - atendida - Expõe no TCLE que a assinatura se dará de forma presencial, logo após a coleta de dados e contato com os egressos que participarão do estudo. Essa etapa foi esclarecida no TCLE.

Pendência 4 - atendida - A pesquisadora incluiu na projeto, bem como no TCLE que as entrevistas, que serão realizadas com os participantes, acontecerão de forma presencial.

Pendência 5 - atendida - Tanto no TCLE, no projeto de pesquisa e na plataforma, a pesquisadora esclareceu os riscos quanto à invasão de privacidade e quebra de sigilo de dados, complementando com cuidados tomados para minimizar ou extinguir tais riscos.

Pendência 6 - atendida - Tanto o roteiro (link) do questionário, quanto o roteiro de entrevista semiestruturado foram anexados ao projeto de pesquisa e indicou que todas as perguntas são de caráter opcional.

Pendência 7 - atendida - Acerca da segurança na transferência e no armazenamento dos dados, a pesquisadora incluiu no TCLE o seguinte trecho: "É de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Com a conclusão da coleta de dados, comprometo-me por realizar o download dos dados em dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou "nuvem"."

Assim, todas as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.742.155

solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1965441.pdf	13/09/2022 16:34:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/09/2022 16:32:37	ALINE LUZ MESQUITA	Aceito
Outros	Carta_autorizacao_PPGED.pdf	05/09/2022 21:41:52	ALINE LUZ MESQUITA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	05/09/2022 21:38:07	ALINE LUZ MESQUITA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Aline_plataforma_Brasil.pdf	05/09/2022 21:29:47	ALINE LUZ MESQUITA	Aceito
Declaração de concordância	Modelo_de_carta_de_autorizacao.pdf	13/06/2022 16:19:24	ALINE LUZ MESQUITA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinado.pdf	13/06/2022 16:18:07	ALINE LUZ MESQUITA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.742.155

SAO CARLOS, 07 de Novembro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br