

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA PAULA RODRIGUES DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*  
*SENSU***

**CÁCERES-MT**

**2022**

**ANA PAULA RODRIGUES DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*  
*SENSU***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lóriége Pessoa Bitencourt**

**CÁCERES-MT**

**2022**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

S719d SOUZA, Ana Paula Rodrigues de.  
Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação  
Básica e a Pedagogia Universitária na Pós-Graduação Stricto  
Sensu / Ana Paula Rodrigues de Souza - Cáceres, 2022.  
190 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e  
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de  
Mato Grosso, 2022.

Orientador: Lóriége Pessoa Bitencourt

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Pedagogia  
Universitária. 3. Pós-Graduação. 4. UNEMAT. 5. Professores da  
Educação Básica. I. Ana Paula Rodrigues de Souza.  
II. Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação  
Básica e a Pedagogia Universitária na Pós-Graduação Stricto  
Sensu: .

CDU 377.8(817.2)

**ANA PAULA RODRIGUES DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*  
*SENSU***

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

---

Dr. José Carlos Libâneo (Membro Titular Externo – PPGE/PUC-GOIÁS)

---

Dr. Laudemir Luiz Zart (Membro Titular Interno – PPGEdu/UNEMAT)

---

Dra. Andreia Nunes Militão (Membro Suplente Externo – PPGEdu/UFGD)

---

Dra. Heloísa Sales Gentil (Membro Suplente Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Dedico esta dissertação à minha família que sempre esteve disposta a me ajudar em todos os momentos, em especial ao meu esposo José Humberto Veríssimo Zuchetti, à minha filha e sempre princesinha Heloisa Rodrigues Zuchetti, e a um mocinho que veio de forma inesperada, e é muito amado, Rafael Rodrigues Zuchetti, meu companheiro de escrita ainda na barriga.*

*Essa dissertação representa mais uma etapa da minha formação pessoal e profissional. Representa todo meu processo de construção e reconstrução de conhecimento, é a conclusão de uma etapa muito importante em minha vida, porém, mais uma etapa que concludo de minha formação, pois, semelhante a Marcelo García (1999), acredito que a formação é um continuum e o professor deve estar em um processo permanente de formação. Se estou aqui é graças a todas as pessoas que fizeram parte da realização desse sonho, direta ou indiretamente... Meu muito obrigada!*

***Agradeço** inicialmente a Deus por me conceder a vida e, por meio dela, a oportunidade de sonhar e realizar esse sonho.*

*Aos estudantes para os quais ensino e com os quais aprendo a ensinar, e que me motivaram a buscar formação na pós-graduação Stricto Sensu, para que pudesse me tornar uma profissional mais qualificada ao atuar em meu lócus de trabalho, a Educação Básica do estado de Mato Grosso.*

*Aos meus colegas profissionais do magistério da Escola Estadual Padre Tiago e Castelo Branco, que, de certa forma, me propiciaram momentos de reflexão que me conduziram a busca pelo Mestrado.*

*Dedico um espaço especial de meus agradecimentos a Divaldo, Aline Damacena, Gleici Faneli e Amado, equipe gestora da Escola Estadual Padre Tiago, que, sem hesitação, me apoiaram em todas as etapas quando necessitei. À assessora pedagógica Elaine Cássia pelo apoio incondicional. À Celma, Roberval Cabrini e Maria Helena, gestoras da Escola Castelo Branco por me apoiarem nessa nova etapa de formação. Meu muito obrigada!*

*Agradeço a meu esposo e incentivador José Humberto Veríssimo Zuchetti, por me ouvir, me auxiliar, me acompanhar, me estender a mão e apoiar sempre que necessitei. Se não fosse por seu apoio incondicional, a realização desse sonho não teria sido possível. Que seu sonho de ser Doutor, se realize logo, pois você é merecedor de todas as bênçãos que Deus tem para sua vida. Você tem um coração enorme e não mede esforços para ajudar/auxiliar todos a sua volta... Te amo incondicionalmente.*

*À minha filha, minha pequenina, geniosa, e acima de tudo minha doce Heloisa Rodrigues Zuchetti, que a cada dia me ensina a ser uma mãe melhor e me proporciona acompanhar toda sua evolução e crescimento... Você é minha inspiração e incentivo diário. Que você cresça essa menina linda e adorável que é .... Te amo minha sempre filha caçula...*

*Ao Rafael Rodrigues Zuchetti, como diz Heloisa, uma sementinha que cresceu durante o mestrado para encher nossa família de mais felicidade, meu companheiro de escrita desde a gestação..... Te amo meu príncipezinho caçula...*

*À minha mãe e ao meu pai que nunca mediram esforços para me apoiar em todos os desafios que enfrentei e por cuidar tão bem da Heloisa, quando eu precisava me ausentar para estudar. Vocês são meu suporte diário e as pessoas por quem eu luto e sempre lutarei.*

*À minha vó Maria e à tia Nane pelo incentivo, força e por cuidar com tanto amor de nossa princesinha Heloisa e do Rafael.*

*Enfim, á minha “cumadi” e amiga Silvana, companheira de loucuras, idas ao supermercado, personal na academia e incentivadora. Meu muito obrigada por fazer parte da minha vida.*

*Minha costureira, amiga, psicóloga, solucionadora das minhas crises por nunca ter roupas... kkk.. Ivanete... meu muito obrigada por sempre estar disposta a me ajudar a me ouvir e me apoiar em tudo...*

*Aos meus queridos amigos Milena e Wendel, que antes éramos quatro, nos tornamos seis, sete e agora oito... E as duas lindezas Julia e Beatriz... (Beatriz minha candidata a nora) ... Obrigada por suportar nossa ausência nesse período e por estar ao nosso lado sempre... Milena agora chegou sua vez e te quero comigo Mestra em Educação...*

*Não posso deixar de agradecer ao meu amigo Rodolfo da turma de 2020, meu ex-estudante e companheiro de mestrado.*

*À minha amiga, Adriana Brito, da turma de 2021, não entramos juntas no mestrado, porém, realizamos nosso desejo que era buscar formação para melhorar nosso ambiente de trabalho. Obrigada por me ouvir, me aconselhar e me acompanhar em todo o processo.*

*Aos membros do GFORDOC, pelo apoio, carinho e prontidão em todo o processo do mestrado, que não é algo fácil - um período de ressignificação, descobertas, dúvidas e que com a parceria de todos tudo ficou mais fácil.*

*A minha eterna gratidão aos sujeitos participantes da pesquisa, pois o ano de 2020 e 2021 está sendo muito difícil para todos, muitas pessoas estão perdendo entes queridos, a burocratização do trabalho docente está exacerbada e vocês se disponibilizaram a contribuir para minha pesquisa... Minha eterna gratidão.*

*Aos professores do PPGEduc/UNEMAT, que tiveram que reaprender a ensinar nesse período de pandemia, nos dando suporte em todo o processo formativo.*

*À minha companheira nesse percurso formativo Natália Gentil Lima, de tão próxima que nos tornamos até engravidamos no mesmo período. Minha eterna gratidão por me ouvir, por rir dos meus áudios, e por todo companheirismo nesse processo.*

*Sou imensamente grata por ter tido o privilégio de ser orientanda da professora Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt, uma pessoa maravilhosa, de um coração enorme, que me ensinou*

*muito, me fez perceber que tudo é possível e a nunca desistir, pois, como ela diz: “Se der medo, vai com medo mesmo...”. Obrigada pela paciência, pelos ensinamentos e, acima de tudo, por cuidar de nós, seus orientandos.*

**OBRIGADA**



*Sou sempre eu mesma,  
mas nunca a mesma pessoa para sempre.  
(Clarice Lispector)*

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdU – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cujo tema principal é o Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Básica, mestres formados pelo PPGEdU/UNEMAT, investigado sob os pressupostos teóricos da Pedagogia Universitária. Para tanto, os estudos de Marcelo García (1999; 2009), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Bitencourt (2014; 2017; 2020), Saviani (2000; 2008; 2017; 2018), Libâneo (2007; 2012; 2014; 2018), entre outros, embasam a reflexão sobre o Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica em um programa de pós-graduação, em nível de mestrado. Assim, questiona-se: Quais as percepções dos professores da Educação Básica, mestres egressos do PPGEdU/UNEMAT, sobre a relação entre as ações formativas vivenciadas em sua formação numa pós-graduação, a Pedagogia Universitária, e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica? O objetivo geral visa 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. A pesquisa é de abordagem qualitativa, amparada pelo Estudo de Caso, e utilizam-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de produção dos dados — questionário de caracterização e entrevista semiestruturada — foram aplicados em 10 professores da Educação Básica, efetivos do estado de Mato Grosso, formados em cursos de licenciaturas e mestres em Educação pelo PPGEdU/UNEMAT. Para categorização e análise dos dados empíricos utilizou-se a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016). Neste estudo, conclui-se que as ações formativas vivenciadas pelos sujeitos, no PPGEdU/UNEMAT, ressignificou os conhecimentos que eles adquiriram na Educação Básica, mediante o estudo de teorias e da pesquisa, problematizando-os com os professores universitários e estudantes da pós-graduação, de forma colaborativa e dialógica. As falas dos sujeitos nos permitiram compreender que eles associavam a sua formação na pós-graduação à realização de seu trabalho docente, após voltarem ao seu *locus* de trabalho, fortalecendo seu Desenvolvimento Profissional. A pós-graduação propiciou-lhes incorporar novas metodologias apreendidas na universidade, em sala de aula, em relação ao modo de trabalhar os conteúdos. Logo, o mestrado em Educação da UNEMAT é pertinente para o Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica, porém, é necessário fortalecer políticas públicas, no âmbito federal e estadual, para incentivar esses professores a buscarem qualificação profissional nesse nível de ensino. Com esta pesquisa pretende-se ampliar o conhecimento sobre a Pedagogia Universitária e intensificar a discussão sobre a importância de políticas públicas voltadas para a formação dos professores da Educação Básica em cursos *Stricto Sensu*.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Profissional; Pedagogia Universitária; Pós-graduação; UNEMAT; Professores da Educação Básica

## ABSTRACT

This dissertation falls within the Teacher Education, Pedagogical Policies and Practices research line of the Postgraduate Program in Education - PPGEduc - Master Degree in Education of the University of Mato Grosso State - UNEMAT whose main theme is the Professional Development of Basic Education Teachers with the PPGEduc/UNEMAT master's degree that has been investigated under the theoretical assumptions of the University Pedagogy. For this purpose, the studies by Marcelo García (1999; 2009), Tardif (2014), Tardif and Lessard (2014), Bitencourt (2014; 2017; 2020), Saviani (2000; 2008; 2017; 2018), Libâneo (2007; 2012; 2014; 2018), among others, support the reflection on the Professional Development of Basic Education Teachers in a graduate program at master's level. Thus, the question is: What are the perceptions of Basic Education teachers with the PPGEduc/UNEMAT master's degree about the relationship between the educational actions experienced over their training in the post-graduation University Pedagogy course and their professional development when returning to the Basic Education practice? The general objective is to understand what are the perceptions of Basic Education teachers about the University Pedagogy experienced in a *Stricto Sensu* post-graduation course and their professional development when returning to the Basic Education practice. It is a research of qualitative approach supported by the Case Study while it applies the procedures of bibliographic, documental and field investigation. The instruments of data production, namely the characterization questionnaire and the semi-structured interview, were applied to ten teachers of the Basic Education school system being full workers in the state of Mato Grosso holding undergraduate degrees and the PPGEduc/UNEMAT Education master's degree. The categorization and analysis of empirical data were carried out with the technique of content analysis of Bardin (2016). In this study, the conclusion drawn is that the educational actions experienced by the subjects in the PPGEduc/UNEMAT program have assigned a new significance to the knowledge that they acquired in the Basic Education practice through the study of theories and research by problematizing them with university teachers and graduate students in a collaborative and dialogical way. The subjects' speeches allowed us to infer that they connected their graduate training to the performance of their teaching work when they would return to their working *locus* and would strengthen their Professional Development. The graduate program allowed them to incorporate new methodologies learned in the university and in the schools' classroom regarding the way of working the contents. Therefore, the UNEMAT master's degree in Education is relevant for the Professional Development of the Basic Education Teacher. However, strengthening public policies within federal and state spheres is needed to encourage these teachers to seek professional qualification at this education level. This research intends to expand the knowledge about University Pedagogy and to intensify the discussion about the importance of public policies addressed to the training of Basic Education teachers in *Stricto Sensu* courses.

**Keywords:** Professional Development; University Pedagogy; Post-graduation; UNEMAT; Basic Education Teachers.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP - Atividades Integradas de Pesquisa

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

BP – Balanço de Produção

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEP - Comitê de Ética de Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CO – Centro Oeste

DEAD –Diretoria de Gestão de Educação a Distância

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

DPP – Desenvolvimento Profissional de Professores

EB – Educação Básica

EEEPGEdu - Encontro de Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação

ENCAESES – Encontro Cacerense de Economia Solidária

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática

FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental

GEPRAEM – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática

GFORDOC - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência

IES – Instituição de Ensino Superior

LC – Lei Complementar

MT – Mato Grosso

OBEDUC – Observatório da Educação

PB - Professor da Educação Básica

PB/CEFAPRO - = Professor da Educação Básica e Professor Formador no CEFAPRO

PBU – Professor da Educação Básica e Universitária

PEE - Planos Estaduais de Educação

PHC - Pedagogia Histórico Crítica

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PU – Pedagogia Universitária

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEMIEDU – Seminário de Educação

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público

SMEC - Secretarias Municipais de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância de acordo com os descritores.....	32
Quadro 2 -Quantitativo de sujeitos após os critérios de inclusão.....	46
Quadro 3 –Quantitativo dos Professores da EB e local de exercício da docência na SEDUC/MT.....	47
Quadro 4 – Remuneração salarial de professores, por nível e classe, com 30 horas aula semanais da Educação Básica em MT.....	96
Quadro 5 – Formação inicial dos respondentes do questionário de caracterização .....	101
Quadro 6 – Do concurso público ao ingresso no mestrado PPGEduc/UNEMAT.....	103
Quadro 7 - Atividades da dimensão administrativa na EB, desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.....	105
Quadro 8 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por ano de ingresso e egresso por linha de pesquisa no PPGEduc/UNEMAT .....	107
Quadro 9 – Linha de pesquisa - Educação e Diversidade e a relação entre as pesquisas dos professores orientadores com as dos Mestres Egressos .....	126
Quadro 10 – Linha de pesquisa - Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e a relação entre as pesquisa dos professores orientadores com as dos Mestres Egressos .....	127

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Representação das categorias e subcategorias de análise .....	44
Figura 2 - Representação do conceito de DPP a partir de Marcelo García (1999) .....	51

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 TRAJETÓRIA FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
2.1 Aproximações acadêmicas, pessoais e teóricas com o objeto de Pesquisa .....	27
2.2 Abordagem epistemológica, opções, caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa .....	36
<b>3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO .....</b>	<b>49</b>
3.1 Desenvolvimento profissional de professores (DPP) .....	50
3.2 Docência: percursos formativos .....	54
3.3 Trabalho docente: propulsor de conhecimento e aprendizagem do professor.....	64
<b>4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>68</b>
4.1 Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica .....	69
4.2 Formação de professores e a escola como espaço de resistência .....	76
4.3 Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> como espaço de formação continuada de professores e de valorização profissional.....	86
<b>5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO .....</b>	<b>98</b>
5.1 Perfil dos professores da Educação Básica, mestres pelo PPGEdu/UNEMAT .....	99
5.2 Expectativas dos professores da Educação Básica articulada com a formação profissional no PPGEdu/UNEMAT: o antes.....	108
5.2.1. Trajetória formativa e início da docência como profissão .....	108
5.2.2. Busca pela pós-graduação em Educação na UNEMAT .....	114
5.2.3. Escolha pelo mestrado acadêmico como formação continuada .....	121



5.3 Pedagogia Universitária refletida nas ações formativas vivenciadas pelos professores da EB durante a formação no PPGEduc/UNEMAT .....	124
5.3.1 Aproximações teóricas entre as pesquisas desenvolvidas pelos mestrados e seus orientadores .....	126
5.3.2 Relações entre trabalho docente e a elaboração do projeto de pesquisa .....	128
5.3.3 Desenvolvimento Profissional do sujeito no PPGEduc/UNEMAT .....	130
5.4 Desenvolvimento Profissional do Professor da EB após cursar o Mestrado em Educação no PPGEduc/UNEMAT .....	144
5.4.1 Revisitando as experiências no PPGEduc/UNEMAT .....	144
5.4.2 Pedagogia Universitária e o trabalho docente na Educação Básica .....	152
5.4.3 Desenvolvimento Profissional dos professores da Educação Básica: do mestrado ao doutorado .....	162
5.4.4 UNEMAT como polo formativo em Mato Grosso.....	163
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>190</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.*

*(Paulo Freire)*

A epígrafe dessa seção introdutória nos permite compreender a complexidade do termo ensinar. Paulo Freire, personalidade marcante na área da Educação nacional e internacional, diz que ensinar é criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Logo, nesse processo, o professor tem a função fundamental de levar o estudante a refletir, a pensar, a criar perspectivas, novas experiências, por meio do processo educativo.

Amparadas por essa perspectiva, destacamos a importância da formação em um *continuum* que ultrapasse a formação inicial dos professores, abrangendo todos os espaços formativos formais ou informais em que o sujeito, professor, esteja inserido, possibilitando-lhe construir e reconstruir seu conhecimento, para que possa fazer o mesmo com o estudante que estará formando.

A presente pesquisa de mestrado, intitulada *Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Básica e a Pedagogia Universitária na pós-graduação Stricto Sensu*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e está vinculada à linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC).

Inseridos em uma realidade de crise política, de desvalorização e precarização do trabalho docente, de cortes de bolsas de estudos, de movimentos reformistas, de militarização das escolas, de mudanças curriculares por meio de Políticas Públicas<sup>1</sup> e tantas outras mazelas e ataques à Educação, a pós-graduação pode ser considerada um ambiente de resistência e de defesa da Educação, por meio de suas ações formativas que abrangem leituras críticas e sistematizadas da realidade, atreladas a acontecimentos históricos e políticos, a disputas e

---

<sup>1</sup> Políticas Públicas se diferem de Políticas Governamentais, sendo a primeira “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, ela possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, 2012, p. 5). Já as políticas governamentais, “são políticas elaboradas e estabelecidas por atores governamentais, como exemplo temos as emanadas pelos diversos órgãos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário”. (SECCHI, 2012, p. 5)

interesses, aportadas ao referencial da Pedagogia Universitária. Ponderamos, assim, que o espaço formativo da *pós-graduação Stricto Sensu*, local que forma professores pesquisadores, é o ambiente propício e fecundo para reflexões e análises críticas do sistema educacional vigente.

Cabe ressaltar que o interesse por esta investigação surgiu no cenário da Educação Básica, no contexto em que a pesquisadora exerce seu trabalho profissional na condição de professora, o que lhe possibilitou observar mudanças significativas nos comportamentos, atitudes e posicionamentos políticos dos educadores que retornavam de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, em sua maioria ofertados pela UNEMAT.

No ano de 2020, o PPGedu/UNEMAT completou dez anos de existência e desenvolvimento, contabilizando nove turmas tituladas de mestres e duas turmas em processo de formação<sup>2</sup>: 155 mestres, duas desistências e 78 estudantes em formação, todos em nível de mestrado. A escolha dos sujeitos desta pesquisa abrange os dez primeiros anos de constituição do curso de Mestrado em Educação da UNEMAT, pois pretendemos refletir sobre sua importância na formação de mestres, professores efetivos da rede estadual de Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Logo, os sujeitos desta investigação foram selecionados entre os egressos do último período avaliativo, quadriênio composto pelos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerou egressos os estudantes que defenderam suas dissertações ou teses nos cinco anos anteriores a cada um dos anos de referência da avaliação do quadriênio<sup>3</sup>. Dessa forma, nossa análise teve início no ano em que se formou a primeira turma de mestres, em 2012, estendendo-se até a turma de 2020<sup>4</sup>.

O PPGedu/UNEMAT demonstra responsabilidade ao enfatizar o processo de ensino/aprendizagem, relação universidade-escola, políticas educacionais, teorias e práticas pedagógicas expressas em seus estudos e pesquisas para a formação dos professores. As ações formativas do referido programa possibilitam o estreitamento das relações entre a Universidade e a Educação Básica. Ao intuir que tais conhecimentos permeiam a formação do professor no mestrado acadêmico do PPGedu/UNEMAT, nos propomos a pesquisar as ações formativas na pós-graduação *Stricto Sensu* e suas contribuições para o Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica, egresso da pós-graduação.

---

<sup>2</sup> Dado referente ao total de mestres e mestrandos até 31/12/2020.

<sup>3</sup> Por exemplo – o primeiro ano de referência do último quadriênio é 2017, logo, cinco anos anteriores a ele correspondem aos anos 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016. Assim, egressos do ano de referência 2017 são todos aqueles que concluíram e defenderam suas pesquisas nos anos citados.

<sup>4</sup> São considerados os egressos do período até 2020, por ser este o último ano do quadriênio.

Nesse contexto, definimos a questão problema da investigação: *Quais as percepções dos professores da Educação Básica, mestres egressos do PPGEdU/UNEMAT, sobre a relação entre as ações formativas vivenciadas em sua formação numa pós-graduação, a Pedagogia Universitária, e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica?* Após, elegemos o objetivo geral: 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. E a partir de discussões, orientações, contribuições recebidas no trabalho colaborativo no GFORDOC, elaboramos os objetivos específicos: (1) *aprofundar teoricamente os estudos sobre a formação de professores, Pedagogia Universitária na pós-graduação e o Desenvolvimento Profissional do docente da Educação Básica;*(2) *Identificar e traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa por meio da análise do Banco de Dados do GFORDOC;* (3) *Analisar as percepções dos professores da Educação Básica sobre a relação entre as ações formativas numa pós-graduação Stricto Sensu, a Pedagogia Universitária, e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica.*

Para responder aos questionamentos citados, nos pautamos nos estudos teóricos sobre a formação de professores, Pedagogia Universitária na pós-graduação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Básica, por meio de uma análise centrada na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual percebe a escola como um local que provoca mudança, criticidade e reflexão no ser humano, por meio da universalização do conhecimento.

A teoria que sustenta nossa análise é a Pedagogia Universitária, a qual fundamenta a formação do professor da Educação Básica na universidade, e no caso de nossa pesquisa centra-se na *pós-graduação Stricto Sensu*. Nela destacamos o Desenvolvimento Profissional dos Professores Egressos da pós-graduação, profissionais da educação pública estadual do Mato Grosso (MT), efetivos da Educação Básica, lotados na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), de modo a evidenciar o desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica, durante sua relação com o professor universitário, em que, mediante o processo de ensino na pós-graduação, esses sujeitos ensinam e aprendem com as ações formativas evidenciadas nesse espaço universitário.

Bitencourt (2020, p. 287) assevera que “a Pedagogia Universitária pode ser considerada como um campo de interações educativas entre estudantes, professores e outros sujeitos que contribuem para a formação profissional e que também se formam em processo de interação”. Portanto, é objeto desta área do conhecimento estudar as inter-relações entre os docentes (formadores) e discentes (mestrandos) nos processos de ensino-aprendizagem na

Universidade, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, como enfatizado em nossa pesquisa.

Ao articular a Pedagogia Universitária com o Desenvolvimento Profissional e a Pedagogia Histórico-Crítica pretendemos fortalecer a relação entre Universidade e Escola de Educação Básica, valorizar toda a historicidade presente na formação do sujeito nesses dois ambientes, pois, sendo o estudante um ser histórico, deve ser valorizado em suas especificidades. A PU e o DPP potencializam a formação institucionalizada desses sujeitos, juntamente com a PHC, que concebe a escola e os conteúdos formais como um modo/meio de emancipação humana.

Assim, a Pedagogia Universitária dos docentes formadores credenciados no PPGEdU/UNEMAT em inter-relação com a dos professores em formação na pós-graduação *Stricto Sensu* e desenvolve durante as atividades vivenciadas no espaço formativo da universidade, possibilitando a busca por novos conhecimentos, colaborando para a formação continuada de mestres que poderão ser professores na Educação Básica e/ou Educação Superior e que também podem seguir carreira profissional que divirja da docência.

Nesse contexto, elegemos como objeto de estudo o *Desenvolvimento Profissional vivenciado na Pós-graduação, em nível de mestrado, do PPGEdU/UNEMAT*, centrando nossas reflexões no professor mestre e seu retorno à Educação Básica. Também consideramos a influência da Pedagogia Universitária vivenciada na *pós-graduação Stricto Sensu*, por meio de ações formativas e seus reflexos no desenvolvimento profissional, do professor da Educação Básica, posterior ao mestrado, ao retornar ao trabalho na Educação.

É nesse sentido que consideramos a pós-graduação *Stricto Sensu* um ambiente, fora da escola, importante para a formação continuada voltada à pesquisa, em que os sujeitos que se formam podem se apropriar dos conhecimentos e modificá-los conforme a realidade educacional com a qual se deparam durante o seu trabalho.

Os estudos de Veiga (2017) revelam que o desenvolvimento profissional é fortalecido quando os professores têm a oportunidade de discutir com seus pares e interagir com outras pessoas, de forma reflexiva e crítica, sobre os acontecimentos e as relações que emergem do campo educacional. Por essa razão, a relevância de se pesquisar o desenvolvimento profissional dos Professores Egressos da pós-graduação se fortalece, de modo a evidenciar como esse desenvolvimento acontece durante a relação desse egresso com o professor universitário, em sala de aula e em outros espaços formativos.

Ao considerar os aspectos mencionados, apreendemos o ambiente da pós-graduação como um espaço de formação continuada que possibilita a criticidade e reflexão dos sujeitos

que o buscam, para dar continuidade à sua formação na graduação, pressupondo-se que, mediante os processos de interação entre professores, formadores e formandos, ocorra o desenvolvimento profissional desses educadores. Assim, concebemos o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP) como um processo que permeia toda sua vida, integrando o pessoal e o profissional, pois ele não ocorre de forma isolada, com caráter individualista, e sim de forma colaborativa por meio da interação com seus pares, das relações organizacionais, as ações formativas de que participam, abrangendo todos os aspectos e ambientes que compõem a vida do educador.

Para Veiga (2017), o Desenvolvimento Profissional é uma preocupação atual para as Instituições de Educação Superior (IES), pois, os programas formativos, voltados à prática pedagógica, a produção de novos conhecimentos, uso de tecnologias inovadoras, entre outros focos, podem contribuir para a formação do professor, permitir que seus conhecimentos sejam ressignificados a ponto de mudar sua concepção sobre a docência e sua função como educador, pois, este faz parte de uma sociedade que vive em constante transformação. O espaço de cada instituição escolar contribui para a formação da verdadeira identidade do professor ao enfrentar os desafios profissionais, as aprendizagens dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e os problemas pedagógicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1996; NÓVOA, 2001). Nesses espaços de relações profissionais e pedagógicas, muitos professores sofrem forte tendência a reproduzir o modo com o qual foi realizada sua formação inicial, tendo o professor formador como espelho na tomada de decisões diante dos desafios de sua prática profissional.

O curso de pós-graduação *Stricto Sensu* possibilita a formação continuada de professores, fortalece o desenvolvimento profissional e identitário por meio da práxis, pois, os professores da Educação Básica, sujeitos ativos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nesse nível educacional, vivenciam, estudam e dialogam sobre diversas experiências profissionais nas instituições escolares. Essas ações perpassam as políticas educacionais, envolvem toda a comunidade escolar, e, de certa forma, os nutre de elementos que os inquieta e os provoca a buscar, em diferentes ângulos e perspectivas teóricas e epistemológicas, respostas para o ato investigativo na pós-graduação.

Essa experiência formativa pode permitir aos professores da Educação Básica, por meio de uma Pedagogia Universitária, conhecerem as nuances de distintas naturezas que integram seu campo de trabalho, convidando-os a ressignificar seus conhecimentos e saberes para o exercício de sua profissão. Esse processo, que relaciona a vivência profissional do professor da Educação Básica com a necessidade de enveredar para o campo da investigação

científica, cursando o mestrado em Educação do PPGEdu/UNEMAT, de modo a abrandar inquietações inerentes a sua docência, nos conduz a essa produção científica.

Para a realização desta pesquisa nos pautamos na abordagem qualitativa de natureza explicativa, no Estudo de Caso, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a realidade dos sujeitos pesquisados. Quanto aos procedimentos e análises, nos apropriamos dos preceitos da pesquisa bibliográfica, em bancos de dados e de campo. Em concomitância, analisamos os dados coletados por meio de questionário de caracterização e da entrevista semiestruturada, que, devido à pandemia vivenciada em 2020 e 2021, foram obtidos através de aplicativos tecnológicos, *Googleforms* para o questionário de caracterização e *Google Meet* para a realização das entrevistas.

Diante do até aqui exposto, estruturamos esta dissertação em cinco seções, sendo a primeira a que introduz os elementos discutidos ao longo do estudo e situa o leitor no tempo e espaço em que a pesquisa se desenvolve. A segunda seção, intitulada *Trajatória Formativa e a construção teórico-metodológica da pesquisa*, visa apresentar a aproximação da pesquisadora com seu objeto de investigação, por meio da elucidação de sua trajetória de vida pessoal e profissional, de modo a justificar a relevância pessoal, social e científica deste estudo. Também são apresentados os principais pontos do balanço de produção, evidenciando as produções que existem sobre o tema estudado, as abordagens, opções, os caminhos e procedimentos metodológicos, o *locus* e os sujeitos, os quais compõem nossas reflexões.

A terceira seção, intitulada *Desenvolvimento profissional da Educação Básica e a pós-graduação como espaço formativo*, está dividida em três subseções. Na primeira, tecemos reflexões sobre o conceito de DPP; na segunda citamos elementos sobre como ocorre a trajetória formativa dos professores da EB; e, na última, discutimos o conceito de trabalho e a docência considerada um trabalho propulsor de mudanças.

A quarta seção, intitulada *Pedagogia Universitária e formação de professores para Educação Básica*, está dividida em três subseções. Na primeira, debatemos a Pedagogia Universitária, abordando seu campo de atuação, conceituando-a de modo a considerá-la um local profícuo para pesquisas no que tange à formação de professores da Educação Básica. Na segunda subseção, abordamos, de forma sucinta, o processo de formação dos professores no Brasil, enfatizando a formação na perspectiva do DP. Na terceira tratamos sobre a formação do professor da EB, constituída em programas de pós-graduação.

Na quinta seção, intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica e a Pedagogia Universitária na pós-graduação*, inserimos nossas reflexões,

ponderações e constatações resultantes de toda a trajetória desta pesquisa, ou seja, as análises que permearam nossas discussões e indagações.

Por fim, na última seção, a das *Considerações finais*, apresentamos o desfecho dessa trajetória investigativa, clarificando, principalmente, ponderações sobre a questão de investigação e o objetivo principal deste estudo.



## 2 TRAJETÓRIA FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

*A Educação no sentido mais amplo é aprender – e auxiliar os outros a fazê-lo, por meio da comunicação e compartilhamento – a construir histórias de vida que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos.*

*(José Moran)*

Na epígrafe apresentada na abertura desta seção teórico-metodológica destacamos a relação entre Educação e a Pedagogia Histórico-Crítica, sobre as quais nos apoiamos para nos auxiliar em nossa investigação. Na perspectiva de José Moran, a Educação se constrói/constitui por meio da práxis, teoria e prática, na qual os sujeitos imbricados no processo de ensinagem, ensinam e aprendem concomitantemente, por meio do conhecimento da cultura e da história dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Sob esse enfoque cabe ao professor proporcionar momentos de reflexão e criticidade a fim de libertar os estudantes das amarras sociais, historicamente construídas: o preconceito, a injustiça social e a falta de humanidade.

O conhecimento científico se constrói com base em diferentes enfoques teóricos e metodológicos. A decisão pela definição destes depende das escolhas que o pesquisador formaliza ao longo da investigação. Durante a realização da pesquisa é necessário que o estudioso tenha sensibilidade e conhecimento teórico-metodológico para compreender as pistas que o objeto a ser pesquisado lhe apresenta acerca da metodologia a ser utilizada durante o processo investigativo.

Gatti (2007, p. 10) destaca que

[...] a Educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

A pesquisa em Educação deve ser permeada pelo rigor científico-metodológico a fim de proporcionar maior fidedignidade aos fatos pesquisados, pois, a Educação é um fenômeno

que deve ser contextualizado, ao se considerar seu envolvimento com pessoas que vão se constituindo e reconstruindo mediante os fatos históricos e sociais que não devem ser tratados de forma isolada na análise do objeto a ser investigado.

E Severino (2010, p. 491) destaca:

[...] a Educação não constitui um campo epistemológico próprio, como ocorre com a maioria das ciências, ou seja, não tem um objeto monolítico, que lhe fosse próprio. Não há como reduzir tudo o que está implicado na Educação num único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria Educação.

Devido a sua complexidade e amplitude, a Educação precisa de abordagens multidisciplinares, pois se trata de um campo complexo, em que não é possível estabelecer dogmas, e a Educação não funciona de maneira mecânica e linear por se tratar de um processo complexo e interativo entre sujeitos e objeto.

Observada a importância do rigor da pesquisa em Educação e a relevância de se trabalhar os fatos históricos, o objetivo desta seção é revelar a trajetória realizada na construção teórico-metodológica da pesquisa e com ela manifestar a relevância científica, pessoal e acadêmica do seu desenvolvimento. Para tanto, a seção contém três subseções: Aproximações acadêmicas, pessoais e teóricas com o objeto de Pesquisa; Abordagem epistemológica, opções, caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa; *Locus* e sujeitos da pesquisa: critérios de seleção.

Na primeira, a seguir, consta o relato da trajetória formativa da pesquisadora, ao construir sua identidade como educadora, e suas primeiras indagações sobre a formação continuada do professor da Educação Básica em programas de pós-graduação em nível de mestrado. Nele, apresentamos parte do processo de ingresso no curso de Mestrado em Educação do PPGEdu/UNEMAT, as inquietações e as primeiras aproximações teóricas com o objeto de pesquisa, por meio da produção de um inventário de produções acadêmicas, no qual demonstramos a relevância desta pesquisa para a sociedade e, principalmente, para a classe de professores da Educação Básica. Após, inserimos as duas seções restantes, com a descrição dos procedimentos metodológicos e o *locus* e sujeitos da pesquisa.

## 2.1 Aproximações acadêmicas, pessoais e teóricas com o objeto de Pesquisa<sup>5</sup>

Meus pais eram agricultores, moravam no sítio dos meus avós paternos na localidade de Corgão, a 20 quilômetros da cidade de Mirassol D'Oeste, MT. Devido à falta de recursos financeiros, meu pai se deslocava de bicicleta do sítio para a cidade, ou dependia de ajuda de terceiros para esse traslado quando precisava de atendimento médico, medicamentos ou outras necessidades básicas. Desde minha tenra infância meus pais se preocupavam com meus futuros e estudos, e na década de 1980 resolveram mudar para a cidade pensando na minha Educação Básica.

Cresci na cidade de Mirassol D'Oeste-MT vendo meu pai trabalhar, inicialmente, como servente, e, depois, como pedreiro, e minha mãe, na função de dona de casa e, posteriormente, lavadeira de roupas para outras famílias. Desde pequena minha brincadeira preferida era escolinha, e sempre assumi o papel de professora. Logo, essa ludicidade da infância foi despertando em meu ser a vontade de ser docente, a vontade de ensinar. E assim fui constituindo minha identidade e percebendo que a Educação é uma forma de emancipação e o meio que possibilita uma vida estável para minha família, e assim surgiu o desejo de ser educadora.

Conforme Libâneo (2014), acreditamos que a escola é um local de luta e tomada de decisão. E em relação às classes populares, ela é um meio de libertação, conscientização e tomada de decisão, sendo um local propício para a formação coletiva, e tomada da consciência de classe.

A partir das experiências na função de professora interina e, posteriormente, efetivada na rede estadual de Educação Básica do Estado de Mato Grosso, questões referentes à docência sempre me inquietavam, compondo minha história docente e desenvolvimento profissional.

Em 2004, motivada pela vontade de ser professora, iniciei a graduação em Letras na UNEMAT/Cáceres, sendo necessário percorrer um trajeto de uma hora ou mais para chegar à Universidade todos os dias, pois, naquela época, eu residia em Mirassol D'Oeste – MT, e a Universidade está situada na cidade de Cáceres- MT. Concluí o curso de Letras em quatro anos, os quais foram de muita luta e resistência devido ao cansaço proporcionado pela distância entre as cidades, dedicação aos estudos e a minha formação profissional, e pela

---

<sup>5</sup>Neste subtópico adotamos a primeira pessoa do singular na narrativa por se tratar da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora.

necessidade de associar trabalho e estudo para arcar financeiramente com a jornada na graduação. Foram anos de muita aprendizagem e descobertas que provocaram muitas inquietações e incertezas.

Em 2008, após finalizar o curso de Letras, iniciei outro curso de graduação, o de Ciências Contábeis, também pela UNEMAT, em uma turma fora da sede, no município em que eu residia. Ingressei nesse novo curso com o intuito de aproveitar a oportunidade de fazer uma nova graduação e não por insatisfação com a docência.

No mesmo ano em que iniciei o curso de Ciências Contábeis ingressei na Educação, como professora contratada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), e na escola particular Castelo Branco – Objetivo. O início da carreira docente não foi fácil, muitas vezes tive que assumir disciplinas que não eram contempladas pela minha graduação, Letras, porém, todas essas experiências colaboraram para meu Desenvolvimento Profissional e Pessoal.

Na condição de professora contratada, o início de ano era sempre marcado por incertezas quanto à minha vida profissional, pois eu dependia de licença dos professores efetivos e da sobra de aulas livres para poder trabalhar. E quando já estava contratada iniciava-se uma nova luta, originada pelos cortes de verbas na Educação que, muitas vezes, limitavam a realização de um trabalho docente com qualidade.

Essas experiências que marcaram o início de minha carreira confirmaram meu lado inquieto, sempre voltado a aprender, de modo que participei de muitos eventos com apresentação de estudos na minha área de formação e em parceria com meus colegas, em estudos de cunho interdisciplinar.

Em 2012/1 me formei em Ciências Contábeis, porém não exerci e nem exerço a profissão, pois não me vejo em uma sala fechada, rodeada de papéis, fazendo sempre a mesma coisa. Vejo-me em uma sala rodeada de estudantes com opiniões diferentes, contribuindo para uma formação crítica/reflexiva, que tanto vejo faltar na Educação.

No ano de 2014 consegui a estabilidade profissional que tanto busquei, por meio do concurso público. Efetivada para exercer a função de professora da Educação Básica Estadual do Mato Grosso, assinei meu termo de posse no dia 23 de janeiro. Minha grande conquista me permitiu assumir a docência na mesma escola em que cursei o Ensino Médio, da qual me afastei para a qualificação profissional.

Em 2016, Deus me enviou um presente, uma linda filha chamada Heloisa Rodrigues Zuchetti, que me lembrou as reflexões de Marcelo García (1999) quando fala sobre os ciclos

vitais dos professores, pois, a partir desse momento, comecei a me sensibilizar ainda mais pelos problemas que tangiam a aprendizagem dos estudantes, e me percebi uma profissional mais humana, amorosa e preocupada com as questões sociais que incidiam sobre a vida deles.

A efetivação, ao me trazer estabilidade, o nascimento de minha filha, a relação com meus colegas professores, os eventos que tive oportunidade de participar na própria UNEMAT e na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), as formações na escola e as inquietações que foram surgindo durante meu trabalho na Educação Básica, possibilitou-me refletir sobre minha formação inicial, o que potencializou a busca pela formação continuada no curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, no Mestrado em Educação. O mestrado é um espaço que pode colaborar com reflexões sobre a formação dos professores da Educação Básica, por meio da pesquisa, associando teoria à prática.

As experiências vivenciadas tanto na licenciatura quanto no bacharelado possibilitaram-me tecer algumas reflexões sobre o meu local de trabalho. Durante minha graduação em Ciências Contábeis tive contato com um outro tipo de professor, o bacharel, que possuía uma linguagem mais técnica e menos didática, o que me permitiu vivenciar outra Pedagogia Universitária na construção da minha identidade docente. Mais uma vez recorro a Marcelo García (1999) quando declara que o desenvolvimento profissional dos professores acontece em todos os espaços, de modo colaborativo ou individual, e que não se reflete somente na vida profissional do professor e, sim, em todos os âmbitos que permeiam sua vida — profissional ou pessoal.

Mediante esse processo de autoconhecimento comecei a refletir sobre meu trabalho como professora e cidadã, o que me permitiu constatar o quão importante é a profissão que escolhi para exercer, pois ela incide sobre várias outras vidas. Nesse momento, pude perceber a importância da formação continuada e sua relação com meu desenvolvimento profissional, e o desenvolvimento institucional, pois, ao me formar agregaria conhecimento ao meu local de trabalho, escola de EB. Marcelo García (2009) ressalta que o desenvolvimento profissional é um processo permanente, contínuo e inconcluso, que permeia a vida do professor; é um processo que não termina, pois os sujeitos e a Educação estão em constante transformação, sendo necessário que o professor se atualize constantemente para que possa lidar com as constantes mudanças que o sistema educacional vivencia.

Percebendo minha incompletude e desejando mudanças em minha prática docente, busquei formação continuada no PPGedu/UNEMAT, no curso de mestrado em Educação.

Penso ser a pós-graduação *Stricto Sensu* um ambiente que permite o contato com diferentes ações formativas, e que, nesse ambiente universitário, juntamente com os professores do programa, os estudantes da pós-graduação pudessem ressignificar meu conhecimento, unindo a teoria à prática.

Meu ingresso no mestrado foi, de certo modo, conturbado. Passei por todo o processo seletivo— projeto, prova escrita e entrevista — porém, ao iniciar o mestrado, no ano de 2020, ocorreu algo inesperado e nunca imaginado. Após dois encontros presenciais e a aula inaugural, em sala, o país foi surpreendido pela pandemia da COVID-19, que perdura até o momento da escrita desta dissertação, o ano de 2022. Assim, abro um espaço no texto para emitir sentimentos de incerteza contidos em falas de professores/as e colegas do programa de pós-graduação do qual faço parte. Sentimentos que evidenciam a necessidade de construções outras no meio educacional, e mesmo no meio da pesquisa.

Infelizmente, a atual pandemia, motivada pela COVID-19, deixa as pessoas muito confusas acerca de sua vida pessoal e profissional. E ouvindo essas incertezas de meus colegas, mais uma vez percebo a relevância desta pesquisa, a importância da pós-graduação *Stricto Sensu* para formar pesquisadores críticos e reflexivos na luta por uma Educação realmente pública e de qualidade para todos. Assim, meu ingresso no mestrado não ocorreu em um período muito tranquilo no mundo, quando estudantes e professores tiveram que reaprender a aprender e a ensinar.

O ano de 2020, foi conturbado e cheio de incertezas. As aulas do mestrado iniciaram somente no segundo semestre daquele ano, no mês de setembro, em um ambiente virtual, e os dois primeiros semestres letivos ocorreram durante o segundo semestre do ano, havendo aligeiramento nas disciplinas, o que, a meu ver, prejudicou os envolvidos no processo formativo: mestrandos, docentes, gestores e a Universidade. Vale ressaltar que foi um período atípico, e tanto professores quanto os mestrandos fizeram o melhor para aquele momento.

As apreensões vivenciadas naquele momento de pandemia repercutiram no campo educacional e, de certa forma, na maneira com que os estudantes constituíam conhecimentos em um novo modelo de formação necessário à realização das atividades docentes na pós-graduação.

As aulas ocorreram de moto remoto via *Google Meet*, sendo esta não uma opção, mas uma obrigatoriedade devido ao contexto pandêmico. Muitos mestrandos da turma de 2020

deixaram transparecer, em suas falas, durante as aulas, suas frustrações relativas a esse ensino remoto, pois, esperavam realizar uma formação no modo presencial.

Os primeiros meses de 2021 foram os piores, o número de mortos aumentou, famílias inteiras foram destruídas, crianças e jovens que antes não eram afetadas pela COVID-19 começaram a se infectar; a vacina, considerada o meio mais eficaz de conter a disseminação do vírus, não foi aceita por boa parte da população. Enfim, esse é o cenário que a turma de mestrandos de 2020 está enfrentando para se qualificar, a fim de que, quando a pandemia passar, possamos contribuir para uma Educação de qualidade e para a formação de uma sociedade crítica e reflexiva.

Encerro, aqui, minhas reflexões pessoais, e volto aos apontamentos teóricos da pesquisa desenvolvida mesmo diante do contexto adverso provocado pela pandemia. Dessa forma, consegui redefinir o objeto de pesquisa: *o desenvolvimento profissional dos Professores Mestres egressos da Pós-graduação*.<sup>6</sup>

A aproximação teórica ao objeto de pesquisa foi feita, inicialmente, com a realização de dois Balanços de Produção (BP). Essa atividade, inerente ao procedimento de pesquisa exploratória, foi uma das realizadas durante a disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa (AIP), cursada no mestrado em Educação do PPGEdu/UNEMAT, em 2020. Esse BP foi publicado no Anais do Seminário de Educação 2020 (SEMIEDU), das autoras Souza e Bitencourt (2020).

Semelhante ao que fizeram Souza e Bitencourt (2020), ao elaborar esse BP utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e os descritores: “*Pedagogia Universitária*”; “*Formação Strictu Sensu*”; “*Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica*”; “*Egressos da Pós-graduação Strictu Sensu*” e “*Desenvolvimento Profissional*” And “*Pós-graduação Strictu Sensu*”.

Com a utilização desses descritores, em um recorte temporal de 2015 a 2019, período em que foram iniciadas as investigações sobre a Pedagogia Universitária (PU) no PPGEdu/UNEMAT, associando-os aos filtros do site da CAPES (Tipo: *Dissertação e Tese*; Grande área de Conhecimento: *Ciências Humanas* e a Área de Conhecimento, de Avaliação e de Concentração: *Educação*). Dessas pesquisas, encontradas a partir de seus títulos, palavras-chave e resumos, foram selecionadas somente as que se aproximavam de nosso objeto de pesquisa, como demonstramos no quadro a seguir:

---

<sup>6</sup> A partir deste momento, retoma-se o tratamento em primeira pessoa do plural.

Quadro 1 -Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância de acordo com os descritores

<b>Autores/Ano</b>	<b>Títulos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição de trabalho</b>
<b>ALDICIANE PAZINATO (2015)</b>	O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária	Ensino Superior. Formação Docente. Estágio de Docência. <b>Pós-Graduação.</b>	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina
<b>PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH (2015)</b>	Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da Educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul	<b>Pedagogia Universitária.</b> Desenvolvimento profissional dos docentes universitários. Expansão da Educação superior.	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>VANESSA ALVES DE ALMEIDA CRUZ (2017)</b>	O desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica em grupos de pesquisa	Formação continuada de professores. <b>Desenvolvimento profissional.</b> Grupos de pesquisa.	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
<b>CLAUDIA MARTINS LEIRIAS (2017)</b>	Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de Educação básica	<b>Desenvolvimento profissional docente;</b> Universidade; <b>Educação Básica.</b>	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>TATIANA ROSA CARVALHO RIBEIRO (2018)</b>	A Pedagogia Universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência	<b>Pedagogia Universitária.</b> Docência na Educação Superior. Bacharel Docente.	Dissertação	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>ISALU CAVALCANTE MUNIZ MAULER (2019)</b>	O mestrado profissional em ensino e a formação de professores da educação básica: desafios e perspectivas	<b>Formação Continuada de professores.</b> Mestrados Profissionais em Ensino. Arquiteturas Acadêmicas. Prática docente.	Dissertação	Universidade Federal do Pará
<b>ILARA SANCHEZ (2019)</b>	Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do programa de pós-graduação em Educação da Unicamp'	<b>Egressos de pós-graduação;</b> Trajetória profissional de mestres e doutores; Trajetória de <b>egressos de pós-graduação</b> em Educação	Tese	Universidade Estadual de Campinas
<b>DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA (2019)</b>	A formação <i>Stricto Sensu</i> como formação continuada na Educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades'	Formação continuada; <b>Educação básica;</b> <b>Pós-graduação Stricto Sensu</b>	Tese	Universidade de Brasília

**Fonte:**Elaborado pela própria autora, a partir de dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES/2020 e em adaptação aos dados da pesquisa de Souza e Bitencourt (2020).

Nas dissertações e teses citadas no Quadro 1, destacamos as palavras-chave contidas nessas produções e que justificam a relevância desses estudos para o desenvolvimento de nossa dissertação. Essas pesquisas foram desenvolvidas em Programas de Pós-graduação de



diferentes Universidades, estados e regiões brasileiras, e contêm importantes estudos e teorias que nos permitem aproximar do nosso objeto de estudo.

Pazinato (2015), em sua pesquisa intitulada *O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária*, propôs-se a constituir um conjunto teórico que potencializa a PU como um importante campo de pesquisa científica para o meio acadêmico. A autora aborda a Pedagogia Universitária como uma ação responsável e comprometida com o objetivo de melhoria da formação dos professores da Educação Superior, tratando-a como um projeto de reforma inovadora desse nível de ensino, como uma política educacional, priorizando a formação continuada qualificada dos professores da Educação Superior, revelando, ainda, ser a pós-graduação o espaço de formação para a docência na Universidade e que, possivelmente, quando a docência é exercida em Licenciaturas, seus reflexos recairão sobre a Educação Básica.

A tese intitulada *Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da Educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul* foi desenvolvida por Selbach (2015). Nessa pesquisa, o resultado da análise dos dados de cinco Universidades de um dos estados da região Sul do Brasil, conduz à interpretação de que é necessário repensar a formação dos docentes, por meio de um processo de ensino e aprendizagem mais condizente com o perfil dos novos estudantes. Para tanto, o conceito de desenvolvimento profissional de professores foi discutido muito além da distinção entre formação inicial e continuada, apontando que o desenvolvimento é um processo contínuo ao longo da carreira, a qual não se encerra com a conclusão de uma etapa de titulação acadêmica.

Cruz (2017), ao desenvolver a pesquisa intitulada *O desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica em grupos de pesquisa*, parte do objetivo de compreender o processo de desenvolvimento profissional de quatro professores da Educação Básica, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática (GEPRAEM) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba – SP. O estudo teórico sobre o desenvolvimento profissional docente pautou-se em Day (1999) e Marcelo García (1999; 2009), autores referenciais para o estudo sobre essa temática. Os resultados indicam que as experiências vivenciadas por esses professores no GEPRAEM foram significativas, proporcionando-lhes diversos aprendizados, dentre os quais o individual e o coletivo, de modo que eles percebiam que seus conhecimentos docentes eram ressignificados, apoiando-se em uma postura investigativa para o exercício da docência na

Educação Básica. Leirias (2017), em sua pesquisa sobre *Desenvolvimento Profissional docente na interlocução universidade e escola de Educação Básica*, contempla o desenvolvimento profissional docente em contextos formativos, envolvendo a parceria da Universidade através do Programa de Pós-graduação e a Escola de Educação Básica da rede pública de ensino. O objeto de estudo dessa pesquisa foi narrativas de supervisoras pedagógicas que integraram o Projeto OBEDUC/PUC-RS<sup>7</sup> no período de 2011 a 2014. Os resultados sinalizam a necessidade de processos de desenvolvimento profissional construído em parceria entre a Universidade e a Escola de Educação Básica que impliquem reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo (SOUZA; BITENCOURT, 2020), ou seja, reconhece-se a necessidade de estreitar as relações entre Universidade como local de formação inicial de professores, e as escolas, local de exercício profissional de professores formados pelas Universidades.

A pesquisa de Ribeiro (2018), intitulada *A Pedagogia Universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência*, nos possibilitou o contato com a primeira pesquisa relacionada à Pedagogia Universitária (PU), realizada no PPGEdu/UNEMAT e no GFORDOC, e a aproximação com os principais teóricos que sustentam os estudos sobre a PU nesse grupo de pesquisa, do qual esta pesquisa também faz parte: Bitencourt (2014; 2017), Bitencourt e Krahe (2014), Cunha (1996; 2006; 2010), Ferreira (2015), Pimenta e Anastasiou (2002; 2008), entre outros. Ribeiro investiga bacharéis docentes do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT/Cáceres, e, mesmo que esses sujeitos possuam uma graduação distinta da licenciatura, eles se compreendem profissionais em constante formação, realizando formações em áreas específicas, mas visando ao encontro de melhorias de suas práticas educativas, o que, significativamente, tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente na Universidade.

A dissertação de Mauler (2019), intitulada *Formação Continuada de professores. Mestrados Profissionais em Ensino. Arquiteturas Acadêmicas*, investiga o panorama da formação da pós-graduação *Stricto Sensu*, potencializando as razões e os estímulos que impulsionaram professores da Educação Básica a procurar essa formação, investigando a contribuição para a prática docente desses profissionais. Portanto, os sujeitos da investigação nos conduziram a analisar os resultados dessa dissertação a ponto de selecioná-la por revelar contribuições significativas dos mestrados profissionalizantes para os docentes, fortalecendo

---

<sup>7</sup>Projeto Observatório da Educação Básica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

uma relação mais profunda entre teoria e prática docente. E isso tudo contribui para o surgimento de novos métodos que prometem renovar essa prática e que supram as lacunas existentes em sua formação inicial manifestada em seu labor cotidiano.

Com a produção intitulada *Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do programa de pós-graduação em Educação da Unicamp*, Sanchez (2019) revela o crescimento e a consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e seus egressos no Brasil. Em sua pesquisa, delimita como *locus* investigativo o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/UNICAMP), fazendo um recorte temporal do período de 2004 a 2014, selecionando mestres e doutores egressos desse programa como sujeitos. O principal resultado dessa investigação emergiu da análise das trajetórias acadêmicas e profissionais dos sujeitos, o que revelou contribuições destes para o sistema de ensino superior brasileiro, o que, em certa medida, fortalece a existência desse Programa para a formação do mercado acadêmico do país (SOUZA; BITENCOURT, 2020).

Oliveira (2019), em sua pesquisa sobre *A formação Stricto Sensu como formação continuada na Educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades*, sustenta suas reflexões a partir do pressuposto do materialismo histórico-dialético, e elabora um percurso histórico sobre o processo de formação *Stricto Sensu* e como ele se torna uma possibilidade de formação continuada no Brasil. A autora conclui que ainda há um longo caminho a ser trilhado ao articular a Educação Básica com a Pós-graduação, associando teoria e prática, promovendo o enlace entre conhecimento universitário e conhecimento escolar, de modo a construir uma sólida formação teórica para o educador (SOUZA; BITENCOURT, 2020).

Em meio a essa pesquisa exploratória, seleção e leitura dos oito trabalhos científicos percebemos que todos esses estudos nos proporcionaram um aporte teórico que nos aproxima do objeto proposto nesta dissertação. Também constatamos que o Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Básica, nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* ainda é um assunto pouco explorado, merecendo destaque em nossa pesquisa (SOUZA; BITENCOURT, 2020).

A realização do BP e o percurso formativo da pesquisadora foram importantes para definirmos a abordagem e os caminhos metodológicos que a pesquisa seguiu. A seguir, apresentamos as metodologias utilizadas nesta investigação.

## 2.2 Abordagem epistemológica, opções, caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Consideramos que quando o sujeito professor se insere em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, a Educação passa a ser pensada sob o prisma da pesquisa, da construção de novos conhecimentos. Construir novos conhecimentos se relaciona com processos reflexivos, pesquisa e ações propositivas dentro da dimensão educativa. Assim, partimos do conceito de pesquisa para depois adentrarmos em um diálogo que traz para perto a pesquisa em Educação.

Na concepção de Gatti (2007, p.9), “[...] pesquisa é o ato pelo qual procuramos conhecimento sobre alguma coisa”. Estamos sempre pesquisando, seja no dia a dia para as tarefas habituais, ou por meio da produção científica. Pesquisar é um ato inerente ao ser humano que, mesmo sem tal intuito, acaba por fazê-lo diariamente em todas as situações cotidianas. Para Gheddin e Franco (2008, p.106),

[...] fazer pesquisa científica em Educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório.

Uma pesquisa científica deve assumir os rigores inerentes ao ato de pesquisar, obedecendo a critérios próprios do rigor metodológico, para não deixar lacunas a serem posteriormente questionadas. Gheddin e Franco (2008) chamam a atenção para a utilização negligente do método por alguns pesquisadores, em muitos casos utilizado apenas como instrumento de coleta de dados, tornando-se acessório da pesquisa, responsável pela apreensão da realidade.

Gatti (2007, p. 54) apregoa que “os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática”, não sendo somente um conjunto de passos que ditam um caminho, é também um conjunto de crenças, valores e atitudes. O método perpassa a vivência do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, tecendo uma relação entre objeto e pesquisador.

Ao propor a realização desta pesquisa, o compromisso assumido não é somente pessoal, abrange interesses da coletividade, o próprio programa e a intenção de desvelar e contribuir para os processos político-pedagógicos da produção científica sobre a formação continuada dos professores da EB, em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Buscamos discutir a relação entre o sujeito e o objeto, pois, ao considerar que a realidade não é estática, partimos do pressuposto de que sujeito e objeto não existem de forma isolada. Portanto, as pesquisas devem visualizá-los de forma integrada, dado que “os fenômenos, do contexto social, e a problematização é necessária para o desenvolvimento do processo de aproximação entre o que se conhece e o que não se conhece, e o que se pretende conhecer” (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p.302).

Ao considerar o que os autores supracitados destacam, e tendo como base a perspectiva do materialismo histórico-dialético,

[...] o objeto de pesquisa se constrói na medida em que o sentido da investigação se situa em uma realidade sócio-histórica em que a problemática de pesquisa se organiza a partir das contradições da realidade do mundo material em que os fenômenos estão incluídos nessa problemática (JESUS, LACKS; ARAÚJO, 2014, p.302)

Assim, nossa investigação pauta-se no conhecimento da realidade a partir do que ela parece ser e do que ela realmente é, pois, foi possível conhecer a história para depois tentar intervir na realidade que se forma. As indagações inerentes à realização do trabalho docente possibilitaram a questão que move nossa pesquisa, incidindo diretamente no DPP da EB por meio da formação continuada em um curso de pós-graduação.

Um dos desafios que encontramos, como pesquisadoras principiantes que utilizam o materialismo histórico-dialético, está na forma de relacionar/abordar “a matéria, a consciência e a prática social” (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p.305). Segundo a perspectiva do materialismo, pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), é importante correlacionar a matéria, a consciência e a prática social, sendo estas fundamentais para a análise crítica da realidade.

O caminho metodológico não pode ser resumido a um conjunto de métodos e técnicas, ele deve proporcionar reflexões profundas sobre a realidade para que haja maior reflexão entre “a matéria e a ideia, entre o concreto e o abstrato, entre o sujeito e o objeto” (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p.306). Nosso objeto de pesquisa pretende gerar maior reflexão por parte dos professores da EB sobre a importância da formação continuada no ambiente da Universidade, com o intuito de promover a troca de conhecimentos entre os sujeitos desses dois ambientes, possibilitando um olhar mais cauteloso no que tange à educação tanto ao professor da EB quanto ao professor universitário, permitindo correlacionar teoria e prática entre esses dois ambientes. O pesquisador deve analisar o objeto a ser pesquisado, mediante

todas as suas etapas evolutivas, a fim de detectar mais dados para, posteriormente, intervir na realidade que o cerca. Paezano e Bitencourt (2017, p. 08) tecem importantes reflexões sobre o Materialismo Histórico-Dialético e asseveram que,

[...] nessa abordagem, a epistemologia traz alguns conceitos, na causalidade a inter-relação todo/partes, texto/contexto; sequência histórica de fatos; explicação na luta de contrários. Causa e efeito, não é estática, relação entre o fenômeno com os outros elementos que constituem a realidade numa relação dinâmica. Inter-relação do todo com as partes e vice-versa. Existe uma relação lógica entre a tese, a antítese e a síntese. O processo do conhecimento parte do real objetivo percebido por meio de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A dialética considera a ação como categoria epistemológica fundamental.

Podemos inferir que o método dialético procura analisar o fenômeno em suas contradições numa perspectiva histórica e dinâmica. Portanto, a pesquisa não deve ser feita somente pela curiosidade do pesquisador; ela deve ter relevância para a sociedade na qual está inserida, partindo de um problema detectado pelo pesquisador, que se compromete a obter conhecimento a respeito do objeto pesquisado. Logo, visando obter respostas plausíveis para o problema que move a presente investigação, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa do tipo explicativa. Esse tipo de pesquisa nos possibilita uma análise dos significados que cada um dos indivíduos dá às suas ações, podendo, desta maneira, trabalhar com descrições, comparações e interpretações.

Gamboa (1995, p. 94) compreende que, na pesquisa qualitativa, “[...] o processo exige o comando do intérprete que assume a ‘subjetividade fundante do sentido’, a interpretação (hermenêutica) dos fenômenos, recuperando os significados, o sentido ou os vários sentidos (polissemia) dentro de seus contextos de significação (horizontes de compreensão)”. Assim, o pesquisador deverá considerar a subjetividade dos sujeitos, devendo garantir a legitimidade de todo o processo investigativo.

Na concepção de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características básicas:

- 1- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, dessa forma, o investigador é o instrumento principal. Os pesquisadores gastam grandes quantidades de tempo em escolas, com famílias, em bairros, entre outros locais, buscando compreender questões educativas. Os dados são obtidos de diversas maneiras, por meio de áudio, vídeo ou anotações. Os investigadores têm a consciência de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto. Dessa forma, sempre que possível, deslocam-se ao local do estudo.
- 2- Os dados recolhidos são descritivos. O investigador analisa-os de forma minuciosa, preocupando-se com os detalhes. As transcrições de entrevistas, as fotografias, as anotações, os vídeos e os documentos fazem parte dos dados obtidos.

O pesquisador busca analisar esses dados em toda sua complexidade, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos.

3- O interesse maior na pesquisa está no processo e não no resultado. Importantes questões são explicitadas no decorrer da investigação, sendo elas fundamentais para a pesquisa.

4- Há a tendência em analisar os dados de forma indutiva. Os conceitos são construídos a partir dos dados que são recolhidos e agrupados, de forma que eles não são obtidos com o objetivo de confirmar ou não hipóteses construídas previamente.

5- O significado é de suma importância nesse tipo de abordagem. Leva-se em consideração o ponto de vista do informante, atribui-se importância à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais fiel possível (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11-12)

A fonte direta nesse tipo de pesquisa é o ambiente natural, os dados são descritivos, o maior interesse está relacionado ao processo, os dados são analisados, geralmente, de forma indutiva e o significado de todo o processo é parte fundamental.

Concordamos com Devechi e Trevisan (2010) quando salientam que, na abordagem qualitativa, as investigações utilizam diversas técnicas e metodologias de pesquisa: questionário, entrevista, Estudo de Caso, etnografia, pesquisa participante, com o intuito de vivenciar, pela investigação, os possíveis diálogos estabelecidos com o mundo. A presente pesquisa também está pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, sobre a qual Saviani (2013, p. 72) salienta que “a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita [...]”. Nessa perspectiva, a escola é considerada um local de mudança e resistência, tendo o educador o papel de fomentar a criticidade e a reflexão da comunidade escolar. Para Libâneo (2014), o trabalho docente na pedagogia crítica deve estar inserido na prática social; o professor deve ter conhecimento da vida do estudante, suas condições socioculturais e as relações sociais que fazem parte de sua vivência. Outra preocupação é em relação ao aprendizado, que deve ser significativo e mobilizador de decisões.

Ainda em Libâneo (2014) compreendemos a Educação como prática social, auxiliando e colaborando na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos, em que se revela o trabalho docente crítico, visando posicionar a Educação enquanto ação prática transformadora, mesmo sabendo-se da impossibilidade de atingir os objetivos educacionais na sua plenitude, devido aos condicionantes das ações capitalistas.

Corroboramos a ideia de Libâneo (2007) quando diz que a escola deve ser um lugar de síntese: “onde os estudantes aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas de intervenção educativa urbana” (LIBÂNEO, 2007, p. 65). A escola deve possibilitar ao estudante a tomada

de suas próprias decisões em relação às informações que lhes estão disponíveis. Logo, se faz necessário que o professor esteja em constante formação, ressignificando seus conhecimentos, pois, o novo sujeito que ele está ajudando a formar vive em um mundo cheio de transformações, seja na área tecnológica, educacional ou econômica, o que influencia sua vida escolar.

O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto do trabalho quanto sociais, culturais, éticas. (LIBÂNEO, 2007, p. 43)

O professor precisa fazer conexões entre a cultura do estudante e as especializações disciplinares para que possa capacitar esse novo sujeito, não só para lidar com questões educacionais, mas também com questões advindas de outros setores de sua vida. Há necessidade da síntese na formação do sujeito completo; um sujeito capaz de mudar o futuro por meio da reflexão e intervenção no presente.

Pensar em Educação, na forma como ela se apresenta na contemporaneidade, não é algo viável. É necessário elaborar um projeto alternativo, no qual haja uma total ruptura com o modelo educacional vigente. Assim, acreditamos que, mediante uma formação centrada na pesquisa, os professores da EB poderão ressignificar seus conhecimentos de modo a contribuir para a formação de uma nova sociedade.

Os professores possuem um compromisso histórico muito importante com a Educação. Para Saviani (2018), o professor deve reconhecer que o indivíduo, ao ser privado da aquisição do conhecimento, ficará excluído da sociedade, pois, o conhecimento é o modo pelo qual o sujeito busca sua emancipação. É necessário que o professor se atualize constantemente para que possa proporcionar ao estudante acesso a todo tipo de conhecimento, pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2018, p. 45). Portanto, o conhecimento é o ponto de partida e o de chegada para a construção de uma nova sociedade politicamente ativa e solidária.

É necessário que haja uma ação educativa potencializada por um projeto alternativo que vise à emancipação do sujeito, tornando-o crítico e capaz de perceber sozinho as contradições sociais existentes ao seu redor. Segundo esse novo modelo não se educa mais as crianças para a ordem e, sim, para a conquista de uma sociedade diferente. “A Educação



verdadeira é mudança, é transformação da pessoa pelo que se dá e pelo que se recebe. É interação, da mesma forma que a Educação, na medida em que é transformação que muda que se aprende [...]” (GUTIÉRREZ, 1988, p.75). A Educação se faz mediante o processo de interação entre os sujeitos visando à transformação da pessoa e, concomitantemente, da sociedade.

Nessa perspectiva da abordagem qualitativa, caracterizamos a pesquisa como um Estudo de Caso, que vem sendo uma estratégia comum utilizada nas áreas da sociologia, psicologia, ciência política, administração, trabalho social e planejamento, além de ser usada para investigar e dar enfoque a acontecimentos históricos e contemporâneos (YIN, 2001)

Nos pautamos nos estudos de Yin (2001) para realizar o Estudo de Caso, pois este permite uma investigação de modo holístico, que admite compreender um fenômeno de modo a estudar sua totalidade, de maneira ampla e não apenas uma parte.

Esse tipo de estratégia busca responder duas principais questões de um caso: o “como” e o “por que”, sendo elas norteadoras para o foco do estudo em questão (YIN, 2001). Para Yin (2001, p. 19), “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” e, no caso desta pesquisa, se justifica a opção pelo Estudo de Caso, devido à complexidade de se evidenciar o DPP da EB, após a realização da formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Nos apropriamos da pesquisa bibliográfica para realizar essa investigação, sendo um processo que permeia todas as etapas de desenvolvimentos da pesquisa. Lima e Miotto (2007, p.43) asseveram que “[...] a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico é importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. Assim, a pesquisa bibliográfica auxilia o aprofundamento teórico acerca das publicações existentes sobre a temática escolhida e possibilita maior clareza sobre os objetivos elencados na investigação, além de contribuir para a formulação de novas produções científicas.

A pesquisa bibliográfica permitiu aproximação teórica e melhor definição da temática a ser pesquisada cientificamente, nos possibilitando conhecer teorias sobre a Formação de professores, Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional que sustentam nossa análise.

Para esta pesquisa também utilizamos um Banco de Dados dos Mestres Egressos do PPGEduc, produzido pelo GFORDOC, na condição de fonte secundária de informações e que, desde 2017, é atualizado anualmente. Nele se encontram informações sobre estudantes na Pós-graduação que ingressaram no Mestrado em Educação, desde a primeira turma, em 2010. Em 2020, além da utilização dos dados contidos nessas pastas, o referido banco foi atualizado com dados dos participantes palestrantes, egressos do PPGEduc/UNEMAT, no I Encontro de Estudantes Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação (EEEPGEduc), através do preenchimento de um questionário que lhes foi enviado via *Google Forms*.

Segundo Alves (2014, p.17), existe uma distinção entre informação e dados, a “[...] informação é qualquer fato ou conhecimento do mundo real e que pode ou não ser registrado/armazenado. Já o dado é a representação da informação, que pode estar registrado em papel, num quadro de aviso ou no disco rígido do computador[...]”. Portanto, o dado é algo mais pontual e é registrado tanto em forma escrita quanto digital.

Para Ramez e Navathe (2011, p. 23),

um banco de dados é uma coleção de dados relacionados. Com dados, queremos dizer fatos conhecidos que podem ser registrados e possuem significado implícito. Por exemplo, considere os nomes, os números de telefone e endereço das pessoas que você conhece. Você pode ter registrado esses dados em uma agenda ou, talvez, os tenha armazenado em um disco rígido, usando um computador pessoal e um software como Microsoft Access ou Excel. Essa coleção de dados relacionados, com um significado implícito, é um banco de dados.

Logo, o banco de dados do GFORDOC apresenta uma coleção de informações cadastradas em planilhas eletrônicas do Excel, por meio da qual conseguimos filtrar as informações que nos são relevantes para a elaboração da pesquisa. A planilha é dividida em: nome do egresso; ano de início e término do mestrado; local de moradia quando fez o mestrado; idade, profissão, no caso de professor (tanto da Educação Básica como da Educação Superior) se é efetivo ou contratado, à qual rede pertence, estadual, municipal, privada; se cursou pós-graduação *lato sensu*, orientador do mestrado, linha de pesquisa, título da dissertação, dentre outras informações que são relevantes para traçarmos o perfil do egresso.

Para se constituir um Banco de Dados, Alves (2014) e Rameze Navathe (2011), apregoam que se deve possuir uma fonte de informação verídica de onde deriva uma interação com algum evento do mundo real e ter um público interessado em seu conteúdo. O Banco de Dados do GFORDOC segue as três etapas: possui uma fonte de informação que são as pastas

dos mestrandos do PPGEduc/UNEMAT ou o questionário de participação do I EEEPGEduc, tem interação com o mundo real, pois é composto de dados de egressos do programa e esses são constantemente atualizados.

Um banco de dados para ser considerado verdadeiro precisa que suas informações acompanhem os fatos que ali estão sendo representados, ou seja, “as mudanças precisam ser refletidas no banco de dados o mais breve possível” (RAMEZ; NAVATHE, 2011, p.23), portanto, os dados devem ser atualizados de modo a abranger a decorrência das informações em evidência

Desenvolvemos a pesquisa de campo utilizando questionário de caracterização (Apêndice B) via *Google Forms*, e entrevista semiestruturada, conforme Roteiro da Entrevista disponível no Apêndice C, que, devido ao momento de pandemia, foi efetivada mediante um aplicativo tecnológico, *googlemeet*. A pesquisa de campo e a etapa da seleção dos sujeitos teve início após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), conforme o Parecer n. 4.510.083.

Esta pesquisa seguiu as orientações para procedimentos em pesquisas com etapas em ambiente virtual, norteada pelo Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, do dia 24 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021). As orientações versam sobre os seguintes procedimentos:

- Em relação à submissão do protocolo ao sistema CEP/CONEP;
- Em relação aos procedimentos que envolvem contato através de meio virtual ou telefônicos com os possíveis participantes de pesquisa;
- Com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados;
- Quanto ao conteúdo dos documentos tramitados.

Essas orientações constam anexas a esta pesquisa, para que os leitores possam dirimir possíveis dúvidas quanto aos procedimentos aqui seguidos. Ludke e André (2017, p. 38) afirmam que

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e concorrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Para além do questionário de caracterização, a realização da entrevista tornou-se importante, pois, por meio dela, o entrevistador pode se aproximar do entrevistado e indagá-lo sobre diversos aspectos que somente pelo questionário se tornaria algo superficial. A entrevista abre um leque maior de perguntas e respostas que podem ir se construindo e

reconstruindo mediante o processo de busca pelo conhecimento científico. Assim, após encerrar a feitura das entrevistas, os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) e categorizados em três conjuntos, conforme consta na Figura 1.

**Figura 1 - Representação das categorias e subcategorias de análise**



Fonte: Elaborado pela autora

As categorias apresentadas na Figura 1 foram selecionadas para destacar elementos relevantes do processo de DPP, confluindo para a PU vivenciada no PPGedu/UNEMAT, no período em que se formavam mestres em Educação, e as contribuições das ações formativas vivenciadas naquele ambiente universitário para o retorno ao seu *lôcus* de trabalho. Por essa razão, os professores efetivos na rede Estadual do MT são os sujeitos participantes desta pesquisa, pois, os mesmos, quando egressos do referido programa retornam para a Educação Básica.

Após todas as etapas elencadas, iniciamos a fase em que organizamos todo o material produzido durante a pesquisa, para começar a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), almejando alcançar o objetivo geral desta pesquisa.

A partir de Bardin (2016) compreendemos que a análise de conteúdo consiste na realização de três fases ou polos cronológicos: pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados, sendo este um conjunto de técnicas que pode ser adaptável e flexível.

Compreendemos, a partir de Bardin (2016), que a pré-análise consiste na fase de organização e sistematização dos dados, em que ocorre a leitura inicial ou flutuante, de todo o material coletado. Nessa fase, o pesquisador entra em contato com as informações da pesquisa, o que possibilita o surgimento das categorias de análise, também é o momento em que o estudioso consegue ir relacionando a bibliografia, os documentos analisados com as falas dos respondentes da entrevista, possibilitando a identificação da teoria construída ao longo da pesquisa com os dados empíricos, coletados mediante as entrevistas.

A exploração dos materiais é feita mediante a atividade de busca pela categorização dos dados, que tende a ser um processo longo e reflexivo por parte do pesquisador. Já o tratamento dos resultados, segundo Bardin (2016), é compreendido como o momento da lapidação, em que os dados brutos são agrupados, por meio de recortes e dados que evidenciam características semelhantes entre as informações que foram coletados.

Consideramos que a análise de conteúdo dessa pesquisa teve início nos primeiros passos que possibilitaram definir os caminhos a serem percorridos, compreendendo todo o processo investigativo até a fase de transcrição e agregação dos dados para que pudessem atender aos objetivos almejados por este trabalho científico.

Todo o percurso metodológico citado serviu para a análise e critérios de inclusão dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, conforme demonstramos a seguir.

### **2.3 *Lócus* e sujeitos da pesquisa: critérios de seleção**

O *lócus* desta pesquisa é o PPGEdU/UNEMAT, situado no município de Cáceres, sede desta Instituição de Educação Superior (IES), entendido como espaço de partida para a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa. No entanto, esta investigação não se limita ao PPGEdU/UNEMAT. O *lócus* se amplia, atende a diversas localidades nacionais a partir do momento em que delimita que os sujeitos mestres diplomados por esse programa sejam profissionais efetivos em exercício da docência, em 2020, na rede estadual de EB do

estado de Mato Grosso. A partir dos sujeitos, refletimos sobre a Educação Pública Estadual do Mato Grosso no que tange às Políticas Públicas para a formação continuada dos professores e enfatizamos, com isso, a necessária relação entre Universidade e Escola para o DPP.

A partir das informações registradas no Banco de Dados dos Estudantes/Egressos do PPGEduc elaboramos os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos sujeitos:

**Critério 1** - Ser Mestre em Educação pelo PPGEduc/UNEMAT - Egresso;

**Critério 2** – Ser professor efetivo da Educação Básica da rede Estadual do Mato Grosso ao ingressar como mestrando no PPGEduc/UNEMAT;

**Critério 3** – Regressar para exercer a docência na rede estadual do estado de Mato Grosso até o ano de 2020.

Ao utilizar esses critérios, apresentamos, no Quadro 2, a seguir, a sistematização feita a partir do já referido banco de dados, constando ano de ingresso e conclusão do curso de Mestrado e as respectivas quantidades de egressos, e quantos desses são professores efetivos da EB.

**Quadro 2–Quantitativo de sujeitos após os critérios de inclusão**

Ano de Ingresso Turmas	Ano de Conclusão	Quantidade de Egressos por Turmas	Professores Efetivos da EB Rede Estadual do MT
2010	2012	10	05
2011	2013	11	05
2012	2014	09	01
2013	2015	20	06
2014	2016	22	12
2015	2017	19	06
2016	2018	17	08
2017	2019	25	06
2018	2020	22	05
<b>TOTAL</b>		<b>155</b>	<b>54</b>

Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao banco de dados do GFORDOC

O Quadro 2 nos mostra os anos de conclusão das turmas que ingressaram no Mestrado em Educação a partir de 2010, com conclusão, em média, após 24 meses, abrangendo nove turmas tituladas, de 2012 a 2020, e um total de 155 mestres egressos do PPGEduc/UNEMAT.

Assim, partimos dos 155 mestres egressos do PPGEduc/UNEMAT e utilizando os critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, já elencados, filtramos os possíveis sujeitos, **Professores Efetivos da EB**, lotados **na SEDUC**. Nessas situações elencadas, chegamos a um total de 54 possíveis participantes da pesquisa, cuja lotação consta no Quadro a seguir.

Quadro 3—Quantitativo dos Professores da EB e o local de exercício da docência na SEDUC/MT

SELEÇÃO DOS SUJEITOS				
Ano	Egressos por turma	Exercício da docência		TOTAL
		PB <sup>8</sup>	PBU <sup>9</sup> /CEFAPRO <sup>10</sup>	
2012	10	03	02	05
2013	11	03	02	05
2014	09	00	01	01
2015	20	05	01	06
2016	22	08	04	12
2017	19	04	02	06
2018	17	07	01	08
2019	25	04	02	06
2020	22	04	01	05
<b>TOTAL</b>	<b>155</b>	<b>38</b>	<b>16</b>	<b>54</b>

Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao banco de dados do GFORDOC

No Quadro 3 observamos que os possíveis sujeitos da pesquisa, 54 mestres egressos, representam 35% do total de egressos do PPGEdU/UNEMAT. Dos 54 mestres egressos, 38 são professores da EB, representando 70,4%, e estão exercendo a docência como professores da Educação Básica (PB) em escolas da rede estadual. O restante, 16 professores da EB, estavam exercendo a docência como professores formadores nos Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs).

Após minucioso processo de seleção iniciamos a elaboração do questionário de caracterização, via *Google-forms*, o qual foi enviado em junho de 2021 aos 54 possíveis sujeitos participantes da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após um levantamento de dados de contatos via solicitação para a secretaria do PPGEdU/UNEMAT, redes sociais —*facebook* e *WhatsApp*.

Destacamos que, dentre o universo de 54 sujeitos, para os quais foi enviado o questionário de caracterização, recebemos o retorno de 18 respostas, que nos serviram de dados preliminares para a construção do perfil dos egressos. Após estabelecermos diversos contatos — envio de e-mail, telefonemas, mensagens de *WhatsApp* — esse número reduziu-se para 15 entrevistados, dos quais transcrevemos e apresentamos, na qualificação, a análise de 10 entrevistas e atendendo a sugestões da banca revisitamos esses mesmos dados de análises para a elaboração final deste estudo, permanecendo com as 10 entrevistas transcritas. Com esses registros investigamos o DPP mestres na EB, após sua formação no mestrado em Educação no PPGEdU/UNEMAT.

<sup>8</sup>PB= Professor da Educação Básica – escola.

<sup>9</sup>PBU= Professor da Educação Básica e Universitário .

<sup>10</sup>PB/CEFAPRO= Professor da Educação Básica e Professor Formador no CEFAPRO.

Ainda sobre os sujeitos, estes, no intuito de manter sigilo e resguardar sua identificação, serão nomeados por siglas, conforme o exemplo: PP (Professor Pedagogo). No caso de professores com a mesma graduação, para diferenciá-los utilizamos números 1, 2, 3, seguindo a ordem crescente em que foram feitas as entrevistas.

Ao finalizar esta seção, após termos evidenciados elementos que manifestam a relevância pessoal, social e científica desta pesquisa, a definição de *locus*, os critérios de inclusão e a nomenclatura utilizada para nos referirmos aos sujeitos que participaram desta investigação, partimos para a próxima seção. Nela, realizamos reflexões com pesquisadores sobre o DPP, de modo a tecer, com eles, ponderações sobre a formação continuada de professores da EB no contexto brasileiro em cursos de pós-graduação, *Stricto Sensu*, em nível de mestrado acadêmico.



### 3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO

*O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.*

*(António Nóvoa)*

Semelhante ao que diz Nóvoa, acreditamos que a busca pelo aprendizado, pelo conhecimento, parte de uma vontade coletiva, que promove indagações e permitem ao professor perceber a realidade do seu local de trabalho, a escola, como um ambiente que possibilite seu crescimento profissional constante e permanente, sendo esse ambiente motivador e potencializador do/para o DPP.

Nesta seção teórica, dividida em três subseções, discutimos o conceito de Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP), trabalho e docência na EB, como válvula propulsora para uma formação que contemple o ser humano em todas as suas dimensões, de modo a reforçar a concepção de formação apreendida como um processo *continuum*, podendo ser uma busca coletiva ou individual.

Na primeira subseção, intitulada *Desenvolvimento profissional de professores*, partimos das teorias de Marcelo García (1999), Veiga (2017), Day (1999), Imbernón (2011), entre outros, para fundamentar o que compreendemos sobre o DPP para esta pesquisa. Na segunda subseção, *Docência na Educação Básica: percursos formativos*, tecemos algumas reflexões sobre a docência, o conhecimento e a produção dos saberes produzidos em um *continuum*. E, por fim, apresentamos a terceira subseção, que recebe o título de *Trabalho docente: propulsor de conhecimento e aprendizagem do professor da Educação Básica*, na qual conduzimos discussões conceituando o termo trabalho e, a seguir, o relacionamos ao trabalho do professor. Centramos esse trabalho na sala de aula, local que percebemos fundamental para a melhoria da Educação e formação de uma sociedade crítico-reflexiva.

A seguir, iniciamos nossas reflexões relativas à primeira subseção.

### 3.1 Desenvolvimento profissional de professores (DPP)

Nesta subseção, partimos do conceito de desenvolvimento, de modo a compreender o processo que permeia o DPP, e a evidenciar que este é um *continuum* e que faz parte de toda a vida profissional desse sujeito.

Melo, Silva e Falcão (2021) definem desenvolvimento como um processo que vai além das propostas formais de formação, compreendendo as trajetórias pessoais e profissionais, fazendo parte da iniciação dos professores na docência, percorrendo seu espaço de trabalho e as condições de realizá-lo. Essa concepção atende a interlocução das dimensões do DPP definidas por Day (1999, p. 15), ao assumir que esse processo “[...] depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realiza sua atividade docente [...]”. Portanto, são vários os fatores que incidem sobre o DPP, fomentando sua análise e considerações ao discutir tal temática.

São comuns estudos sobre a formação de professores que nomeiam o DPP de “[...] aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de professores [...]” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 136), considerando-os termos equivalentes, porém, é importante salientar que cada um deles apresenta suas próprias especificidades e definições.

Em face do nosso intuito com o presente estudo, nos pautamos na formação de professores, na perspectiva do DPP, que considera o professor um profissional de ensino, acatando desenvolvimento como um *continuum*, que supera a formação inicial e aperfeiçoamento em sua profissão, supera a visão individualista da formação, valoriza o caráter contextual e organizacional implicado na e pela mudança.

Galvão (2019), pautada em Ponte (1996), no intuito de aproximar o conceito de formação ao DPP, diz que, mesmo havendo similaridades entre os dois termos, há de se considerar alguns contrastes, especialmente o fato de o desenvolvimento ocorrer em diversos espaços, mediante processos variados, não se restringindo a cursos, eventos ou congressos. Ponte (1996) assevera que a formação é considerada um movimento de fora para dentro, e o DPP é um movimento de dentro para fora.

Compreendemos que formação é coerente com uma etapa institucionalizada que ocorre em cursos específicos, um processo de busca do indivíduo para se tornar um profissional com conhecimentos e técnicas específicas. Já o DPP corresponde a aspectos inerentes ao conhecimento da dimensão profissional que já constituiu após se tornar um professor, e esses aspectos podem ser mais bem desenvolvidos, analisados e refletidos, ou

seja, um processo que parte de inquietações teóricas e/ou prática do contexto de exercício de suas atividades profissionais (GALVÃO, 2019; PONTE, 1996).

Marcelo García (1999) reúne vários conceitos de DPP em seu livro *Formação de professores: para uma mudança educativa*, e a partir dessa obra criamos uma nuvem de palavras, revelando os termos que mais se repetem.

**Figura 2 - Representação do conceito de DPP a partir de Marcelo García (1999)**



Fonte: Elaborada pela autora por meio do *wordcloud online*

A Figura 2 evidencia que o DPP visa melhorar as competências, capacidades e atividades profissionais, e isso acontece durante o trabalho docente, o exercício da profissão. O DPP é um processo que envolve a formação docente, relacionado ao ato de aprender a profissão, de modo intrínseco aos acontecimentos e fatos que circundam momentos reflexivos, troca de experiências e a produção de conhecimento.

Na concepção de Veiga (2017), e de Diniz-Pereira (2019). o DPP não deve ser analisado enfatizando somente a função educativa e formativa. O DPP, diz a autora, deve abranger todos os aspectos que fazem parte do trabalho docente: remuneração, condições de trabalho, plano de carreira, entre outros. No processo de DPP, o professor deve ser considerado um profissional completo que possui tanto necessidades econômicas quanto intelectuais. Nessa perspectiva, o DPP deve ser compreendido como um todo, interligado com o espaço onde o professor desenvolve o trabalho docente, pois “é uma concepção ampla, que

visa à melhoria da profissão, do profissional, da instituição e do contexto social onde o professor está inserido [...]” (VEIGA, 2017, p. 39). Portanto, acreditamos que é preciso

[...] dotá-lo de um ferramental de condições com o qual o professor terá condições de movimentar, de transitar melhor na profissão. Os saberes docentes podem compor o quadro das condições para o professor se desenvolver profissionalmente, ou seja, desenvolver sua identidade profissional na medida em que o saber é determinante e tem importância fulcral no trabalho do professor. (SOUSA, 2014, p. 32)

Assim, a concepção de DPP possibilita que o professor se perceba em meio ao processo formativo, proporcionando-lhe momentos de reflexão e ressignificação de saberes oriundos de sua prática e que foram elaborados ao longo de sua história. Por sua vez, esses saberes se constituem em elementos de sua identidade profissional, transformados em conhecimentos que potencializam seu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

O DPP, apregoa Veiga (2017), é a atual preocupação das Instituições de Educação Superior (IES), nos permitindo intuir que também deveria ser uma preocupação das instituições escolares da EB, dado que o docente da Educação Superior (ES) forma o professor da EB que, conseqüentemente, formará estudantes que buscarão formação profissional nas faculdades, universidades ou institutos. Dessa forma, chamamos a atenção para a importância do diálogo entre a EB e a ES, pois, os trabalhos realizados em ambos os níveis educacionais se inter-relacionam, podendo potencializar o processo de ensino-aprendizagem com mais qualidade e significado aos sujeitos envolvidos.

Aperfeiçoar-se constantemente é fundamental, enuncia Piletti (2004), porque novas ideias, novos métodos de ensino, novas experiências educacionais sempre surgem, com possibilidades de melhorar o trabalho educativo. O autor afirma que os cursos de formação de professores necessitam de maior comprometimento, porque fornecem as bases necessárias para fundamentar o futuro processo de ensino e aprendizagem que delineará o perfil do futuro professor, incidindo na qualidade da Educação.

A escola, nesse contexto do trabalho, é compreendida “[...] como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141), assim, quando falamos em DPP também nos referimos ao desenvolvimento escolar, ponderamos não ser possível separar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento institucional, pois eles estão interligados (DAY, 1999; MARCELO GARCÍA, 1999). Portanto, consideramos que o ambiente escolar traga inquietações que potencializem a busca pela formação continuada fora da escola, e esta formação vivenciada pelo professor afetará todo o ambiente escolar.

Pimenta e Almeida (2009) e Veiga (2017) argumentam que a formação do professor está relacionada ao seu DPP, que ocorre por meio da interação com outras pessoas por meio de descobertas individuais e/ou coletivas que se constroem e reconstroem de forma contínua desde sua formação inicial. A esse processo, no contexto formativo da Educação Superior, insere-se a PU, como meio pelo qual o professor constrói e reconstrói sua identidade como docente e implica a constituição de outras identidades profissionais através da docência. Assim, o DPP

[...] é ampliado e fortalecido quando os professores têm oportunidade de refletir de forma crítica sobre o ensino, 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)

Com base em Veiga (2017), a pós-graduação *Stricto Sensu*, no caso desta pesquisa o curso de mestrado acadêmico, como um ambiente que potencializa a formação crítica do professor da EB e sua preparação para a pesquisa contribui para a sua profissão. A pós-graduação poderá permitir ao professor da EB analisar seu contexto social e educacional com novas perspectivas teóricas e problematizadoras.

Imbernón (2011, p. 47) declara que “[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática que vise melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente de pesquisa e de gestão”. Para este autor, o DPP deve ser considerado tanto um processo que auxilie o progresso profissional quanto um fator que o prejudique, quando relacionado a fatores econômicos, planos de cargos e carreiras, estruturas educacionais, leis trabalhistas, etc. Enfim, vários são os fatores que incidem sobre o DPP, os quais implicam diretamente no desenvolvimento da atividade docente.

Day (1999) conceitua DPP tendo como base o princípio da busca por melhorar a qualidade das práticas pedagógicas dos professores e a aprendizagem profissional dos sujeitos que constituem a escola, por meio das experiências que vão se constituindo no seio da vida profissional e pela formação contínua interna ou externa à organização escolar. Isso nos permite inferir sobre a importância da formação continuada para o DPP, sendo esta realizada de forma interna ou externa ao ambiente de trabalho do professor.

Há necessidade de fomentar discussões e debates sobre a formação do professor e a busca constante por novas técnicas e metodologias de ensino, destaca Tardif (2014), pois a Educação se faz por meio das relações sociais que se realizam entre indivíduos diferentes, que

apresentam necessidades distintas. Entende-se, portanto, que o DPP está ligado às relações pessoais e profissionais na procura de profissionalização.

Ponte (1998, p. 44) considera que o DPP corresponde a um processo

[...] de crescimento na sua competência em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrolo da sua atividade como educador e como elemento ativo da organização escolar. O desenvolvimento profissional diz assim respeito aos aspectos ligados à didática, mas também à ação educativa mais geral, aos aspectos pessoais e relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extra-escolar.

O DPP possibilita rever, renovar e ampliar os compromissos docentes em relação ao ensino e à aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento, de forma crítica, do conhecimento, dos saberes e técnicas importantes para a prática profissional de qualidade no contexto escolar.

Ponte (1998), além de Marcelo García (1999), considera que o DPP é um processo que ocorre em espaços institucionalizados de formação ou não, pois é um movimento de dentro para fora; um movimento em que o professor busca novos espaços formativos para articular teoria e prática. Nesse contexto, o DPP é considerado uma formação em que o sujeito se implica, gerindo sua aprendizagem, mediada pela indissociabilidade entre teoria e prática de forma reflexiva e pontuada.

Encerramos nossas reflexões sobre o DPP, e damos continuidade às reflexões na subseção seguinte, pautados na docência da EB, *lócus* de trabalho dos sujeitos pesquisados, fato que pode potencializar ou não sua busca pela formação continuada, centrada em seu DPP.

### **3.2 Docência: percursos formativos**

Iniciamos essa subseção com base no pressuposto de que a docência é um trabalho mediatizado por conhecimentos que, ao longo dos percursos formativos, vão se transformando em saberes contextualizados e teorizados.

A docência, seja ela exercida na ES ou EB, precisa ser pensada com seriedade e não como um dom que alguns detêm e outros não, pois, “[...] a concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário [...]” (CUNHA, 2010, p. 527). Assim, a relação dialógica entre teoria e prática potencializa a formação humana e profissional do professor, pois, a

educação, semelhante às demais profissões, é um trabalho que requer formação contínua para ser exercida.

Gadotti (2011, p. 25) assevera que “[...] o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”. Assim, entendemos que o professor deve estar em constante formação, ao considerarmos seu importante papel no que se refere à formação dos estudantes. Ponte et al. (2000) defendem que o professor é

[...] um profissional, que exerce uma função remunerada no sistema de ensino público ou privado. O professor é um cidadão, o que lhe confere uma dimensão cívica e política incontornável. O professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afectiva não pode ser negligenciada. O professor é ainda um membro da organização escolar e da comunidade educativa, pelo que tem igualmente uma dimensão organizacional e associativa, integrando uma cultura profissional específica. (PONTE et al., 2000, p. 6)

Desse modo, a profissão do professor, a docência, é um trabalho que exige que ele esteja em constante formação, pois são várias as funções que lhe são atribuídas. No entanto, esse profissional também é uma pessoa dotada de sentimentos, valores e crenças que devem ser respeitadas e mediatizadas, por meio de uma formação continuada que supra suas necessidades formativas e não somente às necessidades institucionais concernentes com as políticas públicas.

Ponte et al. (2000) ressaltam três aspectos essenciais à prática do professor: a prática letiva, a prática extra-letiva e as práticas de desenvolvimento profissional. Na concepção desses autores, a prática letiva corresponde “[...] aos momentos em que o professor interage com o estudante com a intenção explícita de favorecer as aprendizagens e promover o desenvolvimento [...]” (PONTE et al., 2000, p. 06). A prática extra-letiva são os momentos de interação entre outros membros da comunidade educativa e, por fim,

[...] o desenvolvimento profissional corresponde aos momentos em que o professor procura explicitamente melhorar a sua formação na área de especialidade de docência, no domínio educativo, em aspectos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício da sua actividade profissional. Embora de formas diferentes, as dimensões individual e organizacional do trabalho do professor são importantes em todos estes domínios.

Nessa perspectiva, entendemos que o DPP é um aspecto importante em sua formação, sendo o momento em que esse profissional busca melhorar seu trabalho docente. Pontuamos que o processo que se desencadeia no DPP permite que o profissional do ensino ressignifique

seus conhecimentos e promova novos saberes, os quais incidirão na realização do seu trabalho docente.

Para o exercício da docência é necessário o desenvolvimento de diversos conhecimentos e saberes que envolvem diversas áreas na formação dos professores: a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade; a formação no domínio educacional; o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar o exercício da prática pedagógica e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica (PONTE et al., 2000).

Todos esses condicionantes fortalecem o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos professores sobre os problemas que afetam a comunidade escolar. O domínio dos conteúdos, capacidade de lidar com situações práticas, de acordo com Ponte et al.(2000), possibilitam a análise crítica de situações adversas e a produção de um novo conhecimento, visando a sua transformação, incidindo na constituição da profissionalidade docente.

Abreu e Landini (2003, p. 07), à luz de Nóvoa (1992) e Schon (1983), asseveram que “[...] professores necessitam dominar o processo de trabalho, o que só se faz possível a partir da experiência compartilhada, da reflexão sobre sua prática e sobre sua própria reflexão [...]”. Desse modo, o dialogismo entre a experiência reflexiva é preponderante no processo de formação e da profissionalização dos professores, pois são mecanismos propulsores para a tomada de consciência da incompletude do sujeito, sentimento que potencializa a busca pela formação continuada nos professores da EB.

Os indivíduos, afirma Marcelo García (1999, p. 40), “[...] não aprendem a ensinar de forma mecânica, rotineira e previsível. O sujeito-professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer atividade didática [...]”. Logo, as experiências vivenciadas por esses sujeitos potencializam sua formação e posterior atuação em sala de aula, pois carregam em si experiências de todos os momentos formativos, formais ou informais que vivenciaram ao longo de sua vida.

A experiência referente ao trabalho docente é muito discutida pelos autores que refletem sobre educação, como uma prática revista, refletida, examinada, analisada de forma a se transformar em conhecimento (DAY, 1999).

Tardif e Lessard (2014, p. 51) relacionam a experiência ao modo com o qual ela é vivenciada e significada por e para os professores ao realizarem seu trabalho docente. Os mesmos autores enfatizam que, ao indagar os professores sobre suas competências profissionais, estes sempre se remetem à experiência “para justificar seu ‘saber-ensinar’, que



eles opõem à formação universitária e aos saberes teóricos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 51). Reiteramos ser necessária uma reflexão e teorização no que tange à experiência, pois não devemos deixar de analisar a Educação como uma profissão, e, como tal, ela tem suas necessidades e especificidades para que possa ser exercida.

Marcelo García (1999) e Tardif (2014) relatam que as experiências vivenciadas pelos professores, muitas vezes influenciam a realização de seu trabalho docente. No entanto, na concepção de Bitencourt (2017), esses conhecimentos constituídos nas experiências como estudantes, tanto na EB quanto na ES, principalmente na formação inicial, são insuficientes quando o sujeito se torna professor. Isto porque esses conhecimentos vão sendo ressignificados e transformados em saberes que são (re)construídos mediante as necessidades vivenciadas pelos educadores em sala de aula, no seu dia a dia.

De modo complementar, Cevallos e Passos (2012, p. 103) salientam que “[...] o modo como o professor ensina se transforma com o passar do tempo. O saber do professor não provém de uma única fonte, mas de várias e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]”. Sendo assim, consideramos fundamental o ambiente da pós-graduação para que o professor da EB busque um novo ambiente que lhe propicie uma formação continuada, no intuito de viver momentos de aprendizagens que possam repercutir em seu trabalho docente:

[...] em cada momento de sua vida profissional, o professor adquire novas posturas e visões em relação a sua prática docente, através de reflexões da experiência profissional, de cursos e eventos que participa ao longo de sua carreira, através de contatos e diálogos com seus pares [...]. (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 103).

Os momentos vivenciados pelos professores, as experiências que carregam consigo e os cursos dos quais participam, ao longo de sua vida profissional, possibilitam a transformação de seus conhecimentos práticos e experienciais em saberes teóricos contextualizados, e fomentam, nesse profissional, a necessidade de buscar formação continuada no ambiente da pós-graduação.

Quando falamos em conhecimento, Galvão (2019, p. 85) nos traz importantes reflexões, conceituando-o como

[...] algo que se produz com os outros, ou seja, a partir de algo já criado ou elaborado somos capazes de construir nossos próprios conhecimentos. Assim, quando nos referimos ao conhecimento do docente, entendemo-lo como uma construção que, a partir das experiências, torna-se um saber contextualizado. (GALVÃO, 2019, p. 85).

O conhecimento, mediante o processo educacional, torna-se um saber ao ser contextualizado. As experiências vivenciadas pelo professor em sua prática profissional movimentam, inquieta o sujeito, de modo a permitir que ele se perceba um profissional em formação e que anseia pela continuidade dessa busca por novos conhecimentos, em novos espaços.

O contexto profissional do professor da EB, muitas vezes pode ser interpretado como desafiador. Assim, em concordância com Zuchetti (2020), enfatizamos que o compromisso com a docência não deve ser encarado de modo amador. As relações profissionais e pedagógicas existentes na escola e durante a docência, entre professores, estudantes e demais educadores, revelam os objetivos educacionais do docente, e elementos que constituem sua prática em sala de aula.

Os conhecimentos que os professores da EB possuem e que foram constituídos no exercício da docência podem ser ressignificados e transformados em saberes, através de relações pedagógicas no ambiente da pós-graduação *Stricto Sensu*. Cada indivíduo, enfatiza Bitencourt (2017, p. 63), “[...]concebe o que é ensino, o que é aprender e o que é saber”, pois estes são (re)construídos durante todo o percurso formativo desses sujeitos inseridos no processo de formação continuada, de modo a permitir que novos saberes surjam e se constituam de forma contextualizada.

Os saberes docentes são assim definidos por Bitencourt (2017, p. 67):

[...] um tipo amplo de conhecimento; o que aprendemos durante uma vida, um conhecimento adquirido pelo professor e tornado próprio dele; um conhecimento partilhado pela experiência e significado por ela, tornando-se um saber. Um conhecimento em movimento, ou melhor, em mobilização; um conhecimento que se constrói constantemente; um conhecimento de que o professor se apropria, sendo plural, social e particular; um conhecimento que se constrói na relação com o outro, gerando uma ação transformadora e geradora de saberes[...].

O saber, alerta Bitencourt (2017), é um conhecimento amplo que vai se transformando durante a vida do professor, e é constituído por relações sociais no contexto de trabalho. Por sua vez, Tardif (2014, p.11) afirma que “[...] o saber é sempre de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...]”. Ao partir das reflexões de Tardif (2014) e Bitencourt(2017), concebemos que os saberes dos professores — os saberes deles — significam e se ressignificam durante toda sua trajetória profissional e pessoal.

Ainda em Tardif (2014, p.16) lê-se que “[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo

tempo, os saberes deles [...]”. Sendo assim, os saberes docentes são sociais porque são apreendidos mediante relações sociais, propiciando conhecimento para a parte que ensina e para a que aprende. Esse movimento ocorre na pós-graduação, quando sujeitos adultos permeados por experiências na EB, juntamente com os professores universitários e demais estudantes da pós-graduação, socializam suas experiências de modo a ressignificá-las e teorizá-las, por meio do processo de ensino/aprendizagem, tornando a aprendizagem significativa ao docente da IES e ao professor da EB. Esses saberes são materializados durante as relações em que se concretiza o trabalho docente, e também são partilhados por um grupo de agentes. O professor nunca define sozinho seu saber profissional. Os seus próprios objetos são sujeitos sociais. Ele evolui com o tempo e com as mudanças e, por fim, podemos destacar que os saberes dos professores são adquiridos no contexto de uma socialização profissional.

É possível, portanto, compreender que os saberes docentes estão em movimento e acompanham todo o processo formativo dos professores, os construídos mediante relações pessoais, profissionais, de formação inicial e continuada, ou seja, o seu DPP.

Freire (2018, p. 170) anuncia que “existe somente a busca do saber onde há curiosidade, inquietação e humildade para reconhecer que nenhum saber é completo ou definitivo. Fora dessa busca, o indivíduo se aliena, deixa de ser e de buscar [...]”. Portanto, o saber não é algo estático, ele está em movimento e possibilita ao professor refletir sobre sua formação e busque conhecimentos em novos ambientes. Assim, por meio da “[...] reflexão sobre o exercício de sua profissão, o professor tem a possibilidade de dar significado e transformar em experiência os saberes adquiridos nas circunstâncias vividas no exercício de sua profissão” (BITENCOURT, 2017, p.79).

O saber docente, diz Tardif (2014, p.36), pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes docentes se originam de diversas fontes; são compostos por várias experiências e momentos. O mesmo autor cita outros tipos de saberes: saberes profissionais, aqueles adquiridos e transmitidos pelas instituições de ensino; saberes curriculares, a forma como as instituições escolares apreendem os saberes definidos em suas instituições; e saberes experienciais, aqueles adquiridos pelos professores no exercício de suas funções e na relação com o meio. Todos esses perpassam a construção dos saberes docentes e implicam nas atividades desenvolvidas pelos professores.

Podemos dizer, então, que a prática é o meio pelo qual os professores retraduzem sua formação, adaptando-a conforme suas necessidades, e a experiência permite que o professor reveja seus saberes e, dessa forma, possa reavaliá-los, incorporando-os à prática cotidiana (TARDIF, 2014).

Vale ressaltar que os saberes dos professores podem ser pré-profissionais e profissionais. O saber pré-profissional provém da sua própria história de vida, anterior ao início de sua carreira profissional, principalmente de sua socialização enquanto estudante, e os saberes profissionais são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira.

Dessa forma, os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam de natureza diferentes. (BITENCOURT, 2017, p. 75)

Assim, não podemos dissociar os saberes pré-profissionais dos saberes profissionais, pois, mediante o processo de ensino e aprendizagem, eles vão se entrelaçando, tornando-se interdependentes.

Em suas reflexões, Tardif (2014) deixa evidente a importância da experiência do professor na formação de seus saberes docentes e de toda sua história de vida, seja ela pessoal ou profissional. Todas as ponderações desse autor nos levam a perceber a importância da formação dos saberes docentes como um meio de procura por uma possível formação continuada, conduzindo o professor a refletir sobre seu papel social na condição de docente e educador.

As reflexões tecidas até aqui nos permitem conceber a docência como um campo, que requer trabalho, permeado por sujeitos com identidades e necessidades docentes, e necessita de competências específicas que podem ser (re)significadas mediante o processo de ensino.

Bitencourt (2017), Tardif (2014) e Bolzan e Isaia (2010) afirmam que o professor é quem usa diversos saberes para realizar suas práticas docentes. Ele não deve saber somente os conteúdos específicos da sua área de formação inicial, mas entender o papel de sua disciplina na formação do estudante da EB, ter conhecimento da ciência da educação e da pedagogia que norteará seu trabalho pedagógico, além de não deixar de lado suas experiências vividas durante toda sua trajetória para que, desse modo, possa refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, transformá-la.

Logo, compreendemos que o professor “[...] age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da

educação [...]” (CHARLOT, 2000, p. 33). Assim, destacamos a relevância de nossa pesquisa, pois acreditamos que a busca pelo saber move os professores, os impulsiona à formação constante e buscar cursos que vão além dos ofertados nas escolas, ou em centros de formação. Nesse sentido, acreditamos na importância da pós-graduação *Stricto Sensu* para o DPP da EB, pois esse espaço formativo possibilita a esse sujeito voltar à Universidade na condição de estudante após sua formação inicial, ressignificar seus conhecimentos experienciais e promover uma Educação emancipatória e transformadora.

Desse modo, consideramos que os professores são sujeitos que vão se constituindo mediante relações e implicados em um processo *continuum* de formação, transformando-o mediante suas necessidades formativas pessoais e profissionais. Conforme esse aspecto, enfatizamos a necessidade da reflexão em todo esse processo, sem a qual os conhecimentos e experiências dos professores não podem ser transformados em saberes contextualizados historicamente.

Entendemos, assim, que “[...] a experiência é definida como reflexão sobre as práticas vividas e interpretadas pelos sujeitos que a viveram [...]” (BITENCOURT; DARSIE, 2015, p. 124). Nesse sentido, a experiência, para ser eficaz, deve passar pelo processo de reflexão e ser contextualizada, pois ela só se torna significativa quando isso ocorrer por parte do docente, ressignificando-as sempre que necessário. Nesse sentido, diz Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]”, enfim, entendemos que só é experiência o que nos ressignifica, e é algo imbricado em nosso ser, algo que potencializa a transformação, a reflexão e a busca por novos resultados.

Mizukami (2010), ao se referir à formação para a docência da EB, enfatiza que não se trata simplesmente do estudo de muitos conteúdos e técnicas para, posteriormente, ensinar nesse nível educacional. A docência é uma aprendizagem que perpassa a prática e que se efetiva nas problemáticas da sala de aula, pondera Mizukami (2010, p. 15), “[...] o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente [...]” por parte do professor. Logo, a docência na EB, sua prática na educação, pode levar o professor desse nível de ensino a buscar formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu*, fato que pode ser observado nos sujeitos da presente pesquisa.

A docência, concebida como profissão e trabalho do professor, deve ser respeitada em todos os seus aspectos formativos. Nesse contexto profissional, os professores constituem uma rede de conhecimentos provenientes da prática pedagógica desenvolvida nas escolas e que, em um processo dialético de ensino e aprendizagem com os estudantes e profissionais da

educação e da prática reflexiva, os transforma em saberes, os quais, quando teorizados, são aliados do trabalho docente, pois,

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir transformando-os (PIMENTA, 2012, p. 31).

Conforme Pimenta, o professor tem a possibilidade de ressignificar as experiências e seus saberes práticos por meio da teorização, significando-os de forma eficaz na prática docente, pois a teoria possibilita que o professor compreenda e analise os contextos que incidem na realização de seu trabalho docente.

Libâneo (2012) apresenta três aspectos que a reflexividade deve considerar: 1) a importância da formação teórica, sendo a escola um ambiente que propicie o desenvolvimento da reflexividade. E para que o estudante seja crítico este deve ter um professor que fomente essa forma de pensarem sua formação; 2) o trabalho do professor deve ser considerado prático, sendo a prática e a experiência refletidas nesse processo; 3) é necessário levar em conta que o trabalho do professor está inserido em um contexto político que recebe tanto influências internas quanto externas. Portanto, é necessário que haja, além da “[...] reflexividade cognitiva, a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 90), o que corrobora nosso entendimento sobre esses conceitos, de modo a perceber o quanto o compartilhar as experiências reflexivamente proporciona aprendizagens aos professores da EB, e também a importância da formação continuada em outro ambiente que não seja a escola, para que os problemas advindos desse ambiente possam ser refletidos por meio de outros olhares e perspectivas.

Saraiva e Ponte (2003, p. 07), à luz dos conceitos sobre reflexão apresentados por Schön (1983) e Mezirov (1991), dizem que

[...] mais do que uma simples tomada de consciência da nossa experiência e do nosso conhecimento (reflexão sobre os conteúdos). Ela envolve, também, a crítica sobre como estamos a perceber, pensar, julgar e agir (reflexão sobre os processos), bem como sobre as razões do porquê de termos feito o que fizemos (reflexão sobre as premissas). Recorremos à reflexão quando queremos uma orientação para a negociação de um passo numa série de ações ou quando nos debatemos com uma dificuldade na compreensão de uma nova experiência.

A reflexão envolve um pensar crítico sobre o próprio trabalho docente, e leva o professor a uma nova compreensão da experiência e de sua realidade, a um pensar contextualizado.

A reflexão é assim um processo pelo qual os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal. É um processo de longo termo, que envolve olhar para trás, bem como olhar para a frente, e quanto mais próximo da resolução do problema em aberto, mais crítica ela se torna (SARAIVA; PONTE, 2003, p. 08)

Diante de todo esse processo que permeia a atividade reflexiva, o professor ocupa um papel social preponderante, pois media a relação entre diversos sujeitos, pertencentes a realidades diferentes e que têm que aprender a conviver juntos. O professor deve olhar para trás sem perder de vista o que poderá acontecer no processo educativo.

Assim, Facenda (2010, p. 07) compreende que “a docência é profissão de gente. Ser docente é gostar do humano, é assumir-se humano e querer bem aos humanos – educando-os e se educando. É ser e estar alegre com suas conquistas e com as conquistas dos outros”. Em consonância com Facenda, acreditamos que ser docente é estar consciente do papel social e profissional que se ocupa e se desempenha em uma sociedade excludente e competitiva.

Dialeticamente, a educação não transforma a sociedade, mas ao mesmo tempo não há transformação que consiga ignorar a importância do processo educativo, e aqui vale sempre lembrar: para além da escola enquanto instituição. E nesse sentido, o professor bem como sua formação, são peças chave para uma educação que se pretende libertadora. (RIBEIRO, 2016, p. 10)

Nesse contexto, não é suficiente que o professor detenha conhecimentos. É imprescindível que ele saiba construir conhecimentos com os estudantes, tenha a sensibilidade de organizar, reorganizar, elaborar e reelaborar novos conhecimentos, a fim de adaptá-los, sempre que necessário, em sala de aula. O educador deve aprender a situar-se nos diferentes contextos de atuação, sem perder seu foco principal que é a mediação entre o processo de ensino e aprendizagem, e perceber seu importante papel na sociedade e nas instituições educacionais, estabelecendo, assim, sua identidade docente (SILVA; BARBOSA, 2019).

Todas essas ponderações nos fazem pensar e repensar sobre a importância do trabalho docente como mecanismo propulsor de mudanças, com o intuito de realizar um trabalho dialógico, mediado por uma reflexão crítica e contextualizada historicamente. Dessa forma, abrimos espaço na próxima subseção para discussões referentes ao trabalho exercido pelo professor na EB.

### 3.3 Trabalho docente: propulsor de conhecimento e aprendizagem do professor

Nesta subseção refletimos sobre o trabalho docente na condição de propulsor de conhecimentos e aprendizagens que potencializam a busca do professor da EB pela formação continuada fora do ambiente escolar, considerando a escola o ponto de partida e instrumento/meio de busca para a emancipação humana. Para tecer tais discussões nos apoiamos nas teorias de Saviani (2009; 2018), Libâneo (2014), Tardif (2014), Day (1999), Santos (2018), entre outros autores de referência.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é sinalizada como um instrumento popular a serviço da transformação social, visando à emancipação do sujeito. Sob essa ótica, pretendemos compreender os elementos do trabalho docente que potencializam a busca dos professores por uma formação em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Em consonância com Libâneo (2014, p. 136), compreendemos que

[...] o trabalho docente visa modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas; ou seja, concebe o estudante como ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas também como ser social, historicamente determinado, indivíduo concreto (síntese de múltiplas determinações) inserido no movimento coletivo de emancipação humana [...].

Dessa forma, o trabalho docente transforma aquilo que pode ser modificado no sujeito, pois o estudante é um sujeito histórico, ativo, e está inserido em um ambiente que pode conduzi-lo a buscar a emancipação.

Libâneo (2014) assevera que o professor deve ser capaz de conduzir o estudante à reflexão, encarando seu trabalho docente como uma prática social global, capaz de promover a diferença, por meio do conhecimento teórico “[...] que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didático [...]” (LIBÂNEO, 2014, p. 137). Assim, o professor deve oferecer as bases teóricas necessárias para que os estudantes tenham a possibilidade de buscar sua emancipação, pois o conhecimento construído historicamente é propulsor de mudanças.

Nessa perspectiva, o estudante não é considerado um ser apático *sem luz*; ele é um ser histórico e socialmente constituído que recebe e recebeu influências diversas, e que, mesmo assim, é capaz de reconstruir sua história, pois é um ser ativo e reflexivo que mesmo determinado pelo meio não é condicionado por ele (FREIRE, 1996).

Para Tardif e Lessard (2014), o objeto do trabalho docente é o indivíduo, sendo assim, o professor não irá ensinar de forma generalizada, pois, lecionando para grupos de



estudantes é necessário reconhecer que cada sujeito tem suas particularidades, ou seja, os estudantes são heterogêneos e apresentam maneiras singulares de aprender e significar o conhecimento adquirido.

O trabalho docente na PHC, que defendemos em nossa pesquisa, deve estar inserido na prática social; o professor deve ter conhecimento da vida do estudante, de suas condições socioculturais e das relações sociais que fazem parte de sua vivência (LIBÂNEO, 2014). Outra preocupação é em relação ao aprendizado deste estudante, pois deve ser significativo e mobilizador de decisões, estando inserido no movimento das práticas sociais.

Para Libâneo (2014), na perspectiva da educação inserida no movimento da prática social global, o trabalho docente:

- refere-se à valorização da instrução e do ensino como instrumento de humanização, assumindo uma nova visão crítica da sociedade;
- é um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa (o professor possui um conhecimento sistematizado e o estudante é capaz de reelaborá-lo criticamente);
- o ponto de partida e chegada é a prática social;
- deve ser contextualizado histórica e socialmente, ou seja, articulado com a realidade;
- busca compreender o modo com que a existência humana é produzida numa etapa histórica determinada.

Nossas reflexões, semelhante às anteriores, partem de uma Educação voltada para a valorização da prática social. Nesse contexto, o trabalho docente e o ensino se tornam um importante instrumento de tomada de consciência, pois é nesse ambiente que se concretiza o processo simultâneo de ensino e aprendizagem, potencializador de uma prática crítica e reflexiva, de tomada de consciência pelo sujeito, sendo este, historicamente, constituído e, de certa forma, influenciado.

Acreditamos que “[...] é preciso que os educadores empenhados na valorização da escola adquiram uma formação pedagógica mais consistente e pesquisem situações pedagógicas reais, com suas exigências concretas, suas dificuldades e positivities” (LIBÂNEO, 2014, p. 133). Destacamos, portanto, a importância da formação dos professores, e também a pesquisa, esta direcionada ao ambiente de trabalho do professor.

Dessa forma, consideramos o trabalho docente propulsor na busca pela formação na perspectiva do DPP e a profissionalização. Contreras (2002) considera que a profissionalidade docente está relacionada a três dimensões: obrigação moral — o professor tem plena

consciência da importância do seu trabalho e do que é necessário para realizar a atividade educativa; compromisso com a comunidade — refere-se às responsabilidades sociais do professor para com a comunidade; e a competência profissional — que vai além da compreensão dos recursos didáticos, possibilitando ao professor refletir sobre seu trabalho e perceber as consequências e benefícios do mesmo.

Cunha (2010) e Pimenta e Almeida (2009) referem-se ao trabalho docente como um espaço de profissionalização pertencente à docência e que exige que o professor se compreenda como um profissional em constante formação. Pontuamos que “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2008, p. 15). Logo, a docência se constitui e (re)constitui mediante processos, vivências, experiência e trocas, sendo este um movimento propulsor de e para mudanças.

A docência e a profissionalização, entendidas como um processo em que o professor se forma em meio à ação docente, sendo ele um profissional em formação permanente, implicado no fortalecimento de uma profissionalidade da docência inserida em todos os espaços formativos formais (escola, universidade, centros de formação, etc.) e informais (relações pedagógicas entre os sujeitos que participam de todo espaço educativo), potencializam a constituição de conhecimentos e saberes docentes. Isso revela a docência como uma profissão que necessita de formação e conhecimentos específicos de todo o profissional que por ela se responsabilize.

Bolzan e Isaia (2010), ao refletirem sobre a profissionalidade docente, fazem menção a um aspecto importante nesse processo: o conhecimento compartilhado, que envolve as noções de aprendizagem colaborativa e de aprendizagem docente colaborativa, por meio da qual o docente universitário (e também consideramos os de outros níveis educacionais) não se forma sozinho, sendo importante o trabalho colaborativo em todo o processo de aprendizagem docente. “[...] O entrelaçamento dessas relações nos remete à ideia de processo formativo docente, que envolve um sistema organizado do qual participam tanto os sujeitos que se preparam para suas profissões quanto aqueles que já estão engajados na docência” (BOLZAN, ISAIA, 2010, p. 19).

Assim, compreendemos que a profissionalidade docente é construída mediante a participação dos sujeitos que se preparam para suas profissões e aqueles que estão envolvidos com a docência.

Esse contexto, do trabalho colaborativo inerente ao DPP, nos remete às possíveis implicações que incidem sobre o trabalho desses sujeitos, pois o DPP é composto por elementos que se relacionam ao trabalho docente, as aprendizagens constituídas pelos professores ao exercerem seu trabalho e que, em certa medida, tende a inquietá-los, levando-os a buscar novos saberes que potencializam sua profissão docente, sua identidade profissional em outros espaços formativos, como a pós-graduação *Stricto Sensu*. A exemplo disso tem-se a constituição do currículo escolar que, muitas vezes, ao ser imposto por políticas externas, desconsideram as necessidades docentes e contextuais das escolas e incorporam a concepção de formação do estudante, visando ao exercício profissional relacionado a moldes de uma sociedade capitalista (DAY, 1999; MARCELO GARCÍA, 1999).

Para que haja mudanças no trabalho educativo é necessário que os professores estejam implicados no processo de formação continuada de modo a identificar suas reais necessidades e aplicá-las, ou seja, é esperado que os “[...] professores tenham responsabilidades e capacidade de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas [...]” (DAY, 1999, p. 38). Ainda, de acordo com o mesmo autor, vale ressaltar que a busca pela formação continuada não deve ser considerada uma obrigação do professor, esse deve ter respaldo nas Políticas Públicas.

As ponderações tecidas nessa subseção nos permitem intuir que a formação contínua do professor deve buscar suprir necessidades tanto no curto quanto no longo prazo, pois os contextos em que ocorre o trabalho docente “[...] apresentam mudanças em nível pessoal, profissional e organizacional” (DAY, 1999, p. 203). Logo, o professor deve buscar uma formação que lhe possibilite refletir sobre todos os contextos que fazem parte de sua vida.

Conforme podemos observar nesta seção teórica, o DPP abrange todas as esferas formativas— pessoal e profissional —, por ser um *continuum* na vida do sujeito, sendo importante para realizar o trabalho docente e a formação do estudante da EB.

Na próxima seção, a partir da análise bibliográfica, elucidamos aspectos inerentes à formação dos professores da EB na pós-graduação *Stricto Sensu*, no PPGEdu/UNEMAT, tecendo relações entre as ações formativas do programa e a Pedagogia Universitária (PU) lá vivenciada por esses egressos.

## 4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.  
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e  
me indago.*

*Pesquisa para constatar, constatando intervenho,  
intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e  
comunicar ou anunciar a novidade.*

*(Paulo Freire)*

Iniciamos esta seção teórica com uma epígrafe que retrata a relação entre o ensino e a pesquisa. Acreditamos que o ensino possibilite ao professor indagar-se sobre o seu trabalho docente, sua formação e o DPP, potencializando o ato de pesquisar, buscando novas fontes formativas, meios e perspectivas educacionais. Esses processos visam preparar o professor para as constantes transformações sociais e econômicas em que está inserido, podendo lidar com todas essas mudanças de modo a (re)significar seus conhecimentos para a realização de seu trabalho cotidiano.

Nesta seção teórica refletimos sobre temas relacionados à Pedagogia Universitária (PU) e à formação de professores da Educação Básica, na perspectiva do Desenvolvimento Profissional do Professor. Para tanto, estruturamos esta seção em três subseções: na primeira, conceituamos *Pedagogia Universitária (PU) e Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica*, apresentamos o conceito de PU, relacionando-a à formação continuada dos professores da EB em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, ambiente em que esse sujeito volta a ser estudante, indo em busca de uma formação que vai além da formação inicial e das suas experiências na docência.

Na segunda subseção, intitulada *Formação de professores e escola como espaço de resistência*, iniciamos nossas reflexões sobre a formação de professores da EB, na perspectiva do DPP, conduzindo-as a uma análise crítica no que tange ao processo de formação de professores dessa categoria de ensino. Desse modo, encontramos espaço para tecer considerações sobre os desafios inerentes à formação continuada de professores, sendo possível defender uma formação politizada que promova a mudança e a transformação dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

Por fim, na última subseção, nomeada *Pós-graduação Stricto Sensu como espaço de formação continuada de professores e de valorização profissional*, apresentamos a diferença entre formação *lato sensu* e *Stricto Sensu*, direcionando a discussão para esta última, em nível

de mestrado, *lócus* de interesse dessa investigação. Também elucidamos possíveis desafios para o cumprimento da meta 16, instituída no Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, como marca de avanços necessários a Políticas Públicas no tocante à formação continuada de professores nesse nível educacional, discutindo-as quanto ao afastamento remunerado para a qualificação profissional do professor da EB em MT. Portanto, esclarecida a estruturação desta seção teórica, iniciamos nossas ponderações.

#### **4.1 Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Básica**

Nesta subseção refletimos sobre o conceito de Pedagogia Universitária, considerando-o basilar para a discussão que sustenta a investigação sobre o DPP da Educação Básica na Pós-Graduação, inter-relacionando os espaços formativos e profissionais da Universidade com os das escolas de EB. Para tanto, nos pautamos nos autores Pazinato (2015), Selbach (2015), Cruz (2017), Ribeiro (2018), entre outros, selecionados por meio do desenvolvimento de um inventário científico, elaborado no formato de balanço de produção – no qual identificamos a sinalização da constituição de conceitos sobre a PU em seus trabalhos e que se aproximam da concepção sobre esse campo de formação profissional e pedagógico, de trabalho, estudos e pesquisas que desenvolvemos ao longo deste estudo.

Pedagogia “não se confunde com educação, mas tem a tarefa de investigá-la rigorosamente; acontece em tempo e espaço determinados historicamente e, portanto, tem a tarefa de compreender criticamente o mundo contemporâneo”, declara Torres (2014, p. 105). Assim, entende-se a Pedagogia como uma ciência que tem como objeto de estudo a educação, no processo de ensino e aprendizagem, concebendo os sujeitos envolvidos na condição de seres humanos em processo de educação. Portanto, não se restringe ao espaço escolar, abrangendo outros ambientes em que ocorrem as relações interpessoais, proporcionando a reflexão pessoal, colaborativa e coletiva sobre conhecimentos adquiridos em outros tempos, de modo a fortalecer a ressignificação dos mesmos para um novo e futuro espaço de exercício profissional do sujeito.

A prática docente, alerta Torres (2014), se configura um mecanismo de tomada de decisão para o professor, permitindo que ele se considere e se sinta um profissional da área da Educação, por meio de uma pedagogia que se configura por meio dos saberes e do contexto no qual o trabalho do professor acontece.

Bitencourt (2014, p. 102) assim define o termo pedagogia:

[...] conjunto de práticas específicas que têm por objetivo ensinar ou colaborar com o outro na aprendizagem e/ou na construção do conhecimento, de forma a educar o outro sujeito, se educando a si mesmo no processo e são utilizadas para formação dos sujeitos na interação entre humanos.

A pedagogia situa-se em espaços e tempos diversos, sendo um processo dialético, para que a formação de professores e estudantes se estabeleça, propiciando-lhes os conhecimentos necessários para o ensino e a aprendizagem.

Relacionada a essas concepções, a Pedagogia, no entendimento de Tardif (2014, p.117), é um campo de trabalho docente:

[...] conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os estudantes. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os estudantes), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

A pedagogia é um campo abrangente, inserida em um processo maior de ensino e aprendizagem que perpassa as barreiras técnicas; um trabalho que impulsiona o sujeito docente a compreender o estudante como um ser completo em todas as suas dimensões formativas, um ser que está em pleno desenvolvimento e formação. Nesse contexto, Bitencourt (2014) e Tardif (2014) corroboram a mesma reflexão, em que percebem o professor imerso em um espaço colaborativo, no qual ensina e aprende com o estudante, sendo um profissional do ensino capaz de (re)construir conhecimentos e (re)significá-los por meio de suas experiências pessoais e profissionais, processo semelhante ao que ocorre com os sujeitos da pesquisa no ambiente da pós-graduação.

No campo da Educação Superior, esses conceitos são compreendidos como PU e alicerçam o desenvolvimento indissociável das atividades docentes sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se em espaço formativo de todos os indivíduos da comunidade acadêmica. Essas relações fomentam a necessidade da horizontalidade nesse processo formativo, com todos os envolvidos e implicados, para que “os saberes diversos se relativizam no reconhecimento de cada um no processo pedagógico” (AZEVEDO; XAVIER; CARRASCO, 2020, p. 07), de modo a exaltar a prática de construção e ressignificação de conhecimentos entre os sujeitos.

Para esta investigação, dentre os diferentes cenários formativos da Educação Superior, enfatizamos a pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado acadêmico, se relacionando e se constituindo em meio às relações pedagógicas de diversos sujeitos, docentes e estudantes,

na pós-graduação. Consideramos, assim, o docente universitário que atua na pós-graduação, um sujeito também em movimento de formação profissional permanente; um sujeito sustentado pela PU, a qual se torna cenário formativo para os professores da EB que buscam ampliar seu DPP na Pós-Graduação, na interação com os docentes universitários. Ambos em interação se formam, fortalecem sua identidade docente e se constituem, implicando a formação de outro sujeito em diálogo e colaboração. Deste modo, em meio a um constante movimento reflexivo e formativo entre os sujeitos, destacamos a importância da relação permanente entre Universidade e Escola.

Cunha (2009, p. 370) salienta que a Pedagogia Universitária é

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior [...] é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão [...]. Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de docentes e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Assim, a PU é um campo polissêmico, que engloba as relações pertinentes às IES e aos seus sujeitos; é um espaço em que ocorre a conexão entre conhecimentos, culturas e subjetividades que os constituem. Esse espaço formativo é direcionado à formação e ao aperfeiçoamento profissional e incide diretamente sobre a formação profissional em todos os níveis da Educação Superior, graduação e pós-graduação, articulando as suas três dimensões essenciais: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Santos (2018, p. 178) ilustra um outro conceito:

[...] a Pedagogia Universitária, [...], abarca a complexidade da docência e suas relações com as Instituições de Ensino Superior e com o corpo discente. Atenta para o exercício da docência na educação superior e desenvolvimento profissional do professor universitário, bem como este interfere e reflete nos resultados dos indicadores e parâmetros dos processos avaliativos sofridos em contexto institucional.

Desse modo, Santos (2018) se aproxima de Cunha (2010) ao considerar a PU um campo de estudos que se refere à Educação Superior, um ambiente permeado de relações que se completam e se ressignificam, inferindo, de forma direta, no DP do docente universitário e do estudante formado por ele, mediante esse processo de produção de conhecimento colaborativo.

Os estudos de Galvão (2019) sobre a PU corroboram as discussões e enfatizam as práticas dos próprios docentes universitários, “[...]uma vez que esses docentes se diferenciam dos demais professores por fazer parte tanto da graduação como da pós-graduação trabalhando com sujeitos adultos” (GALVÃO, 2019, p. 51), o que nos possibilita relacionar a atuação dos docentes universitários e dos professores da Educação Básica.

A Pedagogia Universitária possibilita ao professor [da Educação Básica] tornar-se um pesquisador, participar da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição, trabalhar em equipe, frequentar grupos de estudos, [...], entender o processo de ensino e aprendizagem como construção de saberes e não transmissão. Desta forma, é possível pensar a Pedagogia Universitária como uma política educacional, pois deixaria de ser apenas projeto para ser uma normativa que regulamenta todo o Ensino Superior, garantindo qualidade nos cursos das instituições. (PAZINATO, 2015, p. 97).

A PU, ao enfatizar a realização das atividades dos docentes universitários em interação com outros sujeitos (estudantes e técnicos) — ensino, pesquisa e extensão — de forma indissociável, permite aos envolvidos compreenderem o processo de ensino e aprendizagem que se concretiza mediante a construção de saberes e não na transmissão dos mesmos. Entende-se que a PU é um espaço que possibilita aos sujeitos se envolverem com diversas dimensões da docência universitária e realizar atividades imanentes entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, considerá-la uma política que regulamenta a docência universitária, tanto na graduação quanto na Pós-graduação (*lato e Stricto Sensu*), é fortalecer o compromisso social da Universidade com a formação de sujeitos críticos e reflexivos para o exercício de suas profissões.

Consideramos, com base em Diniz-Pereira e Lacerda (2009), que a pesquisa desenvolvida pelos professores da EB é importante e favorece o DPP, pois este professor torna-se pesquisador na/pela pós-graduação, a partir do que vivencia na PU nesse espaço formativo. A pesquisa propicia a constituição dos saberes docentes e a compreensão de sua prática, permitindo que a escola possa produzir conhecimentos, discuti-los e socializar os resultados, de modo que os saberes internos e externos se relacionem.

A PU, no entendimento de Bitencourt e Krahe (2014, p. 181), pode ser considerada “[...] um movimento dinâmico, preocupado com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores formadores que formam outros profissionais [no caso do professor da EB] e que integram a universidade com a sociedade [...]”. Vemos, portanto, que a abrangência da PU vai além do ensino e da aprendizagem no espaço universitário, pois ela se preocupa com as relações pedagógicas tanto na formação inicial e/ou continuada quanto nos impactos sociais que estas possam alcançar. Tais relações potencializam reflexões críticas



significativas para o docente universitário e para o professor da EB que está desenvolvendo sua pós-graduação, situando-o no tempo e espaço em que esse processo ocorre.

Os professores da EB encontram, na pós-graduação, a oportunidade de refletir e investigar inquietações oriundas de seu espaço de exercício profissional. Pesquisas mostram que o retorno à Universidade, concretizado por formações profissionais em cursos de pós-graduação, mestrado, possibilita a esses professores, juntamente com a constante constituição da PU dos docentes universitários, refletir sobre elementos peculiares ao DPP, conduzindo-os a ressignificar seus conhecimentos por meio das práticas pedagógicas vivenciadas nesse ambiente.

Logo, pensar sobre PU, integrando os níveis educacionais, EB e ES (graduação e pós-graduação), é voltar o olhar para o DPP, de modo inter-relacionado, potencializando a possibilidade de propiciar aos docentes envolvidos, no caso, aos formadores da pós-graduação e professores da EB, uma formação que contemple mais do que os conteúdos que devem ensinar. O DPP deve, pois, contemplar uma formação dos docentes pautada na reflexão que lhes permita visitar e revisitar suas práticas docentes no intuito de transformá-las, tornando-as eficazes no momento de sua utilização.

Bolzan e Isaia (2010, p.23) consideram a PU “um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída”, o que a deixa em constante movimento. E essas autoras afirmam que a PU é um “[...] campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios [...], estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios [...]” (BOLZAN, ISAIA, 2010, p. 16). Portanto, o campo da PU possibilita ao professor universitário e ao professor da EB que se formem constantemente, reconstruindo seus saberes e experiências mediante a realização de seu trabalho docente.

Concordamos com Torres (2014, p. 108) quando diz que a PU é “[...] um campo complexo e com múltiplas referências [...] que cabe estudar o fenômeno educativo [...]”, relacionando-o aos fatos e momentos históricos e sociais que demarcam a história da Educação Superior, marcam contribuições para que seja possível, a partir da formação em cursos de pós-graduação nas Universidades, perceber a escola como espaço de mudança. Mas para que a mudança ocorra, é necessário haver maior discussão e reflexão sobre os espaços formativos para os professores que poderão atuar, ou continuar atuando, nos níveis educativos da EB ou Educação Superior.

No contexto da pesquisa na pós-graduação, a fala de Enricone (2005) fortalece a importância desse processo investigativo, levando em consideração o papel norteador voltado à descoberta, e seu direcionamento à aprendizagem e atualização de novos saberes. Deslocando a fala de Enricone para a formação continuada na pós-graduação, por meio da pesquisa, a formação do professor da EB torna-se orientada para a mudança e a (re)significação de conhecimentos que se transformam em saberes pautados no diálogo entre teoria e prática.

Bolzan e Isaia (2010, p. 19-20) refletem sobre a inter-relação entre teoria e prática, na docência universitária, ao revelar que

[...] as teorizações, via de regra, requerem a **incorporação de ferramentas conceituais para questionar** tanto a teoria quanto a prática e não para configurá-las. Cabe ao professor não só considerar a dinâmica relacional teoria/prática no processo de profissionalização discente como também incorporá-la ao seu processo de apreender a docência. Isso não significa que o professor não tenha que organizar os processos formativos para dar conta da aula através de estudos teóricos, mas ele **precisa compreender que a prática educativa implica uma prática social, acadêmica e pedagógica**. Por isso, sustentamos a ideia de produzir uma **pedagogia específica para o ensino superior, que inclua a reflexão sobre a prática como um núcleo fundamental**, no qual indagar-se sobre as ações tomadas e suas relações com as teorias e os problemas emergentes da prática possibilitam o avanço e a formulação de novos conhecimentos. (grifos nossos)

As discussões e conceitualizações sobre a PU são necessárias à medida que buscam compreender a prática educativa e intervir sobre ela, propiciando não somente aos docentes universitários, mas também aos professores da EB, momentos de reflexão e ação sobre sua prática, a fim de adaptá-la aos novos desafios relativos à profissão docente e ao seu campo de atuação, seja na IES ou nas escolas de EB.

Os estudos de Bolzan e Isaia (2010) e Torres (2014) ressaltam que as ações formativas desenvolvidas tanto na graduação quanto na pós-graduação são importantes para que se possa compreender as relações que permeiam o campo da PU. No entanto, é relevante destacar que, na pós-graduação, “os estudantes já trazem consigo uma bagagem de experiências fundamentais para a construção conjunta de conhecimento, pois o campo de estudos das Pedagogias Universitárias preocupa-se com os espaços de formação, de ensino e aprendizagem” (TESSARO, 2021, p. 70-71).

Nessa mesma perspectiva, Galvão (2019, p. 51) busca, em diferentes autores, conceitos referentes à Pedagogia Universitária, chegando à conceituação de que ela é

[...] um campo em movimento, potencializadora de reflexões sobre todos os aspectos que envolvem a docência e as atividades desenvolvidas na Educação Superior, um espaço de interações entre os sujeitos que permitem o desenvolvimento do ensino e

aprendizagem; um campo de pesquisa que se preocupa com uma formação que vise melhorar as práticas docentes, sendo interlocutora da formação do docente universitário, das suas aprendizagens na docência e da sua atuação docente.

Galvão (2019), Bolzan e Isaia (2010) e Torres (2014) corroboram o mesmo entendimento sobre a PU, relacionando-a a um campo da Educação Superior, um espaço de interação entre os sujeitos, um campo de pesquisa preocupado com uma formação que vise melhorar a prática docente.

Todas as reflexões tecidas nesta subseção nos permitem inferir que a PU possibilita aos estudantes da pós-graduação *Stricto Sensu* que procuram a formação para ampliar seus conhecimentos para a docência em qualquer nível educacional um ambiente profícuo de mudanças e reflexões acerca de seu trabalho docente. Além disso, a PU potencializa a ressignificação de conhecimentos por meio da relação entre teoria e prática, mediante a troca de conhecimentos entre o professor universitário e o professor da EB, pois, ambos os sujeitos, em um movimento dialético, ressignificam seus conhecimentos e constituem sua identidade profissional para o exercício da docência.

As ações formativas que ocorrem nesse ambiente - grupos de estudos, sala de aula, troca de conhecimentos com os pares, possíveis eventos dos quais participem, dentre outras ações - colaboram para o desenvolvimento profissional daqueles sujeitos envolvidos no processo formativo da pós-graduação.

Em seus estudos sobre a PU, Torres (2014) identificou quatro dimensões nos trabalhos produzidos nessa temática: estado, instituição, sala de aula e formação do professor da Educação Superior.

Os estudos desenvolvidos no campo da Pedagogia Universitária tomando o **Estado** como referência é talvez o mais amplo[...]. Logo, cabe-nos dizer que a concepção central nessa temática é a relação do Estado, como poder público, com a Educação Superior e suas respectivas políticas. [...] Na dimensão **Instituição**, há a vinculação da Pedagogia Universitária com os processos formativos do docente, como a gestão nas IES, sua forma de organização acadêmica e as questões ligadas à gestão democrática e à participação da comunidade na vida institucional. [...]A terceira dimensão diz respeito à **Sala de Aula** [...]. Busca-se **compreender o processo de construção do conhecimento e as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem na universidade e do estudante adulto** [...]. Nota-se que a **sala de aula é tomada como categoria empírica e de análise**, destacando-se a metodologia de ensino, as práticas pedagógicas e, inclusive por área de conhecimento e  **cursos de graduação e pós-graduação específicos**[...]. A **Formação do Professor da Educação Superior**, há uma preocupação com a formação dos professores para lidar com todas as mudanças advindas da realidade desse nível de ensino[...] (TORRES, 2014, p. 112-114, grifo nosso)

Ao se analisar as dimensões supracitadas percebemos que nossa pesquisa se insere na terceira dimensão — referente à sala de aula—, pois partimos da análise da aprendizagem do

sujeito adulto na pós-graduação, no âmbito do mestrado, sendo este professor efetivo da EB. Nesse local, ele é considerado estudante convidado a ressignificar suas práticas pedagógicas a partir da pesquisa, por meio das discussões com os pares, com os professores universitários, os grupos de pesquisa, da participação em possíveis eventos e por intermédio da pesquisa que desenvolverá. Contudo, também compreendemos não ser esta a única dimensão pela qual nossa pesquisa transitará, pois adotamos uma perspectiva crítica ao analisar os fenômenos e fatos educacionais, o que, de certo modo, possibilita que esta pesquisa dialogue com as outras dimensões elencadas por Torres (2014).

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas realizadas e as que estão em andamento no GFORDOC entendemos que elas também contemplam as dimensões apontadas por Torres (2014), cada uma respeitando suas especificidades e enfoques teórico-metodológicos. Isso corrobora a formação de um campo de estudos fecundo e em crescimento no que tange à PU investigada em Mato Grosso.

Desse modo, ao enfatizar a relação entre os dois espaços da docência, na EB e na Universidade, inferimos que há campos profícuos de luta, resistência, e que a relação entre Universidade e Escola deve ser fortalecida e discutida para a proposição de políticas públicas que fortaleçam a docência e a formação continuada, na pós-graduação, como recurso potencializador e promotor de uma educação de qualidade.

No próximo tópico refletimos sobre a formação dos professores no que se refere à escola de EB como um ambiente que potencialize, fomente e inspire os professores a buscar e a entender a formação como um processo fecundo de aprendizagens, conhecimentos, potencializador de saberes implicado em uma formação humana promovida pelo humano sobre o humano.

#### **4.2 Formação de professores e a escola como espaço de resistência**

Concebemos a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, e, em consonância com Marcelo García (1999), Mizukami (2010) e Bitencourt (2017), percebemos que ela permeia toda a carreira do docente. Esse processo formativo, ao abranger toda a carreira do professor, apresenta necessidades diferentes, levando em consideração a etapa profissional em que esse sujeito esteja inserido. Logo, é um processo formativo que se constitui mediante relações com os sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a sociedade contemporânea está em constante transformação, demandando do professor a reflexão constante sobre seu trabalho de modo a suprir as novas exigências sociais, é necessário que o professor busque formação continuada para o exercício profissional e a ressignificação de seus conhecimentos, pois o sujeito que ele está ajudando a formar vive em um mundo cheio de transformações, seja na área tecnológica ou educacional e econômica, deixando resquícios em sua vida escolar.

A escola é um ambiente de resistência e formação, potencializadora de tomada de decisão por parte do professor da EB, possibilitando que esse profissional se perceba incompleto e busque formação continuada em outros espaços, como na pós-graduação, em nível de mestrado, no PPGEdu/UNEMAT.

Assim, com base em Freire (2005), salientamos a importância de uma educação politizada, baseada na libertação e não na dominação das pessoas, pautada na solidariedade; uma formação colaborativa, onde haja diálogo entre todos os envolvidos no processo. Da mesma forma, diz Imbernón (2009, p. 38), é pertinente “[...] desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade [...]”, que fomente a luta e a implicação para a mudança, como um mecanismo de busca pela emancipação do sujeito, pois

[...] não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico as práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, axenofobia a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregações, racismo, intolerância etc. (IMBERNÓN, 2009, p.46).

A formação do professor, enuncia Imbernón, não se restringe à incorporação de novas práticas, saberes, mas deve ser uma formação voltada a combater práticas sociais discriminatórias, sendo um processo permanente, contínuo e complexo, que possui grande poder emancipatório e formador do pensar certo, um pensar problematizado e motivado por mudanças. É necessário, portanto, que os professores assumam uma postura crítica em relação à sua formação, às Políticas Públicas vigentes e às que serão ainda impostas pelos governos.

O processo histórico sobre a formação de professores, em pesquisas nacionais e internacionais, é discutido pelos mais renomados teóricos, com destaque para Saviani (2008), Gatti (2010), Nóvoa (1999), os quais revelam que o percurso da consolidação da formação de professores sobressai como um campo de estudo que foi e está se constituindo mediante muitas lutas em busca de transformações.

Com o intuito de fomentar a necessidade da formação continuada nos reportamos a Saviani (2009) para compreender que o contexto da consolidação da formação de professores

no Brasil gerou e gera muita discussão entre os pesquisadores da área da Educação, inicialmente com a Lei das Escolas Primeiras Letras. Todos os processos que demarcaram a formação de professores no Brasil possibilitaram as mudanças decorrentes, confluindo para a complexidade desse campo de estudos e se relacionando ao ensino ofertado em escolas e demais instituições na contemporaneidade.

Quando se fala em ensino, a profissão docente “já não pode ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los” (MIZUKAMI, 2010, p. 12). Temos que desmistificar tal prerrogativa, pois, os estudantes não são meros receptores passivos de conhecimentos; eles são sujeitos históricos que vão se constituindo mediante o processo de ensino e aprendizagem, e, nesse movimento, professor e estudante aprendem e ensinam simultaneamente.

Para Bitencourt (2017, p.40), “[...] os professores, em seu percurso formativo profissional e pessoal, constroem e (re)constroem seus saberes conforme a necessidade de sua utilização e de suas experiências nos *lócus* formativos durante o caminho trilhado [...]”. Ou seja, os professores vão significando e ressignificando seus saberes, conforme suas necessidades pessoais e profissionais, incorporando novos elementos de caráter didático e pedagógico e modificando sua concepção referente ao ensino. Isso em uma concepção que requer conhecimentos e profissionalismo docente, ao se considerar que a docência é um trabalho que precisa ser atualizado mediante a formação continuada, conforme defendemos, não só dentro da escola, mas também fora dela, por meio da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Na concepção de Marcelo García (1999), a formação é um campo complexo, lotado de conceitualizações que ainda necessitam de organização referente às suas dimensões e teorias, sendo necessário compreender que o termo formação se relaciona à capacidade e à vontade de formação do sujeito envolvido nesse processo. Portanto, faz-se necessário que o professor, diante da necessidade vivenciada em seu trabalho, e imbuído das experiências adquiridas em seu campo de atuação, almeje buscar formação que contemple seus desejos, indagações e necessidades como docente; busque um espaço formativo em que, mediante o processo reflexivo, individual ou coletivo sobre sua prática docente, e tenha a possibilidade de eleger elementos necessários para sua própria formação profissional, e, a partir disso, buscá-la em outros espaços também formativos fora da escola, dentre os quais destacamos a pós-graduação e o mestrado, que permitem problematizar situações cotidianas por meio de teorias e da pesquisa.

Ao falarmos sobre formação de professores é importante ter em mente que esta é uma

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Assim, a formação de professores é um campo no qual os sujeitos, de modo individual ou coletivo, se propõem a buscar conhecimentos que lhes permitam intervir na realidade educacional existente em seu meio, o que implica a constituição de sua identidade profissional e as mudanças proporcionadas por esse processo. Assim, vale ressaltar a importância do estado em viabilizar essa formação ao professor da EB, ao se considerar sua importância social na formação de outros sujeitos estudantes da EB.

A formação de professores é apreendida, complementa Marcelo García (1999), como um processo contínuo, pontuando a necessidade de integrar a formação de professores com o processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. O autor menciona a importância de: relacionar a formação dos professores ao desenvolvimento organizacional da escola; potencializar a integração na formação de professores, a relação dos conteúdos acadêmicos e disciplinares, com a formação pedagógica; sinalizar a importância da integração entre teoria e prática; relacionar a formação recebida pelo professor e o que lhe será pedido para desenvolver em seu campo de trabalho, e o princípio da individualização. Sobre o princípio da individualização, Marcelo García (1999, p. 29) destaca que “[...] deve ser entendido não só em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger unidades maiores, tal como as equipes de professores ou a escola [...]”. Por último, diz o autor, a formação do professor deve ser considerada um instrumento que potencialize a indagação e o desenvolvimento do conhecimento por meio da reflexão sobre seu trabalho docente.

Essas concepções, no entendimento de Marcelo García (1999), são princípios potencializadores da inesgotável forma de abordagens que a formação de professores pode adotar enquanto disciplina, com e pelos quais pontuamos ser uma formação voltada à criticidade e reflexão sobre a prática docente.

Todos esses estudos e movimentos organizados sobre a formação de professores permitem a constituição de um campo de estudos que

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. **Estar em formação implica um investimento pessoal**, um trabalho

livre e criativo sobre os percursos e os **projetos próprios**, com vistas a **construção** de uma identidade, que é também uma **identidade profissional**. (NÓVOA, 1991, p.25 – grifos nossos)

A formação de professores deve propiciar momentos de uma reflexão crítica, afirma Nóvoa (1991), visando a constituição da identidade profissional desse sujeito de modo a facilitar a busca por sua autoformação. A atitude reflexiva do professor se revela ponto de mudança ou impulso para que ele se perceba um profissional em formação, revisitando suas práticas docentes, incorporando-lhe novos elementos que possam surgir através da atividade reflexiva.

Por sua vez, Freire (2018, p. 42) afirma que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]”, o que potencializa a reflexão e a ação e viabiliza uma formação pautada no DPP. Isto porque é a partir de sua vivência e de uma formação pautada na teoria que o professor adquire subsídios para refletir criticamente sobre sua prática a fim de transformá-la ou adaptá-la, pois o professor não nasce pronto; ele vai se constituindo mediante sua profissionalidade e as relações sociais que estabelece.

Nóvoa (2009) enfatiza a necessidade de mudanças no que tange à formação de professores, sinalizando a importância de modificações imbuídas de práticas e não cheias de modismos que levam à repetição de moldes já fracassados. O autor se refere a uma mudança voltada à prática e que esta saia do campo do discurso composto por simples falácias, pois a Educação necessita mais do que de discursos repetitivos; precisa de estratégias reais e aplicáveis ao contexto educacional vigente.

Ao estudar e debater sobre formação de professores, Nóvoa (2009, p. 29) se refere “[...] à ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores [...]”, o que permite, segundo ele, que a profissionalidade docente seja construída em meio à subjetividade e não separada dela. Para esse autor, a formação de professores deve ter como centro os próprios professores e as contribuições que os mais experientes possam proporcionar aos mais novos e ao ambiente escolar. Com isso, buscam, na prática reflexiva e em seu processo de formação, ressignificar seus conhecimentos, considerando, coletiva ou colaborativamente, aspectos do contexto escolar.

Convém destacar cinco propostas identificadas por Nóvoa (2009, p. 35) sobre os princípios que orientam a organização de muitos programas de formação de professores, os quais “[...] procuram valorizar a componente praxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores [...]”, pois estes são



sujeitos que se relacionam com outros sujeitos imbuídos de experiências e vontades. O mesmo autor assevera que a formação de professores pauta-se em modelos externos não compatíveis com as necessidades reais das práticas pedagógicas do professor, apresentando necessidades de se “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação” (NÓVOA, 2009, p. 30), propiciando visitar e revisitar a teoria e a prática, adaptando-se às reais necessidades destacadas pelos professores, contemplando sua realidade educacional.

Ainda respaldadas em Nóvoa, evidenciamos a necessidade de devolver a formação de professores aos professores, pois “[...] o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão [...]” (NÓVOA, 2009, p. 32). Assim, as necessidades formativas devem fomentar os imperativos dos próprios professores, os quais conhecem as dificuldades e problemas relacionados à sua profissão, enfim, a formação deve considerar e contemplar os anseios dos professores, os contextos e suas necessidades formativas.

O professor é desafiado a inserir, em sua sala de aula, a cultura geral dos estudantes, declara Libâneo (2007), fazendo uma conexão com o que é observado no ambiente escolar e seu cotidiano, pois, formar um cidadão é possibilitar que ele lide com dificuldades surgidas em diferentes áreas, das pessoais às profissionais. Diante desse processo, o professor é instigado a buscar uma formação que permita ao estudante problematizar sua formação e as transformações sociais.

As práticas formativas de professores devem ser um processo que atenda a quatro proposições, diz Libâneo (2002), uma cultura científica crítica que dê suporte à realização do trabalho docente, uma gestão das escolas que proporcione momentos de aprendizagem e DPP e políticas que viabilizem a inserção do trabalho como componentes políticos e sociais, imbricado de intencionalidades bem definidas, possibilitando ao professor se desenvolver em todos os aspectos formativos, pessoais e profissionais, o que pode vir a fortalecer o DPP da EB.

Pimenta e Almeida (2009, p.22) afirmam que a formação do professor deve estar alinhada ao DPP, “[...] que tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas [...]”. Essas descobertas se constituem em meio a reflexões sobre a prática, (re)significando saberes oriundos de experiências, de modo a aprimorar o exercício de atividades inerentes a sua profissão, possibilitando ao docente perceber-se um profissional ativo e imerso no processo de ensino e aprendizagem e implicado em todo seu percurso formativo, do mesmo modo que o experienciado pelos sujeitos da pesquisa.

Ainda, em Pimenta e Almeida (2009, p. 22) lemos que a formação “[...] se constitui em elemento de valorização do trabalho docente e pressupõe que os professores sejam capazes de considerar, numa perspectiva crítica os contextos histórico, social, cultural e organizacional em que realizam suas práticas [...]”. Portanto, a docência deve ser considerada um trabalho potencializador de elementos que delineiam a formação de professores para a mudança, através da prática reflexiva.

E Marcelo García (1999) apregoa que a palavra desenvolvimento tem conotação de continuidade, superando a dicotomia formação inicial e aperfeiçoamento dos professores, sendo a formação parte integrante do DPP, através do qual a formação é considerada integral, abrangendo temas salariais, formativos, jornada de trabalho, políticas públicas voltadas para a formação inicial ou continuada dentre outros fatores que permeiam o trabalho docente.

Em seu livro *A formação continuada sob análise do professor escolar*, ancorados em Nóvoa (1995), Rossi e Hunger (2013, p. 101) revelam que para a formação adquirir como eixo o DPP deve-se considerar três dimensões estratégicas para ela: “[...] produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional) [...]”. Percebemos, assim, que os autores citados confluem para os mesmos pensamentos de Marcelo García (1999; 2009), ao considerar o DPP um processo que, por meio dos eixos elencados, permeia todas as etapas e fases da vida do sujeito professor e que deve movimentar todas as dimensões estratégicas.

Assim, o conceito de DPP corrobora a “[...] abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança [...]” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.137). No entanto, é fundamental que o professor se perceba em incompletude, como um sujeito que está em processo contínuo de formação, que busca novos espaços que contemplem suas indagações e problematizem suas práticas pedagógicas e seu lugar de trabalho docente.

Nesse sentido, destacamos a pós-graduação *Stricto Sensu* como espaço formativo para a formação continuada do professor da EB. Nesse espaço formativo, o professor da EB poderá tecer relações que permitirão repensar sua formação, sanar suas inquietações por meio da troca de experiências com seus pares, com os professores formadores, novas teorias refletidas, tendo por base a prática e a própria realização da pesquisa, a fim de voltar ao seu trabalho com um embasamento teórico que possa auxiliá-lo em seu dia a dia na escola.

Concordamos com Ponte (2020) e Marcelo García (1999) quando defendem que a formação do professor não deve se encerrar em um curso de graduação. A formação deve

abranger todo o percurso profissional do professor, isto é, o seu DPP, desencadeando a aprendizagem da docência, que é permanente, porém, convém salientar que a formação inicial é uma etapa fundamental, pois tem o poder de orientar o percurso posterior que só será possível mediante uma formação inicial consistente, pautada na formação ética, cultural, pessoal e social.

Voltando o olhar para o ambiente da realização do trabalho do professor, a escola de Educação Básica (EB), Libâneo (2007) assevera que a formação escolar deve capacitar os estudantes a selecionar informações, pensar de modo reflexivo, sendo “[...] necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca de informação, mas também para a criação da informação [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 27-28). Dessa forma, a escola deve promover momentos de reflexão com a comunidade escolar, centrada em professores e estudantes, possibilitando-lhes criar seus próprios conhecimentos de modo colaborativo. Assim estruturada, a escola pode tornar-se um espaço para a síntese do sujeito completo, fomentando uma EB de qualidade por meio da “[...] formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 27-28), uma formação capaz de suprir as demandas sociais, econômicas e culturais.

No entanto, ensinar a pensar não é uma tarefa fácil, pois antes de tudo requer do professor “[...] o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 36). Logo, o professor deve possibilitar que os estudantes cheguem às suas próprias conclusões não de forma empírica, pueril, mas de maneira refletida e pensada; um pensar certo, freireano, de forma crítica, voltado à mudança. Portanto, aprender a aprender de modo a permitir que o estudante crie seus próprios conhecimentos, mediante a utilização de conteúdos internalizados que são revisitados perante suas dificuldades e necessidades cotidianas, é necessário, afirma Saviani (2008).

O pensar crítico que defendemos aqui, embasadas em Libâneo (2007, p. 37), “[...] é a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de enfoque totalizante da realidade [...]”. Assim, compreendemos que o diálogo entre teoria e prática deve existir de modo a problematizar a realidade e transformá-la, incidindo nela e sobre ela.

Para que o professor contribua para a formação crítica do estudante é necessário criticidade na formação desse profissional, seja na inicial ou na continuada. A criticidade na formação profissional, na visão de Imbernón (2009), é uma dimensão que foi desvalorizada devido às transformações curriculares, políticas reformistas precipitadas que não levavam em

conta a real necessidade da Educação e da escola, além da rotinização e burocratização do trabalho. Entendemos que essa reestruturação deve ter como princípio resgatar o protagonismo do professorado e sua formação voltada às necessidades do seu local de trabalho, onde esse professor possa decidir entre as reais necessidades da escola e o que lhes é prescrito. Portanto, cabe aos professores escolherem uma formação que contemple as transformações que ocorrem em sua profissão, e ao estado proporcionar tal formação, pois, muitas vezes, essa atitude depende somente de sua busca individual, ao considerarmos a falta de interesse governamental no que tange a alguns setores, entre os quais a Educação.

Muitos aspectos devem ser discutidos no que tange à formação de professores. Saviani (2009), Marcelo García (1999) e Imbernón (2009) nos chamam a atenção em relação às condições de trabalho, as quais podem influenciar, de forma positiva ou negativa, a carreira docente, o que traz para a discussão questões relacionadas ao “[...] salário e jornadas de trabalho [...]” (SAVIANI, 2009, p. 153), fatores que devem fazer parte das discussões sobre a formação de professores.

Os professores, inseridos nas novas realidades educacionais, e mediante a complexidade de saberes envolvidos na sua formação profissional, necessitam de uma formação teórica mais aprofundada para transpor as exigências da profissão, sendo capazes de lidar com a diversidade cultural, econômica e social. Além disso, “[...] obviamente, a indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 77), de modo que o professor conceba sua profissão como um trabalho, e que este seja respeitado e remunerado, levando em conta a função social que esses sujeitos exercem.

Imbernón (2009), em sua obra intitulada *Formação permanente do professorado: novas tendências*, cita as dificuldades em mudar políticas e práticas de formação de professores. Mesmo que exista a oferta de seminários, jornadas e curso de formação aos professores com o intuito de mudar a Educação, afirma Imbernón, essas práticas, em grande parte conduzidas por agentes externos aos contextos escolares, tornam-se insuficientes, e tais políticas ainda deixam empobrecido o contexto do trabalho docente. Essas políticas e práticas devem partir das necessidades das instituições escolares, podendo até serem articuladas com agentes externos. No entanto, revelam um imediatismo na Educação, o que dificulta o DPP, pois são tomadas decisões voltadas a suprir necessidades momentâneas, descontextualizadas do ambiente profissional docente e sem contemplar as necessidades no longo prazo. Nessa prerrogativa, o mestrado possibilita ao professor da EB discutir os reais problemas da

Educação com os professores universitários, problematizando-os por meio da elaboração de pesquisas que surgem no decorrer do trabalho.

Qualquer transformação educativa, diz Imbernón (2009), deve proporcionar não somente mudanças e benefícios aos estudantes, mas potencializar a formação e o DPP porque se trata de um processo de ensino e aprendizagem, em que estudantes e professores se relacionam/implicam de forma colaborativa.

A Educação deve ser problematizada, declara Saviani (2009), pois nela impera o discurso, a falácia e o imediatismo. Não basta que as políticas públicas exaltem a Educação; elas devem oferecer mecanismos para que os professores, estudantes e a sociedade tenham uma Educação de qualidade, mediante políticas que realmente contemplem as reais necessidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao se valorizar a Educação, outros setores seriam simultaneamente mudados e melhorados, entre os quais “[...] saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, de abastecimento, meio ambiente etc. [...]” (SAVIANI, 2009, p.153). Ao se respeitar os direitos que envolvem a Educação, a profissão docente tornar-se-ia mais atraente, com melhores salários e condições de trabalho, o que colaboraria para a formação dos estudantes e, conseqüentemente, para a promoção de uma vida melhor, tanto para o professor quanto para os educandos e suas famílias.

Saviani (2018, p.43) deixa claro, em seus estudos, a não neutralidade da Educação:

[...] na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. [...] Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar, como acreditam, estar preparando seus estudantes para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, formação para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos.

A Educação é um ato político e como tal não permite neutralidade, pois, a partir do momento em que o professor assume um papel neutro perante ela, esse profissional exerce um ato político, o de ser omissivo às reais necessidades do sistema educacional.

Saviani (2018) e Gutiérrez (1988), quando falam sobre a assunção da educação como ato político, declaram que o professor deve educar para a mudança e não para a aceitação da política vigente. Porém, nenhuma das inovações pedagógicas será capaz de promover reais transformações na sociedade se for desconsiderado o desenvolvimento do ser humano em suas dimensões intelectual, emotiva, física, espiritual e social como fim desse processo.

Já, Gadotti (2011, p. 47) acredita na necessidade de uma “[...] nova pedagogia para a educação da humanidade, da resistência, e, sobretudo, uma pedagogia da esperança e da possibilidade [...]”. Assim, é necessário recuperar o sentido do protagonismo social, pois “[...] o novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra o quê, contra quem? O processo de aprendizagem não é neutro [...]” (GADOTTI, 2011, p. 68). Portanto, o professor deve proporcionar subsídios teóricos a seus estudantes para que possam se pronunciar sobre a realidade a fim de transformá-la.

As reflexões tecidas até o momento nos possibilitam perceber a necessidade de refletir sobre a formação continuada de professores, em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado. Sendo assim, apresentamos, na próxima subseção, a pós-graduação *Stricto Sensu* como potencializadora de uma formação de professores crítica e reflexivos por meio da pesquisa.

#### **4.3 Pós-graduação *Stricto Sensu* como espaço de formação continuada de professores e de valorização profissional**

Ao se considerar que o *locus* desta pesquisa é a pós-graduação *Stricto Sensu* e os sujeitos professores efetivos da EB, egressos do Mestrado em Educação, que o cursaram como uma formação continuada, faz-se necessário tecer algumas reflexões sobre este espaço formativo. Na pós-graduação, os professores da EB e os docentes universitários, em meio a PU, constituem relações de ensino-aprendizagem que incidem no DPP de ambos, pois eles aprendem e ensinam, em um processo dialético, pautados em suas experiências advindas de suas práticas docentes nos níveis de EB e/ou Superior. Nessas relações, o professor da EB, mediado pela PU, ressignifica seus saberes docentes e, a partir dessa formação, retorna ao seu espaço de trabalho com um novo olhar sobre a docência e seu compromisso com a educação formal de estudantes.

Para Locatelli (2021), a pós-graduação é um importante espaço formativo para os professores da EB, ambiente em que este educador, percebendo a incompletude de sua formação inicial, e as exigências que tangem a formação dos estudantes e os avanços tecnológicos, se propõem a voltar para a universidade em busca de novos conhecimentos, agora imbuídos de prática e necessidades formativas que contemplem suas reais indagações.

A diferença entre a pós-graduação *lato sensu* e *Stricto Sensu* é salientada por Saviani (2017), ao afirmar que os cursos de pós-graduação *lato sensu* são considerados uma espécie

de aperfeiçoamento e especialização, e, por essa razão, as práticas pedagógicas formativas são planejadas pelos professores nelas envolvidos, de modo a atender uma formação profissional em uma perspectiva técnica do ensino; são um recurso para atender conhecimentos específicos de sua área de formação profissional que podem ser revelados como lacunas cognitivas deixadas pela formação inicial ou encontradas no exercício profissional da docência e outras profissões.

Já a pós-graduação *Stricto Sensu*, afirma Saviani (2017), é organizada em dois níveis, Mestrado e Doutorado, cuja função primordial, nos cursos acadêmicos, é formar pesquisadores, sendo o Mestrado o período de iniciação à pesquisa, e o Doutorado a concretização da identidade do pesquisador. Saviani (2017) ainda explica que a pós-graduação *lato sensu* tem a finalidade de garantir a aprendizagem de procedimentos ou melhorias da pesquisa. Já os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* possuem uma abrangência mais ampla, não visam a um aperfeiçoamento momentâneo; vão além, propiciando a formação de um pesquisador, um sujeito que indague sua realidade e reflita sobre ela, transformando-a sempre que for necessário.

Em seus estudos, Locatelli (2021) chama a atenção para a formação *lato sensu*, no sentido que deve haver um controle maior devido à rápida e grande expansão desse nível de ensino, havendo um grande interesse mercadológico envolvido nisso.

Oliveira, Moura e Silva (2020) destacam duas modalidades de mestrado *Stricto Sensu*, o mestrado acadêmico e o profissional. A mais antiga modalidade de pós-graduação *Stricto Sensu* é a acadêmica, que teve início em 1931, sendo que o primeiro mestrado profissional é mais recente, de 1988.

O mestrado profissional, de acordo com a Portaria n. 389/2017, tem como objetivo capacitar sujeitos, por meio de um processo técnico de ensino, para o exercício de sua prática profissional, atendendo as demandas específicas do contexto do exercício de profissões, também específicas, visando à eficácia da produção do trabalho do sujeito ao retornar para seu ambiente profissional.

Já os mestrados e doutorados acadêmicos centram-se na formação de um pesquisador pautado em teorias que sustentam todo seu processo formativo, visando ao avanço do conhecimento por meio da investigação científica, enquanto o profissionalizante se propõe a uma formação direcionada à prática profissional.

A pesquisa acadêmica, diz Gatti (2007, p. 823-832), “[...] tem a teoria como ponto de partida e de chegada, e a problematização é construída com base na teoria ou em referentes

teóricos [...]”. Portanto, por meio da pesquisa o egresso, professor da EB, tem a possibilidade de problematizar seu cotidiano escolar, refletindo sobre este de forma teórica e crítica.

No que tange à formação de professores, Locatelli (2021, p.13) apresenta uma pesquisa em que discute a pós-graduação como local formativo para professores da EB. Nela, a autora enfatiza que “[...] a procura e a realização da pós-graduação deverá ser, possivelmente, uma busca individual de cada professor, sem qualquer ação do poder público [...]”. A partir da autora, a procura pela pós-graduação, como espaço formativo do professor, se torna significativa para ele, quando esta parte de uma necessidade formativa do professor, sem que haja cobranças por políticas públicas, mas sirvam de apoio para que profissionais da educação realizem essa formação profissional em nível de pós-graduação *Stricto-Sensu*.

Quando falamos em formação continuada na Pós-graduação *Stricto Sensu*, no que tange ao estado de Mato Grosso, nos respaldamos nas prerrogativas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que pode ser entendido como uma política pública que busca auxiliar os professores da EB a realizarem essa formação. Nesse plano, composto por 20 metas, a meta 16 se refere a

[...] formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

A Meta 16 do PNE (2014-2024), ao se referir à formação de 50% dos professores da EB nos cursos de pós-graduação, não deixa claro ser esta formação em nível *lato sensu* ou *Stricto Sensu*, e preconiza somente o quantitativo de 50% dos profissionais da EB a serem formados. No entanto, quando deslocamos esse quantitativo para a formação na pós-graduação *Stricto Sensu*, inferimos que esse total é difícil de ser alcançado, principalmente se o Estado não se responsabilizar em dar condições para que o professor se qualifique.

Locatelli (2021) também destaca, em seus estudos, que a Meta 16 abrange tanto a formação na pós-graduação para os professores quanto a formação continuada para todos os profissionais da educação. Logo, essa Meta deixa transparecer certa fragilidade em relação à proposição de ações que possam ser realizadas por iniciativa de um programa nacional de formação docente, sobretudo quando consideramos a participação direta do governo federal, mas o que fica evidenciado é o fomento ao mestrado e ao doutorado, quando são apresentadas propostas de ampliação da oferta de bolsas.

Nas discussões propostas por Locatelli (2021) fica explícita a responsabilização dos professores, por parte dos governos estaduais ou municipais, no que tange à busca pela



formação continuada, eximindo-se da responsabilidade de promover políticas públicas que fomentem tal formação.

Quando analisamos a Meta 16 do Plano Estadual de Educação - PEE, do estado de Mato Grosso, Lei nº. 11.422, de 14 de junho de 2021, não há distinções entre suas determinações e o PNE.

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até 2024 e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.[...]

ESTRATÉGIAS 16.1. Realizar em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. 16.2. Consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. (SEDUC, PEE, p.11)<sup>11</sup>

Percebemos que a Meta 16 do PEE está em consonância com a Meta 13 do PNE, que prevê “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”. Logo, por meio dessas ações, almeja-se fortalecer a formação do professor da EB, no que se refere a políticas nacionais voltadas às instituições formadoras de professores, pois, ao elevar a qualidade da educação superior esta se refletirá na formação dos professores da EB.

Ainda no que se refere à formação continuada, citamos a Meta 18, do PNE (2014-2024), no item 18.4, que versa sobre “**os planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados**, do Distrito Federal e dos Municípios, **licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional**, inclusive em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*” (BRASIL, 2014 - grifo nosso). Essa meta toca em um importante ponto sobre a formação dos professores que é a licença para qualificação profissional. Assim, compreendemos que esta seja muito importante para que os professores da EB possam se qualificar mediante uma dedicação exclusiva aos estudos nesse período.

Em 2020 foi publicada a última resolução relacionada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da EB, instituindo a Base Nacional

---

<sup>11</sup> Disponível em:

<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Lei+n%C2%BA+11.422+de+14+de+junho+de+2021/21a908d5-0d14-7432-7933-77a51bb98de2>. Acesso em fev. de 2022.

Comum para a formação continuada de professores da EB (BNC – Formação Continuada). Essa Resolução CNE/CP N° 1/2020, no capítulo III, define como formação continuada:

Art. 9º **Cursos e programas flexíveis**, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, **visando ao desenvolvimento profissional docente**, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

[...]

V - **Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado**, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (grifos nossos)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece que os cursos e programas de Formação Continuada, articulados com as políticas das redes escolares e demandas formativas dos professores, devem atender aos critérios de melhorar a prática docente, ter foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, serem realizados de forma colaborativa entre pares e ter duração prolongada. Esses modelos de formação prolongada, adequando-se às necessidades das unidades escolares e políticas do Estado possibilitam aos professores praticar, refletir e dialogar sobre a prática docente de modo a atender suas inquietações, oriundas de seu trabalho, e suas necessidades formativas.

Tais critérios também revelam a importância da formação do professor na pós-graduação, pois esses professores com pós-graduação *Stricto Sensu* assumem a docência e pesquisa, responsabilizando-se pela formação de outros sujeitos, outros professores que poderão dedicar-se à docência na EB, possibilitando aos professores da EB experiências docentes que poderão ser significadas no seu contexto de trabalho, após se formarem em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Art. 10. Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.<sup>12</sup>

A referida normativa também menciona a necessidade do estreitamento entre a escola de EB e a Universidade por meio da criação de institutos/unidades nas IES voltadas à formação de professores, tendo formadores integrantes dos dois níveis de ensino: IES e EB.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em Março de 2022.

No que se refere ao estado de Mato Grosso, os professores efetivos conseguem afastamento, licenças remuneradas para cursar a formação continuada no mestrado ou doutorado, mediante critérios elaborados e definidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por intermédio de Portarias que normatizam as licenças para qualificação, e podem ser entendidos como barreiras políticas para a busca da formação profissional em mestrado e doutorado.

Para exemplificar as dificuldades enfrentadas pelos professores da EB, no que tange ao afastamento remunerado para qualificação profissional em MT, analisamos a Portaria nº 066/2021/GS/SEDUC/MT, do primeiro semestre de 2021, que dispõe sobre prazos e critérios de classificação de candidatos para a concessão de licença para Qualificação Profissional. Nela está explícito o período concedido para o afastamento, sendo que “[...] o afastamento inicial para mestrado será de 12 meses, e para doutorado, de 24 meses, cabendo prorrogação até o limite máximo, após análise de aproveitamento do curso [...]” (SEDUC, 2021). Essa portaria define, como limite máximo para mestrado, 24 meses, e 48 meses para doutorado. Em seu Artigo 2º, a Portaria dispõe sobre o quantitativo de vagas de concessão de licença para o ano de 2021:

Art. 2º Para o primeiro semestre de 2021, serão concedidas:

- a) 35 (trinta e cinco) vagas para Licença para Qualificação Profissional e Afastamento para Estudo no Exterior, aos profissionais de carreira da Educação Básica;
- b) 35 (trinta e cinco) vagas para Simples dispensa aos profissionais de carreira da Educação Básica. (SEDUC, 2021)

Conforme esse artigo, para licença qualificação há um quantitativo de somente 35 vagas para todo o Estado, sendo ínfimas as possibilidades de afastamento do professor para pós-graduação *Stricto Sensu*, considerando-se o número de 39.258 professores efetivos da rede estadual do MT. Esse quantitativo de vagas que a normativa apregoa, complementa o sétimo item dos critérios para requerer dispensa para qualificação profissional solicitada por professores efetivos na EB. Na redação desse item, lê-se que o número de profissionais não deve ultrapassar 1/6 dos servidores licenciados na unidade administrativa de lotação do servidor. Entende-se, mais uma vez, que a Portaria restringe o número de afastamentos, o que evidencia o descaso com a Educação e a formação de professores em Mato Grosso, pois, ao quantificar o número de vagas para 35, a Portaria fere o quantitativo de 1/6 por unidade escolar, definida na Instrução Normativa nº 002/2021/GS/SEDUC/MT (SEDUC, 2021). A mesma Portaria deixa clara a existência de instruções normativas, que também deverão ser

atendidas pelo servidor que pleitear esse tipo de afastamento; também regula o direito legal ao afastamento remunerado ao profissional da Educação.

A Instrução Normativa nº 002/2021/GS/SEDUC/MT (SEDUC, 2021) dispõe sobre concessão de Licença para qualificação profissional, dispensa simples e afastamento para estudo no Exterior para pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e Doutorado, em seu artigo 5º, inciso XV, incidindo sobre a solicitação de licença para qualificação profissional, apresenta alguns requisitos para essa concessão:

Art. 5º O Afastamento, a Dispensa ou a Licença para Qualificação Profissional no âmbito da Secretaria de Estado de Educação será concedida para os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e Doutorado, efetivando-se por meio de publicação do Ato no Diário Oficial do Estado, conforme exigências Legais, observando-se ainda:

[...]

**II - Disponibilidade orçamentária e financeira;**

**III - Curso correlacionado com a área de atuação em consonância com a Política Pública Estadual da Educação ou com o Projeto Político Pedagógico da Escola;**

[...]

V - Não estar em cumprimento de Estágio Probatório em um dos cargos de provimento, quando se tratar de dois vínculos legalmente acumuláveis;

[...]

VII - Não ultrapassar o número de 1/6 dos servidores licenciados na unidade administrativa de lotação do servidor;

[...]

**X - O Projeto de Pesquisa deverá ser desenvolvido na área de atuação do servidor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, concomitante a área de atuação do servidor;**

[...]

**XV - Não estar em readaptação ou licença saúde por período igual ou superior a 90 (noventa) dias, de forma contínua ou não, nos últimos dois anos;(SEDUC, 2021, grifos nosso)**

As contradições encontradas na normativa acima são latentes e permeiam todo o documento, principalmente quando relacionadas ao PNE (2014-2024) e às dificuldades encontradas pelo professor da EB de MT para realizar a pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, em que o servidor depende da disponibilidade financeira e orçamentária do Estado, além de direcionar para a área de formação do professor, a graduação. Isso nos permite inferir a falta de comprometimento do governo no que tange à Educação do estado de Mato Grosso, pois deveria ser de interesse transversal do Estado que todos os profissionais da Educação, independente da sua formação inicial e atuação na EB, fizessem uma pós-graduação *Stricto Sensu* acadêmica na área de Educação, o que não tem sido garantido pelo SEDUC/MT.

Outro entrave constante no documento citado é que o professor não pode ter tirado licença saúde por 90 dias ou mais no ano anterior ao requerimento de afastamento. Interpreta-

se que o profissional da Educação é compreendido, a partir da Instrução Normativa nº 002/2021/GS/SEDUC/MT, como uma máquina e não como um ser humano que a qualquer momento pode ser acometido de doenças, entre as quais ansiedade, estresse, depressão que são alguns dos quadros patológicos comuns ocasionados pelo acúmulo excessivo de atividades e obrigações inerentes ao ambiente de trabalho dos professores. Em um contexto global, Day(1999), a partir da realidade da Inglaterra e em outro espaço temporal, evidencia a prevalência do quadro de estresse entre professores em várias nacionalidades e, ainda, conforme aquele contexto, pontua ser um quadro que vem se alargando entre grupos cada vez maiores de docentes. Isso devido à “[...] frequente intervenção externa [...] e ao [...] aumento das exigências administrativas[...]” (DAY, 1999, p. 39) que recaem sobre esses profissionais.

O fato é que o adoecimento dos professores não é considerado no contexto das políticas públicas de concessão de afastamento para qualificação profissional, pois, ao procurarem tratamento médico para dar continuidade ao exercício da docência, em consonância com seu compromisso com a Educação, de forma indireta, os profissionais da Educação são punidos com a perda do direito ao afastamento para qualificação profissional na pós-graduação.

Quanto ao oferecimento de bolsas, esse já é vedado pelo inciso II, que reza sobre a disponibilidade orçamentária e financeira. Muitos professores, envolvidos nessa busca individual por seu DPP, saem de seus municípios, de suas casas e vão para outras localidades, assumindo mais uma moradia. Nesse período, administrando e custeando sua própria formação, eles se mantêm financeiramente na pós-graduação mediante o recebimento de um salário defasado e insuficiente para suprir suas necessidades básicas e/ou de seus familiares. Assim, é imprescindível o auxílio governamental no que tange à bolsa de estudos, pois esse educador também deverá participar de eventos em outros Estados e adquirir material bibliográfico, livros, que nem sempre são baratos, e com a atual gestão estão se tornando mais caros mediante a taxação de impostos sobre os livros.

Em relação ao tema do projeto de pesquisa proposto pelo professor da EB para desenvolver ao cursar a sua pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado ou Doutorado, o professor que pleiteia afastamento para qualificação também encontra limitações quanto ao objeto de investigação, fator que se torna contraditório em relação à autonomia docente sobre o desenvolvimento de sua formação profissional, conforme destaca Marcelo García (1999), pois a área da Educação é abrangente. No entanto, na pesquisa, o tema a ser investigado deve estar ligado à área de formação inicial (graduação) e atuação do professor, determinada por concurso público.

Essa limitação é apresentada no inciso X: “o Projeto de Pesquisa deverá ser desenvolvido na área de atuação do servidor da EB do estado de Mato Grosso, concomitante à área de atuação do servidor” (SEDUC, 2021). Esse fato nos faz repensar a formação de professores, pois, são tantas as exigências no trabalho docente que, muitas vezes, eles são chamados a apresentar saberes e conhecimentos não pertinentes a sua área de formação, porém, pertinentes às atuais exigências formativas e ao *lócus* de seu trabalho.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de uma luta maior por parte dos professores, através do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP), no sentido de fazer valer realmente o que é preconizado no PNE (2014-2024), de modo a garantir que isso se concretize.

Na percepção de Imbernón (2009), são necessárias Políticas Públicas que fomentem a vontade no professorado de reassumir seu protagonismo na Educação, sendo importante uma reestruturação pautada em posturas críticas e problematizadoras a fim de chamar os professores para a luta contra tudo aquilo que fere sua dignidade no ambiente do trabalho e que fomente mudanças no atual sistema existente. Desse modo, é evidente a necessidade da busca por melhorias no que tange ao incentivo das políticas públicas para a formação de professores na pós-graduação *Stricto Sensu*, mestrado e doutorado, colaborando com a formação de pesquisadores e produtores de conhecimentos, ou ressignificadores dos conhecimentos já adquiridos.

Outro aspecto importante a se considerar, além da valorização docente pela qualificação, é o da valorização salarial mediante a formação na pós-graduação. A Lei Complementar (LC) nº 50, de 1º de outubro de 1998, dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da EB de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1998). Em seu capítulo II, que trata dos cargos e carreiras, apresenta a distinção entre Nível e Classe, que faz parte da forma com a qual o salário dos professores é calculado para fins de formação:

Art. 4º O cargo de Professor é estruturado em linha horizontal de acesso, identificada por letras maiúsculas, conforme tabelas dos Anexos I e II da presente lei complementar.

§ 1º As classes são estruturadas segundo a formação exigida para o provimento e para a progressão horizontal no cargo, de acordo com o seguinte:

[...]

**IV - Classe D: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de mestrado na área de educação relacionada com sua habilitação;**

**V - Classe E: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de doutorado na área de educação relacionada com sua habilitação.**

[...]

§ 2º Cada classe desdobra-se em níveis, indicados por algarismos arábicos de 01 a 12 que constituem a linha vertical de progressão.

§ 3º Portaria emitida pelo Secretário titular da pasta disporá sobre as atribuições específicas dos professores com título de doutorado.

§ 4º São atribuições específicas do Professor:  
[...]

**X - buscar formação continuada no sentido de enfocar a perspectiva da ação reflexiva e investigativa;** (MATO GROSSO, 1998 – grifos nossos)

Segundo essa Lei Complementar n. 50, o nível e a classe a que pertence o professor da EB definirá o valor do seu salário. As classes D e E, respectivamente, referem-se a mestrado e doutorado, sendo estes relacionados a sua habilitação, ou seja, sua formação inicial na graduação em cursos de licenciatura.

Infelizmente, a realidade tem demonstrado que o art. 4º da LC (50/98) limita os espaços de formação aos professores que possuam habilitação em língua portuguesa, matemática, geografia, história, dentre outras, e que se interessem por mestrados e doutorados em Educação. Isto porque o entendimento dos gestores da SEDUC é que esses profissionais devem realizar suas qualificações em programas voltados as suas áreas específicas de formação e atuação, sendo a Educação, na visão deles, um campo de investigação restrito aos profissionais com habilitação em pedagogia.

Em conformidade com o que assumimos, destacamos o que vem designado no inciso X, em que a formação continuada é considerada um momento de reflexão e investigação por parte do professor. Portanto, é uma concepção de formação, que vai ao encontro da perspectiva do DPP, pautada na pós-graduação *Stricto Sensu*, como um espaço que forma pesquisadores, e estes, pela formação na pós, se tornam sujeitos reflexivos.

Retomando a questão salarial do professor, no Quadro 4 consta a valorização salarial em relação à formação na pós-graduação em todos os níveis formativos.

**Quadro 4 - Remuneração salarial de professores por nível e classe, com 30 horas/aula semanais da EB em MT**

Nível \ Classe	A	B	C	D	E
001	R\$ 2.957,72	R\$ 4.436,54	R\$ 5.028,07	R\$ 5.980,45	R\$ 6.802,69
002	R\$ 3.076,00	R\$ 4.614,03	R\$ 5.229,21	R\$ 6.219,70	R\$ 7.074,84
003	R\$ 3.209,11	R\$ 4.813,63	R\$ 5.455,50	R\$ 6.488,80	R\$ 7.380,92
004	R\$ 3.356,98	R\$ 5.035,48	R\$ 5.706,88	R\$ 6.787,84	R\$ 7.721,06
005	R\$ 3.519,65	R\$ 5.279,49	R\$ 5.983,42	R\$ 7.116,74	R\$ 8.095,20
006	R\$ 3.697,12	R\$ 5.545,69	R\$ 6.285,05	R\$ 7.475,56	R\$ 8.503,38
007	R\$ 3.904,15	R\$ 5.856,26	R\$ 6.637,05	R\$ 7.894,21	R\$ 8.979,58
008	R\$ 4.170,33	R\$ 6.255,51	R\$ 7.089,59	R\$ 8.432,43	R\$ 9.591,80
009	R\$ 4.436,54	R\$ 6.654,80	R\$ 7.542,12	R\$ 8.970,66	R\$ 10.204,04
010	R\$ 4.525,26	R\$ 6.787,91	R\$ 7.692,95	R\$ 9.150,08	R\$ 10.408,11
011	R\$ 4.614,01	R\$ 6.921,01	R\$ 7.843,78	R\$ 9.329,48	R\$ 10.612,21
012	R\$ 4.702,73	R\$ 7.054,10	R\$ 7.994,61	R\$ 9.508,89	R\$ 10.816,26

Fonte: <https://portaldoservidor.gestao.mt.gov.br/Transparencia/portal/tabelacargo.xhtml>. Acesso em Setembro de 2021

Ao se analisar o Quadro4 fica evidente a necessidade de uma política de valorização dos professores da EB, no que tange aos aspectos salariais a partir da formação realizada em cursos de pós-graduação. A questão salarial também representa uma maneira de incentivar os professores a almejem a formação em nível de mestrado e doutorado. Esses dados apresentam as dimensões salariais no que tange ao nível e à classe dos professores da EB, valorização e reconhecimento dessa formação que é necessária para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Os dados expostos no Quadro 4 mostram que a remuneração salarial de um professor com formação em mestrado, em início de carreira, Classe D e Nível 001, é menor que a de um profissional com formação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, com anos de experiência na docência da EB e pertencente à Classe C e com Nível igual ou superior ao Nível 006. Além disso, o reajuste salarial por promoção profissional, mudança de Classe, decorrente da nova habilitação específica acaba não sendo motivador para a busca por espaços formativos em cursos de mestrado. O reconhecimento e o desejo dos professores pela formação na pós-graduação se fragilizam quanto ao incentivo de políticas públicas. Esse incentivo e reconhecimento representam, em certa medida, a valorização desse nível de formação, elementos presentes no campo de estudos sobre o DPP (MARCELO GARCÍA, 1999) e da formação de professores, a partir de Saviani (2018), entre outros autores.

Os apontamentos sobre a formação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, nos remetem às discussões de Marcelo García (1999) e Day (1999) sobre a formação voltada aos sujeitos adultos, pois estes aprendem quando lhes são fornecidas oportunidades para refletir, com base



em sua experiência vivida, e aprendem fazendo e tirando partido das situações que combinam ação e reflexão.

Na próxima seção, a partir da análise das falas dos professores da EB, elucidamos aspectos inerentes à formação destes na pós-graduação *Stricto Sensu*, no PPGEdu/UNEMAT. Aspectos que se entremeiam ao DPP, potencializam o processo de ressignificação de saberes docentes para o retorno ao seu ambiente de trabalho, à escola, no qual exercem atividades que, possivelmente, contribuem para a formação crítica de um novo cidadão.

## 5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

*O domínio de uma profissão não exclui seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.*

*(Pierre Furter)*

Em consonância com a reflexão feita por Pierre Furter compreendemos que a profissão do professor requer uma busca contínua por aprendizagens que sejam significativas, pois o educador deve estar em constante formação. Assim, nesta seção de análise temos o objetivo de *analisar as percepções dos professores da Educação Básica sobre a relação entre as ações formativas numa pós-graduação Stricto Sensu, a Pedagogia Universitária, e o seu Desenvolvimento Profissional após retorno à Educação Básica.*

O PPGedu/UNEMAT é o *locus* dessa pesquisa e os professores da Educação Básica Efetivos na rede Estadual de Educação do Mato Grosso, egressos desse programa, nossos sujeitos participantes. Nosso intuito foi *compreender quais as percepções dos professores da educação básica sobre a relação entre as ações formativas levadas a efeito numa pós-graduação Stricto Sensu, a pedagogia universitária, e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica.*

Para alcançar tal objetivo coletamos dados através de questionários e entrevistas aplicados a professores efetivos da rede estadual de EB de Mato Grosso, egressos do PPGedu/UNEMAT, de 2012 a 2020, e nos preocupamos em compreender o que nos disseram sobre sua vivência e a vida profissional em três períodos: antes, durante e após o mestrado em Educação, com o intuito de responder aos questionamentos que permeiam essa investigação.

É importante salientar que todas as transcrições das entrevistas e as respostas dadas ao questionário de caracterização pelos sujeitos participantes, foram organizados em um único documento, denominado de “Transcrições dos Dados da Pesquisa” que compõem nosso *corpus* de análise. Após a elaboração deste *corpus* de análise, elaboramos outro documento intitulado “Sistematização dos Dados”, no qual organizamos as falas dos sujeitos entrevistados de modo a agrupá-las em categorias que foram apresentadas na seção teórico-metodológica desta dissertação que serão utilizadas para nomear as subseções.

No final de cada agrupamento de perguntas em categorias, colocamos as observações e pré-análise das falas, as subcategorias que emergiam desse movimento de pré-análise e os possíveis fundamentos teóricos, que nos deram subsídios para as discussões e reflexões.

Destacamos que, para a fase de análise de dados, partimos de um universo de 54 sujeitos. Desse universo obtivemos o retorno de 18 sujeitos que responderam o *e-mail* com o questionário de caracterização. No entanto, 15<sup>13</sup> destes concordaram em participar da fase de entrevista e não obtivemos resposta de aceite dos outros três.

A entrevista foi um momento que nos possibilitou grande aprendizagem na condição de pesquisadora, por possibilitar a articulação da teoria por nós utilizada com as falas dos sujeitos. É importante mencionar que o processo formativo dos professores da EB, que são efetivos na rede estadual do MT, na pós-graduação, é o mesmo que a pesquisadora está vivenciando. Logo, ao mesmo tempo em que indagava os sujeitos sobre a formação do professor da EB em um curso de mestrado, também vivenciava aquele processo que estava sendo ilustrado pelas falas dos professores entrevistados, e muitas vezes “se ouviu” nelas, era como se fossem suas falas a dos respondentes, o que lhe possibilitou incluir-se naquele processo formativo.

Após esclarecermos os pontos pertinentes que potencializam a compreensão do processo natural da pesquisa, em que ocorreu a delimitação dos sujeitos, passaremos a argumentar sobre o perfil dos professores da EB, egressos do PPGEduc/UNEMAT, tendo como base de argumentação os dados dos 18 questionários de caracterização que foram respondidos.

### **5.1 Perfil dos professores da Educação Básica, mestres pelo PPGEduc/UNEMAT**

Pautadas em Zuchetti (2020), compreendemos que traçar o perfil dos participantes da pesquisa corresponde a elencar as principais características que os identificam como sujeitos de determinado contexto social e profissional. Sendo assim, conhecer elementos que perpassam as categorias pessoal e profissional constituintes do sujeito fortalece a necessidade de reconhecer a trajetória (re)feita pelos professores da EB como elemento base potencializador do DPP institucionalizado na pós-graduação.

Dentre os 18 sujeitos que responderam o questionário de caracterização, 14 deles são do sexo feminino (próximos dos 80%). Sampaio (2016) cita resultados que corroboram os dados encontrados em nossa pesquisa, e ressalta que outras pesquisas também demonstram a

---

<sup>13</sup> Transcrevemos 10 dessas entrevistas para a fase de qualificação, o que, segundo a banca examinadora, era suficiente para fecharmos as análises. Logo, trabalhamos com dez transcrições e guardamos cinco entrevistas para a escrita de possíveis artigos.

prevalência do sexo feminino nos cursos de pós-graduação da área educacional. Além da pesquisa de Sampaio (2016) sobre a prevalência de pós-graduandos do sexo feminino, pode-se citar o Censo da Educação de 2018<sup>14</sup>, o qual revela que o Brasil possui 2.192.224 professores em exercício docente na EB e, em sua maioria, equivalem a 79,9%, e são professoras mulheres (1.753.047).

Quanto à faixa etária dos sujeitos, as idades variavam de 36 a 55 anos, permitindo deduzir que esses sujeitos já possuíam experiência na docência, se aproximando também dos estudos de Sampaio (2016).

Os sujeitos investigados residem no estado de Mato Grosso, assim distribuídos: um professor residente em Aripuanã, três em Cáceres, dois em Cuiabá, um em Cláudia, um em Itaúba, quatro em Mirassol D'Oeste, um em Primavera do Leste, um em Pontes e Lacerda, um em São Félix do Araguaia, um em São José dos Quatro Marcos e dois em Sinop. Esses dados nos permitem constatar a abrangência que o PPGEdU/UNEMAT vem, paulatinamente, conquistando em Mato Grosso, e observamos que os sujeitos respondentes da pesquisa moram em diferentes localidades dentro do Estado e se propuseram a buscar formação no referido programa de pós-graduação. Esse fato nos permite intuir que a UNEMAT se destaca como IES pública que se responsabiliza pela formação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, dos professores dentro e fora do Estado.

Esses sujeitos fizeram o Mestrado no PPGEdU/UNEMAT, situado na cidade de Cáceres, distante, em média aproximada, de 564 quilômetros<sup>15</sup> da moradia desses professores, necessitando que enfrentem desafios imbricados na organização pessoal e profissional para se deslocarem de suas cidades e constituírem a trajetória profissional na pós-graduação, ou seja, durante a busca pelo DPP, os sujeitos imbricados nesse processo buscam outros espaços formativos de forma individual (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, é perceptível a importância que a referida Instituição tem para esses profissionais educadores.

Todos os 18 professores que responderam ao questionário são graduados em, pelo menos, um curso de licenciatura e apenas um deles, o PP1, é graduado em um curso de bacharelado, conforme consta no Quadro 5, a seguir.

---

<sup>14</sup> Acessado em 04/08/2021: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206)

<sup>15</sup> Cálculo da média dos deslocamentos da residência dos sujeitos da pesquisa com o município de Cáceres (Mirassol D'Oeste com 79 km, Aripuanã com 936 km, Cuiabá com 219 km, Cláudia com 778 km, Itaúba com 790 km, Primavera do Leste com 455 km, Pontes e Lacerda com 227 km, São Félix do Araguaia com 1.370 km, São José dos Quatro Marcos com 93 km e Sinop com 692 km) e dividindo pelo total de municípios amostrados (10 municípios).

Quadro 5 - Formação inicial dos respondentes do questionário de caracterização

PROFESSOR	ESPECIALIDADE	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE
PM	Licenciatura	Matemática	UNEMAT	Cáceres
PP1	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
	Bacharelado	Ciências Contábeis	UNEMAT	Mirassol D'Oeste
PP2	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
PP3	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
PP4	Licenciatura	Pedagogia	UFMT	Aripuanã
	Licenciatura	Letras	FAEL	
PP5	Licenciatura	Pedagogia	UFMT	Barra do Garças
PP6	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
PP7*	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
PP8**	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
PP9*	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
PP10**	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
PP11*	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
	Licenciatura	Filosofia	-----	-----
PLP1	Licenciatura	Letras	UNEMAT	Pontes e Lacerda
PLP2*	Licenciatura	Letras	UNIFLOR	Alta Floresta
PEF	Licenciatura	Educação Física	UFMT	Cuiabá
PCB1**	Licenciatura	Ciências Biológicas	UNIVAG	Várzea Grande
	Licenciatura	Pedagogia	-----	-----
PCB2*	Licenciatura	Ciências Biológicas	UNEMAT	Alta Floresta
	Licenciatura	Física	UFMT	Cuiabá
PH	Licenciatura	Pedagogia	UNEMAT	Cáceres
	Licenciatura	História	FIAVEC	Várzea Grande

Fonte: Elaborado pela autora em consulta aos dados obtidos por meio do questionário de caracterização

\*Professores da Educação Básica que concederam entrevista, porém ainda não foram transcritas.

\*\*Professores da Educação Básica que não concederam entrevista, mas preencheram o questionário de caracterização.

De acordo com os dados do Quadro 5, a maioria dos sujeitos fizeram graduação na UNEMAT em diferentes campus: Cáceres, Alta Floresta e Barra do Bugres. Os sujeitos foram nomeados conforme sua graduação correspondente à disciplina de exercício docente na EB e área de concurso público. Para os professores da mesma área que se repetiam usamos os códigos numéricos para diferenciá-los.

Constatou-se que 11 professores possuem formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia e exercem a docência como professores pedagogos na EB: PP1, PP2, PP3, PP4, PP5, PP6, ..., PP11. A predominância de egressos do curso de pedagogia também foi verificada na pesquisa de Moura e Gomes (2022) ao estudarem o perfil dos pós-graduandos. O sujeito nomeado de PM é o único dos 18 sujeitos que possui graduação em Licenciatura em Matemática e exerce a docência nessa área de ensino da EB. Do mesmo modo, essa amostra é constituída de um sujeito com graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, PEF, e um graduado em Licenciatura Plena em História, PH, e que também possui graduação em Pedagogia, mas atua como professor de História do Ensino Fundamental e Médio da EB.

Além desses, dois professores possuem graduação e atuam na docência como professores de Língua Portuguesa, PLP1 e PLP2, e os Professores de Ciências Biológicas, PCB1 e o PCB2, possuem duas graduações, ambas em Licenciatura, sendo a segunda graduação do PCB1 realizada em Pedagogia, e do PCB2, em Física.

No Quadro 5, apresentado anteriormente, verificamos que a maioria dos sujeitos que buscam formação continuada no Mestrado em Educação são pedagogos. De certa maneira, isso possibilita intensificar uma cultura de políticas públicas de afastamento, que fortalecem a pedagogia como área privilegiada para realizar pesquisas em Educação. Esse é um fato percebido em tais políticas no estado de Mato Grosso, pois a Instrução Normativa nº 002/2021/GS/SEDUC/MT apregoa, em seu o Art. 5º, a partir do inciso III, que o professor da EB poderá buscar uma formação em nível de mestrado e doutorado desde que *o curso esteja relacionado a sua área de atuação*, e ao PPP da escola, e, no inciso X, que o projeto de pesquisa deverá ser realizado em sua área de atuação, ou seja, a docência, articulado com sua formação em curso de graduação. Portanto, os mestrados acadêmicos em Educação não são apreendidos por tais políticas como espaço de formação para professores das áreas específicas: Matemática, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, História, Geografia, dentre outras formações em Licenciatura.

Essas políticas limitam o campo de investigação dos professores, acarretando maiores desafios para que professores formados em distintas áreas da Educação, exceto os pedagogos, consigam o direito de se afastar de suas atividades docentes para se qualificarem profissionalmente, realizando pesquisas em Educação. Compreendemos ser contraditório, pois entendemos que a Educação, como área de concentração, é ou deveria ser de interesse de todos os profissionais da Educação.

Percebemos, a partir do referencial teórico de nossa pesquisa, que é necessário, na *pós-graduação Stricto Sensu*, movimentar discussões sobre a formação de professores pedagogos e das áreas específicas, em nível de Mestrado e Doutorado, a fim de incentivá-los a ingressar nesse ambiente formativo para que surjam discussões sobre questões que afetem distintas áreas que compõem o currículo escolar, valorizando a busca pela qualificação de professores de diferentes áreas específicas.

Os dados que descrevem a trajetória de formação inicial em cursos de graduação em Licenciatura desses professores demonstram que, para a maioria deles, a UNEMAT foi um espaço em que puderam (re)construir conhecimentos para o exercício da docência. Isso nos permite verificar a importância dessa instituição, na formação desses professores, instrumentalizando-os com conhecimentos que lhes permita ingressar na docência na EB,

deparar-se com os desafios, verificar lacunas em sua formação inicial e, então, retornar ao espaço da pós-graduação para ampliar os conhecimentos de sua formação em Licenciatura.

Após concluírem a etapa de formação inicial em um curso de Licenciatura, esses profissionais puderam iniciar a docência na EB mediante contratos temporários (período de interinidade) e, posteriormente, efetivarem-se via concurso público (período de efetivação), conforme o quadro a seguir.

**Quadro 6- Do concurso público ao ingresso no mestrado PPGedu/UNEMAT**

Sujeitos	Ano de Efetivação*	Ano de Ingresso no Mestrado	Anos de experiência da EB antes do Mestrado
PM	2011	2018	07
PP1	2011	2018	07
PP2	2000	2015	15
PP3	2000	2016	16
PP4	2011	2015	04
PP5	1989	2015	26
PP6	1989	2014	25
PP7	-----	2016	-----
PP8	2000	2011	11
PP9	2000	2010	10
PP10	1988	2010	22
PP11	2000	2012	12
PLP1	2000	2014	14
PLP2	2012	2016	04
PEF	2000	2010	10
PCB1	2009	2017	08
PCB2	2011	2016	05
PH	2012	2017	05

Fonte: Elaborado pela autora em consulta aos dados obtidos por meio do questionário de caracterização

\*Efetivação na rede estadual de educação no Estado de MT

No Quadro 6 apresentamos dados dos professores referentes ao ano de efetivação na docência em escolas da rede estadual do Mato Grosso e o ingresso deles no PPGedu/UNEMAT. Podemos perceber que o intervalo temporal entre esses eventos é datado de 1988 a 2018 e permitem interpretar que esses professores já possuíam experiência como docentes efetivos no espaço da EB ao ingressarem na pós-graduação em Educação.

Também é possível verificar, no Quadro 6, que, na maioria dos sujeitos participantes desta pesquisa, há uma Temporalidade de constituição de saberes em atividades docentes na EB, após concurso público, antes do ingresso no PPGedu/UNEMAT, nos permitindo relacionar esse dado à pesquisa realizada por Huberman (1988) que articula os anos de carreira do professor às fases de entrada na docência e suas perspectivas de DPP. A primeira fase, já experienciada por todos os sujeitos, ocorre no intervalo de uma três anos, intitula-se *entrada na carreira* e inclui as etapas de sobrevivência e descoberta, traduzindo-as,

respectivamente, como o enfrentamento de diversas variedades culturais, sociais e políticas de sujeitos inerentes à docência e orgulho por estar inserido em um campo profissional.

A segunda fase, a de *estabilização*, é marcada entre os quatro e seis anos de docência, período em que se encontram PP4, PLP2, PCB2 e PH. Nessa fase, os professores se sentem mais integrados às atividades da docência, aos colegas, estudantes, e possuem maior facilidade em fazer escolhas referentes a recursos que possam contribuir com suas atividades profissionais e ensino-aprendizagem dos estudantes e começam a almejar promoção profissional, por meio da formação continuada. A terceira fase denomina-se *experimentação ou diversificação*, e corresponde dos sete aos 25 anos, período em que se encontram PM, PP1, PP2, PP3, PP6<sup>16</sup>, PP8, PP9, PP10, PP11, PLP1, PEF e PCB1. Nessa fase, alguns professores procuram, através de novos métodos de ensino, novas práticas docentes, estímulos que visem melhorar sua capacidade de professor e outros centram seus esforços na busca pela promoção profissional, desempenhando funções administrativas. Esses professores se deparam com um processo de *reenquadramento* profissional, e, no entendimento de Huberman (1988), eles vivenciam momentos de crise existencial a ponto de se questionarem se continuam ou não a se dedicar à carreira docente. A quarta etapa refere-se à *procura de uma situação profissional estável*, ocorrendo dos 25 aos 35 anos de carreira, (PP5), por estarem rodeados de profissionais mais jovens, com novas ideias, com uma formação possivelmente voltada à utilização de recursos didáticos e pedagógicos mais atuais. Nessa fase, os professores, como o PP5, se questionam, frequentemente, sobre sua eficácia docente.

Com anos de experiência na EB, muitos desses professores puderam ter contato tanto com a sala de aula quanto exercer funções administrativas. Temos dois grupos entre os sujeitos da pesquisa: os professores que, após aprovação em concurso público, assumiram a docência somente no espaço da sala de aula, trabalhando conteúdos específicos inerentes a sua graduação (PM, PP1, PP4, PP7, PP11, PLP2 e PCB2), e os professores que assumiram funções administrativas no campo da EB, como mostra o quadro a seguir:

---

<sup>16</sup> O sujeito PP6 atualmente se encontra aposentado no estado, porém iniciou e concluiu o mestrado exercendo a profissão na Educação Básica e Superior e hoje, aposentado na EB, exerce a profissão em cursos da graduação em IES.



**Quadro 7 – Atividades da dimensão administrativa na EB desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa**

Sujeitos	Coordenador Pedagógico	Diretor	Formador CEFAPRO
PP2	X		
PP3	X		X
PP5		X	X
PP6		X	
PP8			X
PP9		X	X
PP10	X	X	X
PLP1			X
PEF			X
PCB1		X	
PH	X		

Fonte: Elaborado pela autora em consulta aos dados obtidos por meio do questionário de caracterização

Esses professores, após obterem estabilidade profissional na docência, via concurso público, se dedicaram às dimensões de ensino, tanto pedagógicas quanto administrativas, nas escolas, e também exerceram, através do CEFAPRO, a função de professor formador de outros professores. Ou seja, esses profissionais declararam vivenciar situações de dimensões didático-pedagógicas e administrativas em escolas que os inquietavam, possibilitando-lhes refletir sobre a necessidade de haver espaço formativo institucionalizado que abrandasse tais inquietações. Portanto, eles perceberam o PPGEduc/UNEMAT como espaço potencializador de suas formações profissionais.

No período em que esses professores começaram a usufruir da estabilidade profissional na docência na EB em MT, lhes foi garantida a segurança profissional para que houvesse a investidura na formação em nível de mestrado na pós-graduação. Observamos que o sujeito PP10 foi o professor que se efetivou em concurso público mais cedo, no ano de 1988, e, após 22 anos em exercício docente efetivo, no ano de 2010 iniciou sua jornada na pós-graduação. Do mesmo modo, os sujeitos PH e PLP2, no ano de 2012, foram os últimos, entre os sujeitos investigados, que se efetivaram em concurso público para assumir a profissão docente na EB, e, posteriormente, ingressaram na pós-graduação com quatro e seis anos de experiência docente: o primeiro foi o PLP2, seguido pelo PH.

O período de efetivação no Estado e o de ingresso no Mestrado divergem entre os sujeitos. Entendemos, a partir de Marcelo García (1999) e Tardif (2014), que, nesse período de DPP, ocorre um processo de aprendizagem para a docência que se efetiva no exercício de suas atividades profissionais em ambientes escolares mediados por diversas relações pedagógicas inerentes ao espaço escolar. Com isso, os sujeitos mencionaram os fatores que os conduziram a ingressar no Mestrado em Educação, após a efetivação em concurso, em

distintas épocas. Dentre esses fatores, que se destacam e influenciam a escolha de onde e quando buscar, estão: as questões familiares (PM e PP1); a distância entre o local de moradia e o espaço de formação na pós-graduação (PP2) que se reflete na necessidade de haver maior quantitativo de programas de mestrado e doutorado; e, em sua maioria, esses profissionais destacaram o cumprimento do período do estágio probatório de três anos para que pudessem se dedicar a sua qualificação profissional.

Desse modo, evidencia-se que a procura pela estabilidade profissional, mediante o concurso público, por esses 18 professores, com média de 11 anos de experiência docente, garantiu-lhes, em certa medida, a estabilidade na profissão, possibilitando-lhes, em cumprimento legal ao Art. 5º da Instrução Normativa nº 002/2021/GS/SEDUC/MT, que exigia do profissional efetivo o cumprimento do estágio probatório, correspondente a três anos de exercício docente, após aprovação em concurso público e posse de suas funções profissionais na unidade de ensino, para então solicitar o direito de afastamento para qualificação profissional através da *pós-graduação Stricto Sensu*.

Esses profissionais viram, na UNEMAT, a possibilidade de ingressar na *pós-graduação Stricto Sensu* para a constituição da formação profissional, em nível de mestrado, e passam a experienciar a busca individual apontada por Locatelli (2021), por esses espaços formativos, pleiteando vaga, através de processo seletivo, para abranger suas inquietações por meio da realização de pesquisas científicas em um período de dois anos, com possibilidade de prorrogação para mais seis meses.

O PPGedu/UNEMAT oferta vagas a duas linhas de pesquisa: *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e Educação e Diversidade*, nas quais os sujeitos da pesquisa se distribuem.

**Quadro 8 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por ano de ingresso e egresso por linha de pesquisa no PPGEdU/UNEMAT**

Sujeitos	Ano de ingresso	Ano de egresso	Egresso do Período Avaliativo (triênio ou quadriênio)	Linha de Pesquisa	
				Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas	Educação e Diversidade
<b>PM</b>	2018	2020	2017-2020	X	
<b>PP1</b>	2018	2020	2017-2020	X	
<b>PP2</b>	2015	2017	2017-2020	X	
<b>PP3</b>	2016	2018	2017-2020	X	
<b>PP4</b>	2015	2017	2017-2020		X
<b>PP5</b>	2015	2017	2017-2020		X
<b>PP6</b>	2014	2016	2014-2016	X	
<b>PP7</b>	2016	2017	2017-2020	X	
<b>PP8</b>	2011	2013	2010-2013	X	
<b>PP9</b>	2010	2012	2010-2013	X	
<b>PP10</b>	2010	2012	2010-2013	X	
<b>PP11</b>	2012	2014	2014-2016	X	
<b>PPLP1</b>	2014	2016	2014-2016	X	
<b>PLP2</b>	2016	2017	2017-2020		X
<b>PEF</b>	2010	2012	2010-2013		X
<b>PCB1</b>	2017	2019	2017-2020		X
<b>PCB2</b>	2016	2018	2017-2020		X
<b>PH</b>	2017	2019	2017-2020		X

Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário de caracterização

Os dados do Quadro 8 informam que, de modo geral, esses professores se distribuem nas duas linhas de pesquisa do PPGEdU/UNEMAT: 11 sujeitos na *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas* e sete sujeitos na linha de *Educação e Diversidade*, e esses se constituíram pesquisadores em um período de, no máximo, dois anos, prazo de 24 meses regulamentado pela CAPES, de igual intervalo concedido ao afastamento de professores da EB para qualificação profissional, descrito na Portaria nº 066/2021/GS/SEDUC/MT.

Nesse intervalo, esses professores foram desafiados, em curto período formativo, a ressignificarem saberes constituídos ao longo do exercício da prática docente, constituída em ensino de conteúdos nas escolas, das relações pedagógicas nesse ambiente profissional, dentre outras que dão movimento à formação do professor, entendida, a partir de Marcelo García (1999) e Mizukami (2010), como um processo *continuum* sem início, meio e fim.

Destaca-se também que, dado o período de 10 anos do PPGEdU/UNEMAT, o ano de ingresso e o ano de egresso dos sujeitos, a amostra de sujeitos desta pesquisa contempla quase todas as turmas de ingresso ao programa, exceto a turma de 2013. Também podemos observar que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa que responderam o questionário são

egressos do último período avaliativo, o quadriênio composto pelos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020.

Partindo de aspectos que estão relacionados aos perfis dos sujeitos selecionados e sua formação acadêmica, é possível apreender a existência de elementos, em sua trajetória formativa, que se articulam em busca da formação profissional no PPGedu/UNEMAT. Esses elementos, em meio à vivência de uma nova PU, potencializam o DPP, e sobre essas reflexões passaremos a discorrer nas próximas subseções.

## **5.2 Expectativas dos professores da Educação Básica articulada com a formação profissional no PPGedu/UNEMAT: o antes**

Nessa subseção evidenciaremos as expectativas dos professores da EB, sujeitos participantes dessa pesquisa, no sentido do que esperavam da formação desenvolvida na graduação e na pós-graduação, evidenciando a trajetória formativa e profissional desses sujeitos desde a sua escolha pela profissão da docência até o início da carreira profissional. Salientamos, também, na perspectiva do DPP, os motivos que levaram os professores da EB do estado de Mato Grosso a procurarem formação continuada, no PPGedu/UNEMAT, abordando sua trajetória pessoal e profissional, analisando as expectativas que os levou a optar pelo curso de licenciatura, como a graduação, o trabalho docente na escola até o ingresso na pós-graduação, no curso de mestrado em Educação, a fim de demonstrarmos o DPP egressos mediante a formação profissional no curso de mestrado. E é sobre esses temas que discorreremos nas subcategorias a seguir.

### **5.2.1 Trajetória formativa e início da docência como profissão**

Compreendemos a formação profissional dos professores mestres da EB, como um processo que se efetivou em cursos de graduação e pós-graduação, mestrado, e que, a partir de Marcelo García (1999; 2009), em meio às escolhas pessoais e profissionais vão demonstrando a trajetória de DPP e a constituição de sua identidade profissional.

Os docentes, durante a entrevista, revelaram aspectos que os conduziram a assumir a docência como profissão, o que fez emergir dois grupos de falas. Um deles disse que, desde a infância, teve experiências que despertaram em si o gosto pela docência; o outro, no entanto, declarou, em suas falas, que a docência não era, de fato, a primeira de suas opções para

formação profissional, mas, por motivos peculiares de seu Desenvolvimento Pessoal e Profissional foi levado para esse caminho.

Marcelo García (1999; 2009) e Day (1999) nos permitem compreender, a partir do DPP, que a trajetória de formação profissional é um processo que permeia diferentes fases da vida profissional dos sujeitos, articulando-se com as fases da vida pessoal. Nesse sentido, por se tratar de um processo de desenvolvimento de profissionais já graduados em um curso da Educação Superior, apreendemos, como início de seu DPP, sua inserção nesses cursos que os certificam como licenciados para o exercício de suas atividades no campo da EB. Nesse ínterim, entendemos ser relevante destacar o que os levou a serem professores da EB e, no exercício da docência, o que eles enfatizando seu trabalho docente que os motivou e mobilizou a buscar formação continuada no PPGEdU/UNEMAT.

A atividade de brincar de escolinha, presente na ludicidade da infância de alguns desses sujeitos, marcou suas entrevistas, como o momento que potencializou o gosto deles pela docência, fomentado desde criança. Essas foram as referências da docência para os sujeitos PP1, PP4, PLP e PEF, ao refletirem sobre suas experiências e vivências na infância. Além disso, em adição a essas referências, o PEF revela a presença de um parente próximo, em exercício da docência. E, no caso do PP1, o fato de estar, desde pequeno, inserido no ambiente escolar, assistindo e acompanhando indiretamente as atividades profissionais que sua família desenvolvia em prol da escola, fortaleceu-lhe, lentamente, o gosto por seguir a carreira de professor. Assim, destacamos a fala do PP4, na qual afirma que essa escolha

*“[...] vem das experiências, ou seja, das minhas vivências na minha infância, muito da minha escrita, muito do que eu sou, tem essa forte relação com a minha infância, as brincadeiras daquele período e quando passei a ir a escola [...] isso já ia me despertando o gosto por esta profissão”. (Excerto da entrevista do PP4)*

Esse excerto representa o início da trajetória formativa de PP4 e revela, ainda, a forte relação existente entre o desenvolvimento pessoal com o seu DPP, pois muito do que esses docentes vivenciaram na infância potencializou a busca pela docência. Marcelo García (1999; 2009) e Day (1999) compreendem que a confluência entre ambos os processos tende a conduzir a decisão por futuras escolhas profissionais dos sujeitos. Portanto, experiências, entre as quais brincadeiras, e a vivência, na condição de estudante, nos primeiros anos do ensino se traduzem, para esses docentes, como aspectos motivacionais que os conduziram a iniciar um processo formativo no magistério e em cursos de Licenciatura e, após essa etapa, a assumir a docência na EB. Com base em Cunha (2010), Marcelo García (1999, 2009), Bitencourt (2017; 2020) e Mizukami (2010) entendemos que as experiências pré-profissionais

foram se articulando com a constituição pessoal e profissional desses sujeitos e incidiram diretamente na constituição de sua identidade docente e escolha profissional.

Tardif e Lessard (2014) concebem a experiência como um processo potencializador para o início da constituição de uma carreira docente. A partir desse predicado, entendemos que o DPP se inicia logo após os estudantes concluírem os cursos de Licenciatura, local em que compreenderão que, para o exercício da docência, é pertinente que objetivem uma formação profissional para além do domínio de conteúdos e técnicas de ensinar (MIZUKAMI, 2010), mas também compreendam as dimensões do ensino, tanto as pedagógicas quanto a ética e a política, além da ressignificação de conhecimentos que vão se constituindo em meio a diversos contextos de seu desenvolvimento pessoal (ZUCHETTI, 2020).

Entretanto, mesmo que a experiência da infância, do contexto escolar, seja comum a alguns sujeitos investigados, existem aqueles que não tinham a docência como sua primeira opção como carreira profissional, como PP2, PP5, PP6, PM e PH, que deixam claro na entrevista que a docência não foi um sonho alimentado na infância e sim falta de oportunidade e condições financeiras para realizarem a formação nos cursos que desejavam, no caso, o bacharelado. Esses sujeitos esclarecem que, devido a fatores econômicos, queriam seguir as carreiras de profissionais liberais, carreiras mais bem remuneradas e socialmente reconhecidas, porém, à época em que fizeram sua graduação, os cursos de bacharelado disponíveis não lhes permitiam trabalhar durante o dia, tendo que escolher um curso noturno. Assim, de certa forma, eram condicionados a buscar a graduação em cursos de licenciatura, ofertados no período noturno, o que lhes permitia estudar e trabalhar:

*“[...] os motivos que me levaram a ser professor da educação básica, [...] foi talvez [...] destino, [...] falta de oportunidade, porque não foi um sonho meu de criança [...] eu sonhava em fazer psicologia, mas como nós morávamos aqui em Cáceres e eu não tinha condição financeira para estudar em outra cidade [...] licenciatura foi o curso que pude fazer” (Excerto da entrevista do PP2)*

Observa-se a presença de fatores de natureza financeira imperando na escolha do PP2, impedindo-o de realizar uma graduação em um curso de bacharelado de sua escolha. Para realizá-la seria necessário mudar de cidade, arcar financeiramente com despesas de uma nova moradia e, para isso, necessitaria do apoio financeiro de seus familiares, e esses fatores limitaram a escolha de sua formação profissional e posterior constituição de uma carreira fora da docência. Desse modo, PP2 passou a perceber a graduação em Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT, em Cáceres, como um curso que, de alguma maneira, o aproximaria da graduação que desejava cursar, a Psicologia.

Do mesmo modo, e em decorrência de aspectos que atendessem a dimensões financeiras, os sujeitos PP5, PH e PM também esclareceram que a primeira opção, a de graduação, estava ligada a um curso de bacharelado. No entanto, naquele momento, a realização daquele sonho não foi possível, e então procuraram um curso de licenciatura. Porém, os sujeitos deixaram claro, em suas entrevistas, que, mesmo que a formação para a docência não tenha sido a sua primeira opção, eles revelaram que, no decorrer da graduação ou da realização do trabalho docente, após concluírem a licenciatura, foram se percebendo professores, e, de certa forma, se apaixonaram pela profissão:

*“Olha, foi a falta de oportunidade ou a falta de alternativa. [...] não tinha outra alternativa naquele momento. Eu entrei, gostei, fiquei e estou até hoje [...].”*  
(Excerto da entrevista do PP5).

O excerto da entrevista de PP5 representa o modo com o qual esses professores, a partir da experiência com a docência, foram se aproximando dela e definindo-a como campo de atuação profissional. Cunha (2008) assevera que a docência se (re)constitui mediante vivências, processos e trocas de experiências, o que possibilita aos sujeitos se perceberem professores perante todo o processo formativo pessoal e profissional, possibilitando-lhes optar pela docência e que fossem constituindo sua identidade docente em meio a esse percurso formativo por eles vivenciado. Isso se observa na fala do PM:

*“[...] eu fui encontrando algumas oportunidades, na própria UNEMAT, de assumir monitoria nas parceladas, [e também] dei aula na mesma instituição. Desta forma, fui me envolvendo mais com atividades da docência, fui conversando mais com os professores universitários, em particular com a Lóriége, que foi minha orientadora na graduação, e a gente pesquisou justamente a formação de professores[...].”*  
(Excerto da entrevista do PM)

A fala de PM enuncia que a formação para a docência pode ser entendida como um processo que se fortalece em meio às relações profissionais inerentes a distintos contextos e que, nesse fortalecimento, o professor se reconhece um profissional na área da Educação e vai constituindo sua identidade docente. Com isso, interpretamos que PM graduou-se em um curso de licenciatura, obtendo uma formação para a docência, com conhecimento teórico, metodológico e didático para o ensino de conteúdos, e durante e após a graduação se constituiu docente, em espaços que foram além da sala de aula formal do curso de graduação; uma formação que também se efetivou nas problemáticas da sala de aula, as quais, segundo Mizukami (2010), exigem o exercício da prática reflexiva sobre sua atividade profissional.

Os sujeitos PP2, PP3, PP4 e PP6 relataram que o ingresso no curso de Magistério foi fator preponderante que os influenciou a ingressar e escolher a docência como profissão e,

para tanto, cursar Pedagogia. Saviani (2009) declara que o magistério foi organizado em duas modalidades: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitava o docente a lecionar até a 4ª série, atualmente 5º ano do Ensino Fundamental; a outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitava para o magistério até a 6ª série do 1º grau, atualmente 7º ano do Ensino Fundamental. PP6 relatou: “[...] *comecei o magistério em Cáceres quando terminei a oitava série e daí para cá não parei mais [...]*” (Excerto da entrevista do PP6). Assim, a experiência formativa no magistério possibilitou a esses professores se perceberem, desde antes da graduação, envolvidos com atividades docentes e já fossem constituindo sua identidade profissional e buscassem formação para exercer a docência em sala de aula, com a graduação, e depois com a pós-graduação. Demonstram, portanto, dizem Marcelo García (1999) e Day (1999), perceberem sua formação como um *continuum*.

Esses sujeitos formaram-se, constituindo-se professores, mediante as necessidades de seu dia a dia, surgidas na realização do seu trabalho docente que os levou a buscar a formação em serviço (MARCELO GARCÍA, 1999). Iam se formando e trabalhando concomitantemente, como revela PP2:

*[...] sou realmente apaixonada, creio que o fato de começar pedagogia [e estar] em sala de aula me trouxe o encantamento, um embasamento muito grande, porque tudo que a gente estudava eu praticava e levava sempre nos seminários, nas apresentações eu contribuía dizendo como aquela teoria realmente ocorria na prática de sala de aula, então foi um marco na minha vida e na vida dos meus colegas, a professora Maritza, professora do mestrado, foi minha colega de sala de aula, e foi uma das pessoas que se encantava com toda essa contribuição que eu trazia da sala de aula, da minha prática diária.[...] a paixão continua[...]*” (Excerto da entrevista do PP2)

PP2 apregoa que as experiências profissionais que levou para a graduação não só fortaleceram sua formação teórica, mas também a de seus colegas em formação, pois os professores lhes apresentavam as teorias e PP2 fazia a correlação entre a teoria estudada e sua prática em sala de aula, o que possibilitava uma formação mais significativa para si e para seus colegas. Marcelo García (1999) afirma que a formação pode ocorrer de modo individual ou coletivo, envolvendo um maior número de sujeitos no processo formativo.

Alguns desses profissionais, mesmo antes da graduação, já haviam experienciado a sala de aula como espaço de trabalho, o que lhes despertou a vontade de investir em sua formação profissional através de uma graduação em Licenciatura.

*[...] quando eu concluí a oitava série eu recebi um convite para ser professora numa escola da periferia de Cáceres, na Escola da Pedreira, isso no ano de 1982, eu aceitei o desafio e fui para a escola[...] na época meus pais tinham conhecimento com uma pessoa que era professora [...] ela foi me orientando, me indicando livros e como eu deveria fazer[...] quando terminei o magistério, trabalhei na Escola*



*Rodrigues Fontes, onde eu estudei [...]. Em 1988 me efetivei no estado, busquei fazer pedagogia e especialização, e fui me envolvendo com a educação e já se vão 40 anos de Educação.” (Excerto da entrevista do PP6)*

*“[...] a minha vida escolar não foi regular como de muitos, eu tive uma parada e voltei a estudar na fase adulta, as coisas foram engrenando e eu fui gostando e comecei a trabalhar antes de formar e fiquei por paixão. [...]” (Excerto da entrevista do PLP)*

Nesses trechos, os sujeitos PP6 e PLP evidenciam que a falta de formação em Licenciatura para o exercício da docência foi desafiadora. PP6, ao aceitar o convite para assumir a docência em uma escola de periferia, sentiu a necessidade de buscar, através de relações pedagógicas, apoio e orientação profissional com outros docentes que eram mais experientes. Já PLP, aos poucos, foi se identificando com esse campo profissional, e para continuar exercendo suas funções percebeu a necessidade de buscar, em uma formação institucionalizada, o curso de graduação. Cevallos e Passos (2012, p. 6) apontam que “em sua atividade profissional diária, o professor defronta-se com múltiplas situações [...] Precisa mobilizar não só teorias e técnicas, mas também suas concepções, sentimentos e o seu saber fazer [...]”. Todo esse processo educativo contribuiu para que a identidade profissional desses sujeitos fosse se constituindo, e as relações no campo de trabalho, além da necessidade do seu dia a dia, fizeram com que buscassem a formação universitária, em cursos de graduação, portanto, esses docentes apreendem sua formação como um *continuum*, percebendo a necessidade da profissionalização para exercer a docência.

Bitencourt (2017) revela que as experiências que os professores obtiveram nos *locus* formativos movimentam o constructo de saberes docentes, levando-os a resignificá-la, conforme sua utilização e necessidade. Logo, as experiências formativas anteriores à graduação são relevantes para a compreensão do percurso formativo dos professores, e demonstram a implicação do docente com suas atividades profissionais, sua formação e, conseqüentemente, a busca por novos espaços formativos, dentre os quais a pós-graduação, mestrado em Educação da UNEMAT.

Ao investigar o DPP é importante considerar que o aprendizado desse sujeito ocorre de forma ativa e é um processo no longo prazo em que as experiências se tornam mais eficazes quando relacionadas a alguns eventos que ocorrem no interior de seu ambiente de trabalho, na própria sala de aula, na relação indissociável entre teoria e prática (GALVÃO; BITENCOURT, 2017).

## 5.2.2 Busca pela pós-graduação em Educação na UNEMAT

Entendemos que os professores da EB, sujeitos desta pesquisa, motivados pela busca de conhecimento, com o intuito de solucionar problemas que afetam seu *lócus* de trabalho, buscaram formação continuada em um curso de pós-graduação, uma formação fora dos muros da escola, o que estreita a relação entre a escola de EB e a Universidade. Charlot (2000) ressalta que o professor, através de sua vivência, apreende o saber como uma questão de necessidade que se produz por meio da educação. Nessa perspectiva, a interação construída com o ambiente de trabalho estimulou e impulsionou os sujeitos investigados a buscar formação continuada em outro espaço formativo, o PPGedu/UNEMAT:

*“O mestrado sempre foi outro sonho, com o tempo de serviço, [...] eu senti [...] falta em minha formação inicial, de discutir um pouco melhor os teóricos até porque meu curso é educação física, essa parte de sociologia e filosofia, é bem superficial [...]”*  
(Excerto da entrevista do PEF)

Através do excerto acima, constatamos que PEF pretendia uma formação em nível de mestrado, sempre pensada a partir das inquietações que surgiam durante sua trajetória profissional e pessoal. E esse desejo surgiu durante seu trabalho docente e do sentimento de incompletude referente a conhecimentos profissionais oriundos de sua graduação. Pimenta e Almeida (2009) destacam que a formação inicial do professor é um processo contínuo e que faz parte do DPP. Para Bitencourt (2017), o professor já traz conhecimentos que precedem sua formação inicial e prática, os quais são adquiridos em experiências na condição de estudantes, porém, ainda são insuficientes para o exercício profissional da docência. Ao se tornar professor, o sujeito se ampara nesses conhecimentos, mas se depara com distintos desafios do campo educacional, o que o coloca em um movimento cíclico de ressignificação desses conhecimentos. Assim, a formação continuada pode ser uma forte aliada para isso.

Conforme dados da entrevista, “*a busca pela profissionalização*”, destacada por PP1; “*o conhecimento limitado da graduação*” evidenciado nas falas do PP2 e PEF; “*a necessidade de formação para a prática docente diária com os estudantes*” observada por PP3; “*a curiosidade, busca do novo*”, enfatizada pelo PP4; o movimento de “*aprofundar os conhecimentos*” verificado nas falas do PM, PH e PLP; e “*o sonho por realizar essa formação em nível de mestrado*” para PP6 e PEF, foram os motivos que alimentaram, nesses professores, o desejo de realizar formação na pós-graduação em Educação da UNEMAT. Todo esse processo de busca e reconhecimento de incompletude ocorreu na realização de seu trabalho, local onde ocorre seu DPP.

Para o sujeito PP3, a busca pela formação pós-graduada no Mestrado em Educação surgiu no exercício diário de suas atividades docentes, que o fez perceber o ambiente da pós-graduação como espaço de formação profissional: “[...] o que me fez buscar o mestrado veio pela minha necessidade mesmo, acho que da sala de aula do dia adia [...]” (Excerto da entrevista do PP3). Assim, a dedicação ao espaço da docência e o enfrentamento de distintos desafios ligados às dimensões didáticas, pedagógicas, políticas, culturais, éticas e sociais dessa profissão, levaram PP3 a buscar uma formação que ampliasse suas concepções sobre o campo educacional.

Semelhante ao que diz PP3, PM destaca a necessidade de compreender o campo educacional através da pesquisa, mas também se sentia instigado pela visão com a qual era concebida sua área de formação e a função de um professor de Matemática:

*“[...] a visão de que o professor de matemática só sabe fazer conta, e que eu só sei fazer conta, só sei ensinar a fazer cálculo, eu acredito que todo professor tem capacidade de ir além das especificidades da sua formação [...] – isso tudo me incomodava e me fez buscar o mestrado em Educação” (Excerto da entrevista do PM).*

Para PM, a Educação é um campo de estudo, pesquisa, debate que deve ser acessível a qualquer professor, independente das especificidades de sua formação inicial. Complementando a fala de PM sobre a necessidade de buscar formação no mestrado, PP1 destaca que “[...] todas as questões que vão acontecendo, as imposições que vão sendo colocadas mediante várias mudanças da SEDUC – faz com que sintamos a necessidade de estudar (Excerto da entrevista do PP1)”. Logo, esses professores da EB comungam a necessidade de estudar, de fazer mestrado, para qualificar sua prática e, por meio dela, proporcionar melhorias ao contexto em que esta acontece. Isso com projeções assumidas pelo autor Locatelli (2021), que visa possibilitar o avanço para formação e valorização docente, e por Libâneo (2007; 2014), em sustentar a concepção de escola como lugar de ensino, de luta, de libertação, de modo a proporcionar uma formação crítica ao estudante.

Quando nos reportamos à formação de professores, nos remetemos a Marcelo García (1999, p. 26) que a considera um movimento que o sujeito professor “[...] se implica individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquire ou melhora seus conhecimentos, competências e disposições” profissionais para o exercício de suas atividades. Diante desse contexto formativo, analisamos a fala de PH, que se percebe um docente em formação, e através da qualificação profissional se indagava por espaços que pudessem fortalecer e ampliar seus conhecimentos acerca da Educação, visando sua emancipação e a de seus pares, diante dos imperativos sociais:

*“[...] eu falo que a gente pobre, da classe menos privilegiada da sociedade - a nossa maneira de resistência é estudar - vejo que a educação é uma maneira de resistência, de você se manter na sociedade, um dia eu escutei um professor conversando com outro colega, ele disse assim: ‘eu vejo que estudar, o qualificar te eleva na sociedade, abre portas’ - Exatamente isso, não vejo hoje um outro caminho para nós - sem ser a educação, então educação abre portas[...] a gente acaba sendo motivo para os estudantes se qualificarem e não parar [...] tanto minha busca pelo conhecimento, quanto aprimorar a minha prática pelos meus alunos [...]me levaram a buscar a formação no mestrado [...]”(Excerto da entrevista do PH)*

Nesse sentido, PH concorda com Freire (2005), Imbernón (2009) e Saviani (2008), os quais defendem uma educação politizada, baseada na libertação e não na dominação das pessoas, na qual o conhecimento é uma forma de emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Metaforicamente, PH utiliza a expressão “*abrir portas*”, relacionando-a a uma formação humana, com direito de se pensar um currículo articulado com a diversidade sociocultural, visando ao desenvolvimento do estudante em sua totalidade, abrir a mente para novas perspectivas/oportunidades formativas e educacionais. O mestrado, para esse sujeito, é uma forma de evidenciar aos estudantes a importância do estudo, da formação inicial e continuada, vislumbrando-a como contributo para o fortalecimento de seu conhecimento e dos educandos, incentivando-os a imergir nesse movimento de constante inquietação. Saviani (2008) salienta que o professor deve assegurar uma formação sólida às novas gerações, a qual lhes possibilite sonhar por meio do avanço para uma democracia real e transformadora, em que o coletivo possa fazer a diferença, avaliar o que está por trás dos discursos que são apresentados à sociedade e poder intervir positivamente nas questões sociais, culturais e econômicas impostas pelos agentes públicos.

O professor, implicado pela busca do conhecimento, desperta nos educandos o gosto por aprender e a vontade de se qualificar, possibilitando modificações em seu contexto social, cultural e político. Desse modo, declara PH, o professor assume sua responsabilidade social, percebendo-se um sujeito em formação, buscando espaços que possam ampliar seus conhecimentos e proporcionar melhores condições para a formação dos estudantes.

Sob essa mesma ótica, destacamos a reflexão do PP5:

*“Como professor você vai trabalhando, estudando, produzindo, discutindo a educação e chega um momento que você sente uma carência de aprofundar, de buscar, de ampliar seus conhecimentos. Então, nesse momento que eu sentia que era importante avançar nos estudos, já tinha feito a graduação, pós-graduação [...] especializações[...] tinha que avançar para o mestrado [...]. Conhecendo a UNEMAT, em Cáceres, [...] eu busquei e pleiteei e, graças a Deus, houve aprovação e consegui concluir. [...]” (Excerto da entrevista do PP5)*

O excerto de PP5 evidencia a formação como um *continuum*, o que lhe permite perceber que precisa de uma formação permanente, aprofundando seu olhar na realidade educacional na qual está inserido, para compreendê-la melhor e qualificar a sua prática docente através da formação pós-graduada em cursos de mestrado. Freire (2018, p. 50) destaca que “[...] a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo [...]”, pois, mediante a consciência de inacabamento, o homem tem a possibilidade de se tornar um ser dialógico e crítico, o que aconteceu com os sujeitos da pesquisa, os quais, tendo consciência da necessidade de aprofundar sua formação, buscam no PPGEdU sua formação continuada.

A criticidade que os anos de experiência como professores na EB trouxe a esses sujeitos fez com que se munissem de conhecimentos sobre a prática docente, o que os auxiliou a problematizar seu espaço e contexto de exercício profissional. Nesse enredo, surgiram indagações que os aproximavam dos docentes universitários da UNEMAT, de suas pesquisas, das pesquisas desenvolvidas nos grupos de estudo e pesquisas, liderados por docentes credenciados no PPGEdU/UNEMAT, além de participarem destes mesmos antes do seu ingresso no programa, tendo já certa proximidade com outros orientandos desses docentes. Essa aproximação entre os sujeitos e suas questões investigativas os conduziam ao ingresso como mestrandos no PPGEdU/UNEMAT e, conseqüentemente, a uma acolhida que favorecia a troca de conhecimentos e ressignificação de saberes docentes, como verificamos na fala do PP4.

*“Eu escolhi o mestrado em educação na UNEMAT, porque os professores tem uma relação mais próxima dos mestrandos, do acadêmico - enfim, eu acho muito bacana na UNEMAT - isso, os docentes [...] acolhem quem chega, não há aquele momento, você não se sente fora do programa, [...] você se sente parte integrante do programa [...]”.* (Excerto da entrevista do PP4)

A partir do excerto da entrevista de PP4, verifica-se que a relação de proximidade construída entre os sujeitos, mestrandos, orientadores e com os demais professores do mestrado, favorece o processo de ensino e aprendizagem, por meio da pesquisa, no ambiente da pós-graduação. Essa proximidade contribui para o desenvolvimento da PU, entendida a partir de Bitencourt (2014), como um conjunto de práticas com finalidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem do outro e com o outro, em um processo dialético em que o professor ensina e aprende ao ensinar, despertando o senso colaborativo para a construção do conhecimento. Correlacionado a esse entendimento, destacamos, com base em Day (1999), que esse conjunto de práticas favorecem a ambientação de espaços propícios para que os professores percebam a possibilidade de aprender com outros profissionais do mesmo local de

trabalho, mas também com profissionais que vivenciam outros contextos: os docentes universitários e os próprios professores da EB de outras localidades.

Freire (2018, p. 12) nos diz que “[...] é a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer [...]”. Assim, podemos constatar a amorosidade destacada pelo sujeito PP4, indicada pelo termo *proximidade*, implícito em Freire, sendo uma postura potencializadora da aprendizagem, permitindo ao estudante, nesse caso aos mestrandos, a optar pelo PPGEduc/UNEMAT, como campo potencializador para sua formação continuada. Assim, a partir da PU nele desenvolvida, os mestrandos podem ressignificar seus saberes docentes, saberes coletivos constituídos no espaço escolar (NÓVOA, 2009) para o retorno ao seu espaço de exercício profissional, a EB, imbuídos de conhecimento profissional constituído na pós-graduação por meio da relação entre os pares, professores, mestrandos, orientadores e a própria pesquisa, fortalecendo seu DP.

A criticidade obtida por meio dos estudos no mestrado foi elemento enfatizado pelos sujeitos desta pesquisa ao relatarem sua docência na EB antes da formação no PPGEduc/UNEMAT. Para eles, esse espaço formativo proporcionou, em sua formação, novos saberes para suprir sua auto percepção anterior ao mestrado, como sujeitos acrílicos ou incompletos. Nesse viés, nos respaldamos em Gutiérrez (1988) quando diz que o professor não pode ser neutro, ele tem que ter um posicionamento, não influenciando as decisões políticas dos estudantes, mas, sim, proporcionando um ambiente crítico/reflexivo e possibilitando-lhes tomar suas próprias decisões. Enfim, preparar o estudante para que possa ter uma visão completa do futuro, podendo resistir com ações concretas.

Tardif e Lessard (2014) ressaltam que a docência é um trabalho que permeia as relações humanas. A docência não deve ser considerada um dom, confessa Cunha (2008), pois esta requer seriedade e muito estudo. Logo, a formação realizada na pós-graduação possibilitou aos docentes refletirem sobre sua docência anterior a essa formação, como destaca o PP6 ao dizer que “*antes do mestrado a gente era mais técnica, de transmissão de conteúdo e agora não, agora trabalhamos com a construção do conhecimento*”. Em certa medida, entendemos que antes de cursarem o mestrado não havia a preocupação por parte desses sujeitos em problematizar as questões educacionais e atividades a serem levadas aos estudantes, o que se modificou após a formação no mestrado.

Sobre essas reflexões, PM acrescenta:

*“[...] a forma como eu ensinava antes era algo muito técnico, ensinava a fazer contas, porque eu entendia que era para isso que eu tinha sido formado pela*

*graduação. Utilizava a forma como eu aprendi na Universidade, ou como aprendi com os meus professores de Educação Básica, a minha preocupação era passar o conteúdo, eu tinha uma visão muito fechada em relação ao que eu tinha que ensinar” (Excerto da entrevista do PM)*

Esse professor amplia os pontos referenciais para refletir sobre sua docência e ressalta a importância de toda sua trajetória pessoal e profissional na sua atuação em sala de aula, lembrando de seus professores que acabaram se refletindo em sua atuação em sala de aula. A partir do que diz Marcelo García (1999), ao falar sobre as experiências formativas que se agregam ao trabalho do professor, interpretam-se fatores influentes no seu DPP, fatores antes e depois do ingresso ao trabalho na educação. A docência, para a maioria dos professores investigados, era realizada de forma conteudista, havia a preocupação em transmitir a matéria/conteúdo, sem grandes preocupações com o processo de aprendizagem do estudante, possivelmente eram concepções que se constituíram pela interferência de outros espaços formativos vivenciados no desenvolvimento pessoal e profissional desses sujeitos.

As falas de PP6 e PM nos revelam o exercício da docência calcada nos preceitos do domínio da técnica de ensinar e do conhecimento sobre conteúdos, não destacando a existência de elementos ligados à dimensão pedagógica do ensino, potentes para o exercício da docência, pois, para Freire (2018), ensinar não é transferir conhecimentos; é sim um processo em que o professor possibilita que o estudante, às vezes, indeciso e acomodado, se transforme, se modifique em meio a essa relação de troca de conhecimentos, saberes em um processo dialético, onde ambos ensinam e aprendem.

Outros professores da EB, egressos do PPGEduc/UNEMAT, relatam que antes de cursar o Mestrado em Educação faltava-lhes uma formação mais crítica, problematizadora, e alegam que tinham um olhar ingênuo no que dizia respeito à Educação, quanto às mudanças existentes no processo educativo, às imposições governamentais e que lhes faltava criticidade.

*“Embora sempre questionasse alguma coisa de imposição, muitas mudanças no sistema educacional, gostaríamos de ter uma maior criticidade em relação a isso. Acho que antes do mestrado era menos crítica, entendia menos os conceitos as epistemologias e a partir do mestrado [...] a gente começa a entender também um pouco melhor sobre o que estamos fazendo. O que a gente pode fazer, então essa criticidade, o entendimento dos conceitos, das epistemologias e por que as coisas acontecem, e como devemos agir como docentes”. (Excerto da entrevista do PP1),*

O mestrado em Educação proporcionou a PP1 um olhar mais crítico em relação à educação e às imposições vindas das políticas educacionais. A criticidade fomentada por PP1 é defendida por Gadotti (2011), o qual sinaliza a importância desta ser instigada nos educadores, pois estes são fundamentais para projeção das mudanças nas Políticas Públicas vigentes. Portanto, acreditamos ser o mestrado um espaço formativo que fomenta a criticidade

embasada em teorias, por meio das disciplinas, grupos de estudos, eventos dos quais os estudantes participam, enfim, esse ambiente permite que os professores da EB façam conexão com sua prática.

A partir das ações formativas, a PU, vivenciada pelos estudantes da pós-graduação, nesta pesquisa representados pelos egressos, “possibilita ao professor tornar-se um pesquisador, participar da construção do Projeto Pedagógico da sua instituição, trabalhar em equipe, frequentar grupos de estudos, possuir uma visão interdisciplinar” (PAZINATO, 2015, p. 97). Portanto, representa a ressignificação de saberes que permite a eles retornar a seus espaços do exercício de suas funções com um olhar crítico sobre o contexto social, político e cultural da educação brasileira.

A importância da pesquisa, de investigar os problemas que tangem à aprendizagem dos estudantes em sala de aula, também ganhou destaque entre os argumentos dos professores, ao se referirem a sua prática docente antes do ingresso no Mestrado em Educação:

*“[...] a gente não fazia, não tinha essa prática da pesquisa no ensino fundamental, no ensino médio, na própria Universidade.[...] eu acho que a pesquisa, o se tornar um pesquisador é muito importante, porque depois no nosso trabalho, nós mesmos vamos investigar se eu tenho um aluno que [...] apresenta, uma certa dificuldade [...] o que eu posso fazer para que esse meu aluno possa aprender [...] a gente leva essa prática da pesquisa [...] para melhorar a nossa prática pedagógica [...]esse senso de pesquisador nos traz muita solidez na nossa prática pedagógica”. (Excerto da entrevista do PP6)*

O sujeito PP6 menciona que antes de ingressar na *pós-graduação Stricto Sensu* não havia vivenciado e não fazia uso da pesquisa, como professor da EB. Depois que fez o curso de Mestrado, PP6 percebeu a falta que esta prática fazia em seu trabalho. Entendemos, a partir de Ponte (2000), que esse investigar dos professores da EB, sujeitos participantes de nossa pesquisa, é o analisar de forma crítica as situações, a produção do conhecimento, e, a partir daí, transformá-las por meio de seu trabalho docente. Isto porque as pesquisas interferem de maneira significativa nos saberes docentes, ao considerarmos que os conhecimentos produzidos nesse processo permitem a inserção de elementos externos, no caso dos sujeitos da pesquisa, as teorias vivenciadas na pós-graduação, às proposições internas advindas da prática desses sujeitos.

Pautadas em Diniz-Pereira e Lacerda (2009), analisamos que as falas dos professores da EB nos levam a perceber que a pesquisa na/sobre a prática docente, desenvolvida pelos professores das escolas, mesmo antes de ingressarem no mestrado em Educação, potencializa



o DPP, principalmente por estas pesquisas serem inseridas em uma realidade educacional problematizada por eles.

### 5.2.3 Escolha pelo mestrado acadêmico como formação continuada

Outro importante questionamento direcionado aos sujeitos da pesquisa foi sobre a opção pelo mestrado acadêmico e não o profissional, porque a Portaria nº 389/2017 menciona que o mestrado profissional tem como objetivo capacitar sujeitos, por meio de um processo técnico de ensino, para o exercício de sua prática profissional, atendendo a demandas específicas do contexto do trabalho docente.

Várias foram as respostas quando indagamos os sujeitos sobre a escolha entre o mestrado acadêmico e profissional. Alguns escolheram o mestrado acadêmico devido à disponibilidade e proximidade territorial; outros realizaram um estudo sobre a diferença entre o mestrado acadêmico e o profissional; e alguns evidenciaram que não se importariam com a diferença entre os dois tipos de mestrado, porque, simplesmente, buscavam essa formação, como enfatiza PEF: “[...] foi o que me surgiu na época, na verdade, para mim tanto faria, eu não tentei aqui na UFMT, porque não tinha nenhum professor que me chamasse atenção. Ai quando surgiu, o primeiro mestrado em Educação na UNEMAT, tinha uma professora que sempre admirei muito [...]” (Excerto da entrevista do PEF). PEF destaca que a distinção entre a formação em mestrado profissional ou acadêmico não foi fator determinante em sua escolha, o que realmente chamava a atenção dele, e, similar aos motivos destacados pelo PP5 e PP6, era a possibilidade de estar em consonância com a pesquisa e o perfil profissional de algum docente do referido programa, e isso o fez optar por investir em sua formação no PPGEduc/UNEMAT no ano de 2010 (primeira turma).

Diversas razões, entendidas como sendo peculiares aos sujeitos investigados, os direcionaram ao mestrado acadêmico, especificamente ao PPGEduc/UNEMAT, mas esses não demonstram demérito a uma formação realizada em mestrados profissionais, por exemplo:

*“o acadêmico está a mais tempo no nosso meio, assim não desmerecendo o outro[...]. Mas pode ser que o acadêmico está mais reconhecido socialmente. Pode ser que o outro também possa vir a ser reconhecido também, acredito também que foi oportunidade, pois não teria preconceito em fazer o outro”. (Excerto da entrevista do PLP)*

O mestrado acadêmico é reconhecido por PLP como uma das modalidades de formação em nível de mestrado, mais antiga e, por esse motivo, possivelmente mais

consolidada socialmente. Oliveira, Moura e Silva (2020) citam o ano de 1931 para o surgimento dos primeiros mestrados acadêmicos, e o de 1988 para os mestrados profissionais, esse intervalo temporal, para os autores, permite ao Mestrado Acadêmico ter um tempo maior de consolidação.

Mauler (2009) e Gatti (2007), por meio de seus estudos, nos possibilitaram perceber a distinção entre os conhecimentos gerados nos mestrados profissionais e nos mestrados acadêmicos: os mestrados profissionais se ocupam da atividade investigativa como um recurso para articular o estudo teórico e o prático, visando renovar o exercício laboral do professor em sala de aula; e o conhecimento constituído em mestrados acadêmicos agrega e/ou fortalece o perfil de pesquisador no professor, problematizando seu campo de exercício laboral através de profundos estudos teóricos relacionados à área investigativa da sua escolha. As distintas finalidades formativas entre esses mestrados se agregam aos fatores que direcionaram os sujeitos ao ingresso no PPGedu/UNEMAT.

PP3 relata as experiências profissionais oriundas de diferentes espaços da EB, e que a sala de aula lhe garantiu, na condição de professora, coordenadora pedagógica e formadora de professores pelo CEFAPRO, um conjunto de distintos saberes que poderiam ser potencializados em um mestrado acadêmico, por meio da investida em realização de pesquisa. Sendo assim, PP3 optou por realizar um Mestrado Acadêmico que se propõe a formar pesquisadores com projeções ao avanço do conhecimento científico o que, em certa medida, o distingue dos mestrados profissionais (GATTI, 2007; LOCATELLI, 2021).

Em meio a esse processo de busca de uma formação pós-graduada, dois dos professores da EB, além do mestrado acadêmico, também tentaram ingressar no mestrado profissional:

*“[...] quando fui estudar sobre a diferença entre o mestrado profissional e o acadêmico, primeiramente tentei o mestrado profissional. Depois eu tentei os dois: o profissional e o acadêmico, mas a minha preferência era o acadêmico até mesmo pela abrangência na questão Universitária, pois eu sonho em ser professor universitário[...]” (Excerto da entrevista do PH)*

*“[...]até tentei o PROFMAT, no ano que eu me inscrevi no mestrado em educação pela primeira vez - eu fui fazer a prova de seleção do PROFMAT sem nenhum compromisso, mas eu queria mais ingressar no mestrado acadêmico em Educação [...]” (Excerto da entrevista do PM)*

Os excertos de PH e PM nos fazem compreender que quando estavam envolvidos com o desejo de ingressar na *pós-graduação Stricto Sensu*, os professores, em busca de uma formação que complementasse sua graduação inicial, pleitearam o ingresso tanto no mestrado acadêmico quanto no profissional, mas optaram pelo primeiro. Esse processo de busca pelo

mestrado nos remete às reflexões de Marcelo García (1999) quando fala sobre a maturidade profissional dos professores, maturidade percebida nos sujeitos da pesquisa, o grau de compromisso com sua profissão lhes possibilitou se perceberem seres incompletos e em formação, potencializando sua busca pelo curso de mestrado.

Embasadas no excerto de PH e PM, acreditamos que a escolha por determinados caminhos que desvendem o processo de DPP trazem em si a maturidade profissional que se (re)faz, muitas vezes, em consonância com a maturidade pessoal, proporcionado por diferentes contextos, espaços e tempos que constituem a vida do sujeito. Esse movimento que interpretamos, a partir de Marcelo García (1999), permite que o professor escolha o caminho formativo que irá percorrer, e, por motivos distintos que surgem em seu espaço de vivência pessoal e profissional, permitiram que esses profissionais buscassem formação em um mestrado acadêmico, no caso, o PPGedu/UNEMAT.

Dentre os fatores que permitiram as escolhas que os professores fizeram ao longo de sua trajetória formativa para ingresso no mestrado acadêmico em Educação do PPGedu/UNEMAT, destacamos a do PM: “[...] eu casei e tive filhos e aí eu decidi não continuar, [...] não tentar o mestrado naquele ano, [decidi] me dedicar à família, cuidar da minha vida pessoal e fortalecer as bases [...]” (Excerto da entrevista do PM).

Marcelo García (1999) pontua que a busca pela formação, na perspectiva do DPP, percorre vários caminhos e um deles são as questões familiares que incidem diretamente sobre a busca pela formação continuada, como verificamos na fala de PM. Porém, essas mesmas questões podem potencializar o fortalecimento da identidade profissional do professor e a busca por seu DPP em diferentes locais, além de seu *locus* de trabalho.

A relação familiar, destacada na fala de PM, se torna representativa para PP1 e PP2, ao mesmo tempo em que é interpretada como um fator que implica a formação profissional desses sujeitos, o que, em certo momento, os fez repensar sobre o momento de ingresso na *pós-graduação Stricto Sensu*, adiando seus planos profissionais, ao mesmo tempo em que os impulsionou a não desistir desse sonho.

Assim, pautadas em Marcelo García (1999), acreditamos que os professores da EB, envolvidos pelo processo educativo, ocasionado pelo Mestrado em Educação, já trazem consigo experiências vivenciadas em outros momentos de sua formação, seja pessoal ou profissional, e todo esse processo pelo qual o sujeito passa, repercute em sua vida e suas escolhas.

Portanto, verifica-se que a PU, constituída pelos docentes universitários, vivenciada na pós-graduação pelos estudantes – professores da EB - vem a contribuir para o fortalecimento do compromisso social da Universidade com a formação de sujeitos críticos e reflexivos para

o exercício da docência na EB, de modo a possibilitar que o professor da EB modifique, por meio de um processo dialético de aprendizado e ressignificação de seus conhecimentos docentes, seu olhar e exercício na Educação e formação de estudantes, cidadãos críticos, na EB.

A análise constituída nessa categoria possibilita entender que o percurso formativo na dimensão pessoal desses sujeitos conduziu suas escolhas profissionais, levando-os a assumir a docência como campo de atuação profissional e que foram significativas e propulsoras para que os conduzissem a emergir em um movimento contínuo de formação. Ao mesmo tempo em que refletiam sobre seu espaço de exercício profissional, identificavam inquietações e fortaleciam seu trabalho docente, em meio à atividade de pesquisa na Pós-graduação, em nível de mestrado acadêmico.

Desse modo, sinalizamos que, na próxima categoria de análise, daremos ênfase à formação do professor da EB, no curso de pós-graduação em nível de mestrado, com o objetivo de revelar como ocorreu seu percurso formativo nesse ambiente, sendo articulado por uma PU direcionada à formação para a pesquisa científica, além das relações pedagógicas que lá foram sendo constituídas e as ressignificações de saberes para a docência na EB.

### **5.3 Pedagogia Universitária refletida nas ações formativas vivenciadas pelos professores da EB durante a formação no PPGEduc/UNEMAT**

Iniciamos essa categoria de análise tecendo uma breve contextualização sobre o PPGEduc/UNEMAT, pois, o foco desta seção é o DPP da EB nesse espaço formativo. Portanto, apresentamos as disciplinas ofertadas, os grupos e projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores orientadores, nos quais os mestrandos são inseridos ao ingressar no Mestrado, sendo essas atividades espaços da PU na pós-graduação, colaborando para o DPP da EB, egressos do mestrado.

O PPGEduc é um dos 24 programas de *pós-graduação Stricto Sensu* da UNEMAT, única Universidade pública estadual do estado de Mato Grosso, localizada na região Centro-Oeste do Brasil. Tessaro (2021, p. 125) afirma que “a UNEMAT possui programas de pós-graduação relativamente novos, avançando no fortalecimento para o crescimento desses cursos, na qualificação dos docentes e na formação dos sujeitos que neles ingressam”. E revela sua importância para a população de Mato Grosso e os demais estados que aqui venham buscar formação na graduação ou pós-graduação (*Lato e Stricto Sensu*).

O PPGedu/UNEMAT, e nele o curso de Mestrado acadêmico em Educação, nasceu mediante esforço institucional e elaboração de políticas de pós-graduação internas:

É nesse contexto histórico e institucional que o Programa de pós-graduação em Educação (PPGedu) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, foi criado no ano de 2010, de maneira coletiva, democrática e participativa, com o propósito de estudar os processos de formação humana em toda sua complexidade e multidimensionalidade, abrangendo aspectos históricos, sociais, políticos, pedagógicos e culturais em diferentes contextos. O PPGedu desenvolve suas atividades em duas Linhas de Pesquisa: Educação e Diversidade, [...] e, Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, [...]. (BRASIL, 2017, p. 01).

O PPGedu/UNEMAT está ligado administrativa e pedagogicamente ao campus Universitário “Jane Vanini”, em Cáceres, junto a outros seis programas de pós-graduação (PPG): Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) e Pós-graduação em Linguística (PPGL), ambos ofertam mestrado e doutorado acadêmicos; Pós-graduação em Geografia (PPGGEO), oferta somente o curso de mestrado acadêmico; Pós-graduação em Ensino de História (PROFHistória) e Pós-graduação em Letras (PROFLetras), mestrados profissionais (TESSARO, 2021).

De acordo com Tessaro(2021), o corpo docente do PPGedu/UNEMAT é constituído por docentes doutores da UNEMAT, que são líderes e/ou membros de grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e suas pesquisas contribuem para a formação de pesquisadores, incentivando novas produções de conhecimentos científicos que nos proporcionam compreender a Pedagogia Universitária que permeia o espaço da pós-graduação, abrindo espaço para nossa discussão referente à formação e ao DPP da EB em programas de pós-graduação, evidenciando a necessidade cada vez mais crescente de estreitarmos a relação entre a Universidade e a escola de EB, por meio da formação inicial e continuada dos sujeitos professores.

Logo, após essa breve contextualização sobre o *locus* da pesquisa, seguimos desenvolvendo três subcategorias. Na primeira, serão analisadas as aproximações teóricas das pesquisas realizadas pelos mestrandos com a de seus orientadores. Sequencialmente, nos reportamos às relações entre o trabalho na EB e a elaboração do projeto de pesquisa do egresso. E, por fim, discorreremos sobre as ações formativas desenvolvidas no PPGedu/UNEMAT, que corroboram para seu DPP por meio da PU vivenciada naquele espaço formativo.

### 5.3.1. Aproximações teóricas entre as pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos e seus orientadores

Apresentamos nessa subcategoria a relação entre as pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos (egressos) e as desenvolvidas pelos docentes orientadores a partir das suas filiações, enquanto pesquisadores, a Grupo(s)/Núcleos/Redes de Pesquisa, e aos projetos de Pesquisa que estavam desenvolvendo na época em que o mestrando estava em formação. Para efeito didático de apresentação, dividimos essas informações em dois quadros: Quadro 9 e Quadro 10, por linha de pesquisa do PPGEdU/UNEMAT, respectivamente. O Quadro 9, a seguir, é da linha de pesquisa Educação e Diversidade.

**Quadro 9 –Linha de pesquisa - Educação e Diversidade e a relação entre as pesquisas dos docentes orientadores com as dos Mestres Egressos**

<b>Mestre Egresso</b>	<b>Grupo(s) de Pesquisa/Núcleo(s)/Rede(s)</b>	<b>Projeto de Pesquisa do(a) Orientador(a) na época</b>	<b>Título da Pesquisa Defendida pelo egresso</b>
<b>PH</b>	NEGRA (Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e superior)  GRAFITE (Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade)	Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com Ensino Médio Público e possibilidades de avanço nas políticas públicas	Educação e relações étnico-raciais em Mato Grosso: processos de implementação da Lei n. 10.639/2003 na fronteira Oeste
<b>PP4</b>	Rede de Pesquisa ação Saberes Indígenas na Escola  Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais	Infâncias na diversidade: políticas educacionais no contexto da Amazônia legal mato-grossense	Saberes e fazeres na infância indígena
<b>PEF</b>	COEDUC/CNPq- Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura -	Corpo e Educação na Fronteira: O Povo Chiquitano e suas práticas corporais (2010-2013)  Formação do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte do Estado de Mato Grosso – CEMEFE (2010-2013)	Educar, socializar e disciplinar o corpo: um estudo sobre as culturas escolares em Cuiabá-MT
<b>PP5</b>	_____	A configuração do trabalho pedagógico e a formação dos educadores para as escolas do campo nas décadas de 1980 e 1990, no estado de Mato Grosso	Entre cercas e veredas: as configurações do Ensino Médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia -MT

Fonte: Elaborado pela autora em consulta a currículo lattes dos sujeitos e professores orientadores.

Os dados que compõem o Quadro 9 evidenciam a relação entre o projeto de pesquisa do orientador e as pesquisas realizadas pelos mestrandos, na qual percebemos uma estreita relação com as temáticas das pesquisas desenvolvidas além de forte convergência. Assim,

podemos inferir a presença da PU no processo formativo dos egressos desse programa, ao considerarmos que Galvão e Bitencourt (2017) entendem a PU como um campo da pesquisa relacionado aos processos de ensino/aprendizagem, que envolvem tanto estudantes quanto docentes, de forma dialética. E isso se evidencia na relação existente entre orientador e orientando no PPGedu/UNEMAT, por meio da relação estabelecida entre as pesquisas desenvolvidas no referido programa.

O mesmo pode ser observado no Quadro 10 da linha de pesquisa formação de professores, políticas e práticas pedagógicas.

**Quadro 10 –Linha de pesquisa - Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e a relação entre as pesquisas dos docentes orientadores com as dos Mestres Egressos**

<b>Mestre Egresso</b>	<b>Grupo(s) de Pesquisa/Núcleo(s)/Rede(s)</b>	<b>Projeto de Pesquisa do(a) Orientador(a) na época</b>	<b>Título da Pesquisa Defendida pelo egresso</b>
<b>PM</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Docência –GFORDOC	Avaliação do processo de implantação e mudanças curriculares em escolas médicas de Universidades Públicas do Estado de Mato Grosso: percepções dos atores sociais	Pedagogias Universitárias nas licenciaturas: Percepções dos docentes bacharéis na formação inicial de professores para Educação Básica
<b>PP1</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Docência –GFORDOC	A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidades e práticas pedagógicas	A docência na Escola Estadual Madre Cristina e a pedagogia do trabalho associado na auto-organização da juventude camponesa
<b>PP2</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Docência –GFORDOC	Formação Universitária e atuação profissional: currículos de licenciaturas em questão	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação continuada e prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT
<b>PP3</b>	---	O currículo escolar: do formal ao real na práxis de gestores e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental	Formação continuada de professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação
<b>PLP</b>	---	O currículo escolar: do formal ao real na práxis de gestores e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental	Projeto sala de educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso
<b>PP6</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Política e Gestão Educacional	Análise do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e suas Implicações para a Gestão e o Desempenho Escolar	Política de Financiamento da Educação Infantil no Brasil e sua Implementação nos municípios do Vale do Jauru

Fonte: Elaborado pela autora em consulta a currículo lattes dos sujeitos e professores orientadores.

Podemos perceber, a partir dos dois últimos quadros, o comprometimento mútuo entre os docentes orientadores, mestrandos e outros pesquisadores com a formação, e as discussões

que permeiam esse campo de estudos, o que mostra o comprometimento social do programa, a relação entre a Universidade e a escola de EB, por meio das ações formativas que compõem a PU.

### 5.3.2. Relações entre trabalho docente e a elaboração do projeto de pesquisa

Durante a entrevista questionamos os sujeitos participantes sobre as pesquisas de Mestrado defendidas por eles e percebemos, em suas falas que, ao realizá-las, puderam confrontar os conhecimentos já adquiridos sobre a prática docente com os produzidos durante a formação no Mestrado em Educação. Concluíram que esses conhecimentos foram passíveis de ser reformulados durante todas as experiências formativas que constituem a PU — relações pedagógicas, portanto, intencionais, estabelecidas entre docentes, estudantes, membros de grupos/núcleos/redes de estudos e pesquisas, os sujeitos participantes das investigações, participação em seminários, eventos científicos, dentre outras atividades—, vivenciadas no espaço formativo da pós-graduação.

O projeto de pesquisa, denominado Pré-Projeto de Pesquisa, nos Editais de Seleção, para os sujeitos que desejassem ingressar no Mestrado em Educação da UNEMAT, é um dos principais documentos a ser apresentado durante o processo de inscrição para concorrer à vaga no PPGEduc/UNEMAT (UNEMAT, 2020). Entendemos que, para a elaboração desse documento, o candidato passa a refletir sobre as inquietações que surgem em diferentes contextos e tempos de sua formação pessoal, inicial, atuação profissional, elementos que, para Marcelo García (1999), pertencem ao DPP. Sobre essa experiência destaca-se, dentre as falas dos sujeitos, o relato de PP3:

*“o tema foi, A formação continuada de professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação - Esse foi o tema, meu objetivo era realmente estudar quais eram os desafios que os professores sentiam, uma vez que eu observava em mim como professora, como coordenadora pedagógica,, as dificuldades com a utilização das tecnologia, eu sempre tive muita dificuldade e também por isso talvez muito interesse em estudá-los[...].”(Excerto da entrevista do PP3)*

PP3 demonstra o processo de reflexão sobre as fases do seu DPP, a ponto de perceber-se nesse processo, aproximando-se do objeto de pesquisa, construindo conceitos que ainda precisavam ser teorizados e fortalecidos por meio da investigação científica. Entendemos que essa atividade inicial fortalece o processo de ressignificação de saberes para que estes possam proporcionar mudanças no contexto educativo e de seu exercício profissional. Esses aspectos



são destacados por Veiga (2017), como uma atual preocupação das IES que almejam, por meio de seus programas formativos direcionados às dimensões pedagógicas, didáticas, tecnológicas do ensino, constituir, junto aos professores, uma rede de conhecimentos e saberes pertinentes ao seu ambiente profissional e para a Educação.

Elementos como o contexto escolar, as políticas educativas, as práticas docentes, dentre outros, que são inerentes ao espaço do exercício profissional do professor, ganham destaque nas pesquisas de outros professores, como é o caso da pesquisa de PP1, por ter origem no campo e exercer o seu trabalho docente em escolas do Campo, definiu como tema de sua investigação à *Docência Camponesa e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês*, conforme o Quadro 10, foco de pesquisa que estava direcionado ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, ao seu DPP, para que, a partir dele, fosse possível abrandar e teorizar suas indagações.

O contexto camponês também esteve presente na pesquisa de PP5, o qual revelou que sempre se indagou a respeito de programas governamentais direcionados às escolas urbanas, e que eram adaptados para a realidade camponesa. Em suas reflexões pessoais, PP5 destaca: “[...] *como sou camponesa e sempre acompanhei escolas do campo [...] me intrigava a forma como adaptavam os programas das escolas urbanas para as escolas rurais e elaborei um projeto de pesquisa sobre o Programa Pacto Nacional para o Ensino Médio*” (Excerto da entrevista do PP5), Quadro 9, logo essa política pública federal permeou sua investigação.

PP1 e PP5 nos fazem concordar com Gadotti (2000), quando diz que projetar indica a busca de um futuro diferente para uma ação que existe no presente. Nesse contexto, os sujeitos entrevistados almejam, com a elaboração de seus projetos de pesquisa, ações que desejam inovar ou mudar, algo que já exista, por meio da análise teórica e reflexiva.

Outro sujeito participante da pesquisa, o PP6 (Quadro 10), pesquisou sobre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, de 1996, pois, como era diretora na época de aprovação da referida Lei, e acompanhou a implantação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), em 1997, a disputa travada entre estado e municípios a motivou para esse campo investigativo.

Refletindo sobre os excertos de PP1, PP3, PP5 e PP6, ancoradas em Libâneo (2007), quando ressalta que o professor, ao conceber sua profissão como um trabalho docente, é levado a refletir sobre sua prática de forma crítica, o que potencializa a busca pela formação continuada e a escolha pelo objeto de pesquisa, estando este relacionado à sua prática docente e aos ambientes formativos que fizeram parte dessa prática. Sendo assim, os mesmos sujeitos (PP1, PP3, PP5 e PP6) relataram que elementos do seu trabalho docente os impulsionou à

indagação que trazem em seu projeto de pesquisa, as perguntas que movimentam todas as investigações, o que mostra a responsabilidade desses sujeitos, professores da EB, em relação à Educação, à formação do estudante, seu ambiente de trabalho e a busca por DPP.

Por meio das temáticas de investigação e a conversa que tivemos com cada um dos entrevistados, evidenciamos a relação do seu trabalho de pesquisa e a busca pela formação na pós-graduação, pois, as investigações desenvolvidas pelos professores da EB possuem relação intrínseca com sua prática docente, desde a origem do tema, fruto de suas inquietações, do seu DPP, o que lhes permitiu refletir sobre sua prática, sobre as políticas educacionais e a importância da Educação como um todo.

Assim, os Quadros 9 e 10 representam os projetos de pesquisa dos professores orientadores e as pesquisas dos professores da EB desenvolvidas no PPGedu/UNEMAT. Logo, destacamos que, em linhas gerais, PP1 ponderou sobre a juventude camponesa, local onde mora e vivencia toda a luta da juventude para continuar no campo; PP2 falou sobre o Plano de Alfabetização na idade certa, que estava entrando em vigor naquele período; PP3 relatou a falta de habilidade dos professores com os recursos tecnológicos, fragilidades que também vivia, e que lhe provocava muitas inquietações; PP4 pesquisou a constituição da infância da criança indígena; PP5 questionava-se sobre os impactos do Pacto do Ensino Médio na juventude indígena; PP6 se indagou sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, Meta 1 do PNE; PM se preocupou com o professor bacharel que forma licenciados; PH pesquisou a implantação da Lei 10.639/2003; PLP procurou entender como o professor da EB percebe a formação continuada na escola, e PEF se intrigou com a organização do trabalho pedagógico escolar.

### **5.3.3. Desenvolvimento Profissional do sujeito no PPGedu/UNEMAT**

Nesta subseção, refletimos sobre as ações formativas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa em sua formação na pós-graduação. Vale ressaltar que, além da participação dos mestrados com seus orientadores nas ações formativas de pesquisa, os mestrados também participam das ações formativas de Ensino que caracterizam a PU a partir de uma matriz curricular. Todos os mestrados do PPGedu/UNEMAT precisam cumprir um total mínimo de créditos em componentes curriculares que são denominados: disciplinas, Tópicos Especiais, Estágio Docência e Atividades Programadas. As disciplinas que são classificadas como Obrigatórias e Opcionais (não obrigatórias).

As disciplinas de *Teorias da Educação e Pesquisa em Educação* são classificadas como obrigatórias, ambas com carga horária de 60 horas. Todos os mestrandos devem realizá-las no decorrer de sua formação, em um espaço temporal de 18 meses de formação, período que antecede a fase de qualificação da pesquisa em desenvolvimento.

As disciplinas *Seminário de Pesquisa em formação de professores; políticas educacionais, estado e sociedade; teorias da aprendizagem e processos mediacionais; Organização do Trabalho Pedagógico em contextos escolares e não escolares; formação de professores: concepções e práticas, Seminário de Pesquisa Educação, diversidade e interculturalidade, e Atividades Integradas de Pesquisa*, são classificadas como opcionais e se realizam com carga horária de 60 horas. Essas podem ser cursadas ou não, mediante a escolha do mestrando, atentando para a proximidade das ementas dessas disciplinas com seu objeto de investigação e a indicação de seu orientador.

Os *Tópicos Especiais* também possuem uma carga horária de 60 horas, e os estudos são organizados e direcionados pelos docentes de modo a abordar temas específicos de determinadas investigações e Grupos de Pesquisa. As *Atividades Programadas*, previstas conforme indicação dos docentes e grupos de pesquisa, podem ter até 30 horas e são direcionadas aos mestrandos por seus orientadores. Além dessas, existe a disciplina de *Estágio Docência*, com carga horária de 30 horas, ofertada e necessária aos acadêmicos que ainda não possuem experiência com a docência na Educação Superior. Ao realizar o estágio, o estudante da pós-graduação tem a possibilidade de estreitar sua relação com a docência nesse nível educacional porque nem todos os mestrandos são professores.

Esses componentes curriculares representam uma parcial das atividades formativas inerentes ao espaço da pós-graduação em Educação, experienciadas por todos os mestrandos, inclusive pelos sujeitos da pesquisa.

Do mesmo modo que Santos (2018) acredita na importância de conteúdos vivos, atualizados, no que tange à EB, também acreditamos que no mestrado ocorra o mesmo processo, pois, por meio dos grupos de estudos, disciplinas ofertadas pelo programa, os professores egressos da EB puderam ter contato com diversas discussões. Discussões não de cunho imediatista para resolução de um problema momentâneo, mas todas as ações formativas vivenciadas no programa de pós-graduação colaboraram para uma visão reflexiva, dinâmica e com discussões atualizadas, no que tange ao processo educativo, o que corrobora os preceitos da PHC, na qual os conteúdos, historicamente contextualizados, incidem na formação do estudante, e no caso desta pesquisa do egresso que é professor da EB, e, conseqüentemente, do estudante deste mesmo nível educacional.

Torres (2014), ao defender sua tese, cita quatro dimensões, nas quais as pesquisas realizadas sobre PU se relacionam, nos servindo de base para a análise da relação da PU com a formação dos professores da EB, no PPGEduc/UNEMAT, e a importância das ações formativas vivenciadas pelos sujeitos na pós-graduação, como a participação nos grupos de estudos e pesquisas, e o conviver coletivamente com outros sujeitos, refletindo sobre o processo de formação, tomando a sala de aula como categoria de análise, onde se destaca a metodologia de ensino, as práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente da pós-graduação e a constituição do sujeito completo. Logo, nessa dimensão buscamos compreender o processo de construção de conhecimento dos sujeitos adultos que voltam à universidade em busca de novos conhecimentos, com indagações advindas da prática.

A partir das investigações desenvolvidas pelo mestre egresso do PPGEduc, e de todas as demais ações formativas que traduzem a PU na pós-graduação, podemos perceber que essas ações: grupos de pesquisa, aulas, eventos, etc., tornaram-se significativas para eles, por formá-los pesquisadores, por meio da pesquisa, de modo a fazer a crítica a sua prática docente na EB e à realidade educacional da qual fazem parte, incidindo diretamente no DPP.

Convém salientar que, segundo os participantes desta pesquisa, os projetos com os quais iniciaram sua trajetória formativa no mestrado não sofreram muitas alterações, porém, foram necessárias algumas adaptações que melhor direcionavam a pesquisa, seguindo sugestões dos próprios orientadores e diante da resignificação de conhecimentos que, paulatinamente, se constitui durante sua trajetória formativa no PPGEduc. Os sujeitos asseveram que tais mudanças nos projetos foram percebidas por meio das leituras sugeridas durante as aulas no mestrado, em que puderam ir se constituindo pesquisadores e relacionar as teorias estudadas com os temas escolhidos em seu projeto de pesquisa.

*“De modo geral a gente continuou com o mesmo foco que era a docência camponesa e o trabalho desenvolvido com a juventude, mas ele teve sim algumas mudanças acho que isso é muito importante também para o nosso crescimento, conforme as orientações a gente vai adequando e buscando o que seja melhor para nós, para a comunidade, para os orientadores e para a universidade. [...]” (Excerto da entrevista do PP1)*

*“[...], nós não fizemos uma mudança geral, nós agregamos outros elementos, para dentro dessa primeira proposta que eu havia apresentado para o programa.” (Excerto da entrevista do PP4)*

*“A ideia continuou a mesma, houve uma pequena mudança na estrutura da metodologia, porque eu ia fazer um questionário com professores e alunos, só que durante as aulas que eu tive com os professores, eles me orientaram a tirar os alunos, fazer a entrevista só com os professores, caso contrário ficariam muitos sujeitos da pesquisa [...]” (Excerto da entrevista do PEF)*

Os excertos de falas de PP1, PP4 e PEF demonstram a importância do ambiente colaborativo que se constitui na pós-graduação, por meio das disciplinas cursadas que possibilitam a produção do conhecimento científico baseado em problematizar constantemente as propostas de pesquisas, que vão se alterando no movimento de amadurecimento intelectual de uma investigação que surgiu a partir da prática docente na EB, e na pós-graduação passa a ser discutido e problematizado pelo docente orientador, com outros docentes universitários e colegas estudantes da pós-graduação que também são, em sua maioria, professores da EB. Assim, mais uma vez nos reportamos a Marcelo García (1999) para evidenciar a importância do ambiente colaborativo na produção do conhecimento e DPP da EB, e da PU vivenciada e compartilhada nesse ambiente formativo.

Libâneo (2018) entende que a formação continuada pode auxiliar a reflexividade sobre as difíceis condições em que o trabalho docente vem sendo realizado. Ponderamos que PP1, PP4, PEF e os demais sujeitos tiveram a oportunidade de, na pós-graduação, refletir e buscar soluções para enfrentar as dificuldades advindas da profissão. Para esses professores,

*“[...] a inquietação move o professor, o provoca a sair desse campo de conforto, nos faz buscar coisas novas, por esse motivo eu busquei a graduação, a pós-graduação e agora estou buscando o doutorado, porque eu vejo que em mim, como professora, como profissional que a formação continuada é muito importante [...]”*  
(Excerto da entrevista do PP3)

Por meio da inquietação, o professor da EB se implica na formação do mestrado, e essa inquietação possibilita que esse sujeito problematize seu trabalho e as questões educacionais os impulse a buscar novamente formação na universidade e a escolher seu tema de pesquisa. PP3 expressa, em sua fala, que a inquietação surgiu de sua própria necessidade, porém, destacamos a importância das políticas públicas no que se refere à busca por novos espaços formativos pelos professores da EB. Libâneo (2018), ao investigar a organização das práticas de formação inicial e continuada, evidencia a necessidade da articulação entre esses dois processos formativos e chega a mencionar a necessidade da criação de condições para que os professores em exercício possam retornar às universidades para atualizar seu conhecimento e, conseqüentemente, adquirir maior suporte teórico para uma reflexão mais apurada de/sobre sua prática.

Em meio a busca por um novo espaço formativo, os sujeitos entrevistados ressaltam que existem alguns empecilhos que dificultam a busca pela pós-graduação. Nesse quesito, enfatizam a necessidade de maior apoio por parte das políticas públicas no que se refere à concessão da licença para qualificação profissional, sendo este um direito legal dos professores efetivos na docência na EB, mediante concurso público, e é destacada, pelos

sujeitos entrevistados, como um fator implicante no seu DPP na pós-graduação. Esse direito lhes garante maior flexibilidade de tempo para se dedicar exclusivamente a sua formação profissional, de modo a contribuir para a formação dos estudantes e outras atividades que vierem a assumir na EB.

Os sujeitos com formação em pedagogia alegam que não tiveram dificuldades para conseguirem licença, com afastamento remunerado, para sua qualificação profissional no PPGedu/UNEMAT, devido a sua área de formação e seu projeto estarem relacionados aos predicados descritos na normativa do Estado para concessão da referida licença. Os professores que estavam desempenhando a função de professores formadores junto ao CEFAPRO também revelam ter tido facilidade de se beneficiarem do direito ao afastamento remunerado, no que tange às suas atividades profissionais.

No entanto, outros sujeitos que não possuíam formação inicial em Pedagogia ou não desempenhavam a função de professores formadores junto ao CEFAPRO, como o PM e o PH, revelam ter encontrado dificuldades para que o Estado lhes concedesse o afastamento para qualificação profissional, devido à burocracia do processo e direcionamentos de políticas públicas que condicionam a concessão da qualificação aos professores da EB.

Assim PH relatou que *“no início da qualificação não consegui afastamento [...] o governo do Estado não estava liberando licença para qualificação, e a função que eu estava ocupando naquele período não me possibilitava essa concessão [...]”* (Excerto da entrevista com o PH). Esse sujeito revelou, em sua entrevista, que, além dos entraves governamentais que incidiram sobre o processo de busca pela formação na pós-graduação, o próprio corpo docente da escola se movimentou no intuito de fazer denúncias para impedir que a escola flexibilizasse o horário de trabalho desse professor na escola, de modo que conseguisse conciliar a sua formação no PPGedu com a função de coordenador pedagógico que, naquela época, desempenhava.

Tais denúncias feitas à SEDUC/MT mostram a necessidade da realização de pesquisas que fortaleçam a existência ou reformulações de políticas públicas que incentivem a formação de professores em cursos de pós-graduação, e flexibilizem os processos de afastamento para a qualificação profissional. Desse modo, acreditamos que a própria comunidade escolar venha a reconhecer com maior veemência a importância da constância/continuidade da relação entre Universidade e escolas de EB, como *lócus* formativo e busca de novos conhecimentos. Nesse ínterim, demonstramos a importância social de nossa pesquisa no que tange à formação continuada dos professores da EB, em programas de pós-graduação, mestrado e doutorado.

*“[...] uma outra questão que me marcou nesse período foi a falta de apoio dos colegas de trabalho, pois alguns apoiam você ir qualificar, te ajudam nesse processo de afastamento e tem outros que não, eles não colaboram e chegam a pedir sua exoneração [...]” (Excerto da entrevista do PH)*

As falas de PH nos reportam à teoria de Marcelo García (1999) que defende o DPP como um processo que supera a visão individualista, pois essa abordagem corrobora a visão de formação implicada na mudança, e que o DPP incide diretamente na instituição à qual o sujeito pertence. Porém, nesse processo, o individualismo se torna um grande entrave a ser rompido, como assevera PH, pois algo que devia ser prazeroso lhe trouxe vários transtornos, seja devido às políticas públicas ineficazes, ou pela falta de companheirismo vivenciado em seu local de trabalho. Sobre o efeito das políticas públicas, destaca-se a fala do PP1:

*“[...] uma política importante que poderia ser fomentada, diz respeito ao afastamento, remunerado, eu acho que se você entrou em uma pós-graduação pública deveria ter garantido o afastamento, para qualificação profissional, com essa garantia mais professores buscariam formação, na pós-graduação, pois as vezes o professor tem até o sonho, mas por inúmeras barreiras não tenta ou não consegue fazer o mestrado[...]” (Excerto da entrevista do PP1)*

Entendemos, a partir de Imbernón (2009), que a formação de professores é um processo que não se restringe a aprender mais, ela pode ser relacionada a mudanças de pensamentos, a luta por melhores condições de trabalho e pela possibilidade de buscar uma formação que atenda às reais necessidades formativas do professor e dos estudantes, visando combater as práticas sociais relacionadas à exclusão, ao racismo, à intolerância, ao abandono da cultura. Aperfeiçoar-se em um movimento contínuo é fundamental, nesse intento surgirão novos desafios, novas ideias e novas mudanças que se refletirão no trabalho do professor (PILETTI, 2004).

Ponte (1998) sinaliza que o processo de DPP pode ocorrer em espaços formativos institucionalizados ou não, porém, o professor, imbuído do seu trabalho docente, sentindo necessidade por formação profissional, busca outros espaços para continuar sua formação, iniciada na graduação. Enfim, os sujeitos, ao indagar sobre seu trabalho, buscam uma formação que contemple suas reais necessidades reveladas durante a realização do seu trabalho docente, sendo importante ressaltar que o DPP não ocorre só em sala de aula, mas, sim, em todos os ambientes que este frequente, suas indagações trazem em si esse mesmo movimento.

Outro fator destacado pelos sujeitos entrevistados refere-se à influência que o professor possui na vida dos estudantes. PH tomou conhecimento da pesquisa de doutorado

de um professor da graduação, e, por meio dela, se sentiu instigado a seguir a mesma linha de pesquisa.

*“O que motivou [...] foi o objeto de estudo [...] de uma pesquisa do meu professor [...] de graduação, aí eu falo da importância que a gente tem na vida dos nossos estudantes. [...] Esse professor que foi meu professor [...] foi muito importante para mim e eu ainda fiquei feliz porque eu pude convidar ele para participar da minha banca de Mestrado, ele foi um dos avaliadores. [...]” (Excerto da entrevista do PH)*

Na fala do PH entendemos a importância do papel do professor e do DPP para que outros estudantes busquem o conhecimento em diferentes espaços formativos. PH, ao se perceber influenciado por seu professor da graduação consegue perceber a mesma relação no que diz respeito ao professor da EB, pois este profissional, exercendo um trabalho do humano sobre o humano (TARDIF, 2014), incide diretamente na formação e percepção dos estudantes, no que tange à sua formação e expectativas formativas. Libâneo (2014) também revela que o professor tem uma grande influência na vida dos estudantes, e mediante o seu trabalho docente ele conduz o estudante a refletir sobre diferentes contextos. Dessa maneira, PH se sentiu motivado e capaz de promover a diferença por meio do conhecimento teórico e produção científica.

Tivemos sujeitos, por exemplo o PEF, que, imbricado nessa busca formativa na pós-graduação, pode contar com a ajuda dos colegas, diferentemente de PH, para delimitar e até escolher seu objeto de pesquisa, o que nos revela que o DPP é um processo que pode envolver o coletivo, e cada experiência formativa é única (MARCELO GARCÍA, 1999).

*“[...] na época eu trabalhei no CEFAPRO, e junto com os colegas de trabalho, decidi pesquisar três escolas públicas, porém com organizações diferentes, uma laica, uma religiosa e uma militar, queríamos verificar porque sendo escolas com a mesma política pública, a organização era diferente. Por exemplo, porque na militar, o estudante tem que entrar com roupa x, não pode isso, não pode aquilo, na religiosa também, porque isso aquilo, então eu fiz essa comparação em 03 escolas com modelos diferenciados de gestão, mesmo sendo estaduais e todas de Cuiabá. [...]” (Excerto da entrevista do PEF)*

Com base no excerto de PEF, e pautadas em Gadotti (2011), percebemos que o novo profissional da Educação precisa se posicionar mediante os fatos que permeiam seu trabalho docente de forma a se indagar sobre as reais necessidades de algumas práticas, problematizando situações reais que incidem em seu trabalho docente, seja na sala de aula ou no ambiente formativo do CEFAPRO, entre outros.

A reflexão sobre o trabalho docente desenvolvido ou vivenciado por esses sujeitos na docência na EB, os aproximou das pesquisas dos docentes orientadores do



PPGEdu/UNEMAT, garantindo-lhes aprovação para preenchimento de vagas, na condição de mestrandos, que foram ofertadas no decorrer dos 10 anos desse programa.

Após o ingresso no mestrado, esses professores constituíram diversas relações com seus pares, professores orientadores, sujeitos de pesquisas, dentre outros, e a partir dessas relações revisitavam suas experiências profissionais, refletindo sobre elas, com a criticidade que, aos poucos, iam apreendendo naquele espaço formativo, de modo a projetarem o retorno às suas funções profissionais na EB.

Eles reconheceram que esse processo não foi linear e não ocorreu seguindo as mesmas etapas, caminhos e ou atividades da pós-graduação a todos. Porém, estes destacam que o refletir sobre suas práticas e o retorno à EB, após o mestrado, era algo com o qual sempre estiveram atentos. Para tanto, destacamos a fala do PP4:

*“[...] quando você começa a dialogar com sujeitos que apresentam outras experiências [...] que apresentam leituras e não só leituras científicas, leitura de pesquisas, com essas várias experiências - você [...] faz essa relação do que está discutindo [...] quem é você professor na sala de aula, e [...] eu tenho aqui a possibilidade de estar com esses sujeitos dialogando sobre essas várias passagens da vida [...]. Que diferença posso fazer com isso para minha criança? Você tem ali o papel de professor pesquisador, o professor pesquisador não pode ser apenas o professor pesquisador para si, mas ele também tem que ser um professor pesquisador para a criança [...].” (Excerto da entrevista do PP4)*

PP4 esclarece que o processo que vivenciou durante a formação no curso de mestrado, os conhecimentos que foram sendo significados em sua formação, por meio das relações pedagógicas entre diversos sujeitos envolvidos com o espaço da pesquisa, lhe possibilitou perceber transformações que incidiram em sua prática docente, fortalecendo sua identidade e compromisso com a docência para o retorno à EB. Assim, o professor, munido de ferramentas educativas, tem condições de desenvolver-se profissionalmente, mediante a constituição de sua identidade profissional à medida que o saber determina a importância de seu trabalho (SOUSA, 2014).

Constatamos, no decorrer das análises das entrevistas, que os sujeitos, mesmo com todos os entraves relacionados às políticas públicas, conseguiram envolver-se com sua formação no mestrado, se (re)constituindo profissionalmente em uma formação que ocorreu de dentro para fora (MARCELO GARCIA, 1999), através da participação em eventos, nas disciplinas ofertadas pelo programa e no próprio ato investigativo.

Dois dos sujeitos disseram que participaram de muitas disciplinas durante o mestrado, cumprindo mais do que os créditos que o programa exige. Destacam que a decisão de participar de um maior número de atividades foi pessoal, de modo a se valerem de maior

abrangência de conhecimento em sua formação, aproveitando todas as oportunidades formativas ofertadas pelo programa de mestrado:

*“[...]eu participei de muita coisa, eu fiz 12 disciplinas, escrevi artigos coisas assim, participei de vários eventos [...]aproveitei ao máximo[...] sou muito grata pela formação que obtive no mestrado.” (Excerto da entrevista do PP1).*

*“Eu fiz 10 disciplinas durante o mestrado, abrangendo as duas linhas de pesquisa, fiz as disciplinas designadas pelo orientador e algumas que eu me interessei no que tangia a formação de professores. [...]” (Excerto da entrevista do PH).*

Os excertos de fala acima demonstram o envolvimento de PP1 e PH com as ações formativas no mestrado, com destaque para cursar diversas disciplinas durante o período em que estiveram em formação profissional no PPGedu/UNEMAT, expondo terem sido de grande significado para a formação que desenvolveram. Revelam que, mesmo assumindo várias atividades diante dessas disciplinas, foi uma escolha pessoal se envolverem com o cumprimento de um maior número de créditos na pós-graduação, pois, dessa forma, aumentavam seu conhecimento teórico, podendo partilhar de conhecimentos além dos que esperavam mediante a produção de sua pesquisa. Fundamentados em Galvão e Bitencourt (2017), entendemos que PP1 e PH, em relação aos campos da PU, pesquisando e refletindo sobre suas práticas, puderam refletir sobre suas pesquisas, além da docência no espaço da EB, o que os motivou a cursar o maior número possível de disciplinas ofertadas pelo mestrado.

A maioria dos sujeitos considerou muito significativa a sua participação em eventos científicos durante o mestrado, e que nesse espaço conheceram vários escritores com os quais tinham contato mediante leituras, o que fica evidente nas falas de PP3 e PM:

*“[...] Eu não perdi as oportunidades que tive, participei do JORNEDUC da UNEMAT [...]do ENDIPE [...] da ANPED, [...]participei desses eventos e conheci, me encontrei com vários pesquisadores [...] Ubiratan D’Ambrósio [...] Celso Antunes [...] Selma Garrido Pimenta[...]. Tive a oportunidade de conhecer vários autores que eu sentia muita vontade [...] de estar junto[...]participei de muitos eventos, que foram significativos para minha formação [...] precisamos desse contato com esses pesquisadores, com esses estudiosos[...].”(Excerto da entrevista do PP3)*

*“[...] é importante participarmos de eventos durante a formação no mestrado [...] eu participei de eventos na UNEMAT, como o ENCAESES [...] - na UFMT, o SEMIEDU [...] o ENEM [...] e no ano em que ingressei no mestrado, o PPGedu sediou a ANPED-CO. Tivemos que trabalhar bastante para a realização desse evento [...] minha orientadora estava como vice- coordenadora do PPGedu e, juntamos a ela e os demais professores para a realização desse evento [...]. Na ANPED-CO tive a oportunidade de conhecer o professor José Carlos Libâneo, o qual foi muito atencioso, conversei com ele sobre minha proposta de pesquisa e ele me deu muitas contribuições, como dissemos no dia, eu e minha orientadora, nos deu uma aula. Foi muito importante conhecer um escritor renomado e que eu lia durante o mestrado[...].” (Excerto da entrevista do PM)*

Ambos os sujeitos relatam a importância dos eventos dos quais participaram durante o mestrado, no que tange ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois, nesses ambientes formativos, puderam trocar experiências e aprender com os escritores que comumente usavam em suas dissertações, destacam que aprenderam com a amorosidade desses e com sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos. As falas nos fazem compreender que é imprescindível aperfeiçoar-se constantemente para a profissão de professor (PILETTI, 2004), e os espaços formativos do PPGEduc/UNEMAT possibilitam esse aperfeiçoar-se, ressignificar-se, constituir a identidade docente dos professores e o DPP.

Marcelo García (1999) afirma que o aperfeiçoamento profissional e o DPP podem ocorrer em vários ambientes, inclusive em eventos e cursos pontuais. Nesse aspecto, consideramos que o DPP vai além de uma formação pontual, centrada em conhecimentos específicos de sua graduação. Ele abrange todo o processo formativo pessoal e profissional do professor e permeia todos os ambientes em que este circula, ou busca formação continuada.

Cevallos e Passos (2012) asseveram que cada momento de sua vida profissional se revela um aprendizado para o professor, pois, por meio da reflexão e das experiências que incidem sobre no DPP, eles vão (re)construindo seus conhecimentos, mudando a forma de conceber a Educação, o que se reflete na realização de seu trabalho docente.

Respaldadas por Freire (1996, p.39) pontuamos que a formação permanente de professores lhes propicia um momento fulcral de reflexão crítica sobre sua prática, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática[...]”, e é isso que as falas dos professores da EB demonstram: que refletir sobre seu trabalho para transformá-lo torna-se um processo significativo em sua formação e atuação como professores da EB.

Cada sujeito apreende a formação de um modo, conforme suas possibilidades, crenças e expectativas, e tanto fatores pessoais quanto profissionais incidem nesse processo:

*“[...] Com relação aos eventos eu participei de poucos, porque no ano que eu entrei no mestrado fiquei doente, tive um problema pulmonar, o que acarretou uma cirurgia, fiquei 30 dias afastada. Devido a esse fato não pude viajar para participar de eventos[...]”. (Excerto da entrevista do PLP).*

PLP revela que dimensões pessoais também podem interferir na formação do professor, dizendo que foi acometida por uma doença pulmonar que lhe impôs algumas limitações, não lhe permitindo participar de eventos fora do PPGEduc/UNEMAT. Pesquisas, como as de Marcelo García (1999; 2009), Day (1999) e Imbernón (2009), destacam que as dimensões pessoais e profissionais dos professores são indissociáveis, pois uma interfere na

outra, como ressalta PLP, que foi impossibilitada de participar de muitos eventos devido a problemas de saúde.

Outros sujeitos, entre os quais o PEF, integrante da primeira turma do mestrado (PPGEdu/UNEMAT), enfatiza que, na época que cursou o mestrado, existiam poucos eventos, porém, participou de alguns mais próximos.

*“[...]existia-se uma quantidade mínima, de eventos para participar [...] nessa época estava tudo tranquilo, não existia pandemia, as vezes tinha o problema de não conseguir passagem, não tinha auxílio da UNEMAT [...] era necessário escolher alguns eventos mais próximos para participar, os quais tínhamos condições de ir participar [...].” (Excerto da entrevista do PEF)*

O motivo que pode ter levado PEF a participar pouco de eventos pode ter sido em decorrência de adaptações e estruturações que os professores e o próprio programa de mestrado passavam naquele período de implantação do PPGEdu, visando se fortalecer. Essas adaptações são de diversas dimensões: didática, pedagógica, política e financeira para disponibilizar auxílio financeiro e/ou bolsas como recurso para que os estudantes se mantivessem na pós-graduação, participando de eventos, publicando artigos científicos, dentre outros, mas, principalmente, dedicando-se exclusivamente a sua formação, contribuindo para o DPP.

Entender como foram as aulas do mestrado para os sujeitos nos permite perceber a importância das ações formativas desse ambiente da pós-graduação para os professores da EB. Dessa forma, PEF, integrante da primeira turma do mestrado, relata que *“[...]as aulas, naquela época [...]os professores falavam: gente é todo um trabalho que iremos fazer juntamente com vocês, vamos ouvir a opinião de vocês.” (Excerto da entrevista do PEF)*. A fala de PEF nos faz perceber que havia um trabalho colaborativo, de modo a relacionar o ensino e a aprendizagem, no qual todos os sujeitos envolvidos participavam desse processo de forma ativa. Assim, entendemos a docência, com base em Tardif (2014), Freire (1996; 2005; 2012) e nas teorias relacionadas à PU, como um processo em que ambos os sujeitos aprendem por meio de uma relação intrínseca de troca de conhecimento. O professor universitário, a partir dessa troca, pode aproximar-se do campo da EB, e o professor da EB tem a possibilidade de discutir seu campo de atuação no ambiente da pós-graduação, fortalecendo o DPP em meio à constituição de novos saberes, discutidos e compartilhados:

*“[...] a sala de aula [...]percebo que mesmo em uma universidade pequena que tem dificuldade de estrutura, [...] tínhamos professores muito dedicados e que realmente demonstravam compromisso com a educação [...] foi uma experiência positiva, eu não tinha passado por uma formação tão crítica [...] que fosse levar a gente a entender várias coisas [...] conceitos [...] atualidades da conjuntura política,*

*questões que são importantes para nossa vida como um todo". (Excerto da entrevista do PP1)*

PP1 revela que, mesmo que a UNEMAT seja uma Universidade pequena, com problemas de infraestrutura, as aulas tornaram-se momentos significativos. PP1, semelhante ao que disse PEF, deixa claro, em suas falas, a sua relação próxima e dialógica com os docentes da pós-graduação. Além disso, a sua doação em relação ao processo formativo nesse curso, junto à vivência de uma PU, que reiteramos ser campo das IES, vai sendo incorporada e (re)significada pelos professores da EB, agora estudantes da pós-graduação que possuem experiências e vivências na EB. Essa volta à universidade na condição de estudante faz com que esse professor da EB relacione suas experiências às teorias apreendidas no espaço universitário da PU.

Entendemos, assim, que todo esse processo formativo tende a contemplar as terceira e quarta dimensões de estudos da PU direcionadas à Educação Superior, definidas por Torres (2014) como Sala de Aula, investigando o processo de construção do conhecimento, dos processos de ensino e aprendizagem e Formação de Professores na Educação Superior e que, no caso de nossa pesquisa, atuam na EB.

Nessas dimensões, destacamos o professor da EB como estudante na Pós-graduação, que, nesse espaço, suas práticas docentes, didáticas e pedagógicas passam a ser significadas e ressignificadas em meio a um constante processo de reflexão, que articula sua experiência formativa no PPGEduc e os conhecimentos constituídos mediante suas práticas docentes na EB.

Cada sujeito apreende o processo formativo de modo peculiar, pois suas experiências, conhecimentos, saberes são constituídos mediante processos pessoais e profissionais inerentes ao seu campo de atuação e vivência (BITENCOURT, 2017), percebidos ao analisarmos a fala a seguir:

*"o que mais me marcou em relação ao mestrado é que a gente precisa fazer muita leitura [...] saí de uma graduação que era fazer cálculo [...] pouco liamos [...] escrevia e eu fui para o mestrado em educação onde tinha que ler muito, entender de filosofia, teóricos[...] particularidades da Educação e sobre política de educação - que nunca tinha ouvido falar, era muita coisa, não que eu não precisava ler - eu precisava ter lido sobre esses assuntos antes, mas eu nunca tinha me interessado, a graduação não me levou a isso[...]"(Excerto da entrevista do PM)*

PM destaca, em sua fala, a relação do mestrado como espaço que fortaleceu sua formação na graduação e os conhecimentos da prática docente, ao se considerar a incompletude em sua formação inicial elencada por ele. Para PP1, as práticas formativas do mestrado impulsionaram sua formação como pesquisador e docente, levando-o a refletir sobre

a importância da relação entre teoria e prática, no que tange ao exercício da docência. Tardif e Lessard (2014) consideram que a docência é um trabalho cujo objeto é constituído de relações humanas e, de acordo com Zuchetti (2020), consideramos necessários conhecimentos específicos, pedagógicos, didáticos, políticos, dentre outros, que a pós-graduação possibilitou à PM.

As aulas do mestrado, ou seja, as ações de Ensino para todos os sujeitos representaram grande importância para sua formação e posterior atuação na EB, representadas pela fala de PP2:

*“a primeira coisa que o mestrado ensina a gente é a fazer pesquisa [...] eu fiz a graduação em 1990, naquela época a gente ainda estava bem limitada em relação a pesquisa [...], a primeira dificuldade que eu tive foi aprender a fazer minha pesquisa [...] estávamos num grupo de professores no mesmo patamar [...] nós nos ajudávamos muito - foi um grupo muito bom [...]”.* (Excerto da entrevista do PP2)

PP2 revela que o mestrado forma pesquisadores, uma formação permeada de diversos desafios e alguns deles originários de sua graduação, no entanto, por meio de um trabalho colaborativo com os professores de sua turma, os superavam.

Com isso, constata-se, como ao longo da dissertação assumimos, a partir de Marcelo García (1999; 2009), que o DPP também se faz em meio ao trabalho coletivo entre os pares envolvidos no processo: *“[...] as aulas foram muito importantes, aprendi muito com os professores, com os colegas, sinto saudades, do grupo, a gente ainda mantém relação com alguns [...]”.* (Excerto da entrevista do PP2). PP2 fala sobre o dialogismo, a troca de conhecimento que ocorre no processo de ensino e aprendizagem, que também é defendido por Freire (1996; 2005; 2012).

PP5 revela, em sua fala, a formação crítica que teve no mestrado, uma formação voltada à luta do coletivo pela busca de igualdade, maiores possibilidades e emancipação: *“a gente ia para rua participava com os colegas, com nossos professores, sempre tive uma participação muito ativa durante o tempo que eu estive no mestrado [...]”* (Excerto da entrevista do PP5). As experiências vivenciadas no mestrado possibilitaram que esse sujeito tivesse uma visão crítica no que tange ao sistema Educacional e lutasse por seus direitos, juntamente com seus pares e professores. A fala de PP5 nos faz pensar sobre a desvalorização social da profissão docente, enuncia Gadotti (2011), e não nos cabe desistir mesmo nos momentos difíceis. Logo, vemos que o curso de pós-graduação é uma forma de resistência e luta por uma Educação politizada e fomentadora de mudanças, elementos potencializados na entrevista de PP5 que, por estar no ambiente formativo do PPGedu/UNEMAT, teve a

possibilidade de participar de movimentos sindicalistas e lutar por direitos coletivos, e também se perceber parte desse movimento emancipatório docente.

Ainda sobre as experiências constituídas no ambiente de sala de aula, PH revela:

*“[...]trago como referência as metodologias vivenciadas no mestrado[...] a vivência de protagonismo lá valorizada [...] a gente escuta muito isso no mestrado [...] temos que ser protagonista a gente tem que escrever nosso texto e aí [...] refletimos e buscamos respeitar cada vez mais isso nos nossos alunos, respeitar as ideias [...]”* (Excerto da entrevista do PH).

PH deixa claro a relação que as experiências de sala de aula centradas no estudante pós-graduando, vivida e significada por ele, representam na vida dos estudantes. Nesse ínterim, de acordo com Day (1999), conferimos a experiência algo que tange ao trabalho docente e que deve ser revisitado e transformado sempre que necessário.

Os respondentes citaram, em suas falas, a importância do docente universitário credenciado no PPGEdU/UNEMAT, durante esse processo formativo na pós-graduação.

*“[...] nós tínhamos [...] uma pessoa que foi fantástica para nós e que trabalhou com essa questão da produção da pesquisa, foi a Heloísa Gentil [...] foi muito importante nesse processo, ela nos orientou dentro e fora da sala de aula [...] Heloísa, nos ajudou muito, com sua disciplina [...]”*. (Excerto da entrevista do PP2)

Baseadas na fala do sujeito PP2 evidenciamos a importância do docente da pós-graduação para a formação desses sujeitos, que são professores-estudantes e vêm em busca de uma formação continuada que contemple as lacunas da graduação e as necessidades encontradas na sala de aula, nas quais potencializaram sua busca por outra formação, fora dos espaços da escola.

Pautadas em Tardif (2014), sinalizamos que as experiências vivenciadas pelos professores durante sua vida profissional, são transformadas em saberes que, no processo de formação continuada, são significados e (re)significados de modos diferentes pelos sujeitos perante o processo formativo.

Todo o percurso formativo que elencamos nessa categoria é fundamental para que esse sujeito se (re)veja integrado nele, como um ser aprendente e em constante formação. Para tanto, todas as experiências vivenciadas no programa de pós-graduação permitem que os professores da EB se percebam em meio a um processo de formação que colabora para seu DPP, sendo realizado de modo colaborativo, mediante todas as ações formativas por eles vivenciadas durante o mestrado.

Portanto, semelhante ao que diz Day (1999), consideramos necessários tempo e oportunidade para que o professor se desenvolva com outros sujeitos dentro e fora da escola.

Esse é um movimento importante para o DPP, contínuo, pois sua formação não deve visar a resolução de um problema no curto prazo; ela deve potencializar mudanças/transformações que perpassem o tempo presente com projeções para o futuro, o que é vislumbrado pelos sujeitos da pesquisa ao realizarem sua investigação.

#### **5.4 Desenvolvimento Profissional do Professor da EB após cursar o Mestrado em Educação no PPGEdu/UNEMAT**

Buscamos destacar, nesta categoria de análise, o desenvolvimento profissional dos professores, sujeitos desta pesquisa, após seu retorno para a EB, em sala de aula, ou em outros espaços em que atuaram após concluírem sua formação na pós-graduação, em nível de mestrado. Por reconhecermos os diversos espaços em que os sujeitos exercem sua docência, enfatizamos que, no entendimento de Marcelo Garcia (1999) e Day (1999), o DPP ocorre em todos os espaços em que os professores possam vir a exercer seu trabalho docente.

Nesse sentido, dividimos essa categoria em quatro subcategorias. Na primeira, os sujeitos foram levados a relembrar sua formação na pós-graduação. Na segunda, tecemos reflexões sobre a PU e o trabalho docente realizado pelos sujeitos da pesquisa, na EB. Sequencialmente, destacamos o DPP por meio da formação continuada que não parou no mestrado, dando sequência, em alguns casos, no doutorado. E, por fim, destacamos a UNEMAT como polo formativo no estado de Mato Grosso.

##### **5.4.1. Revisitando as experiências no PPGEdu/UNEMAT**

Os sujeitos respondentes revelam, a partir dos dados empíricos da atividade de investigação, que, mesmo antes da pós-graduação, já atuavam em diversos espaços da EB, como sala de aula, gestão (coordenação e direção), ou eram formadores no CEFAPRO. As respostas obtidas no questionário de caracterização sinalizam que os espaços ocupados por eles e o enfrentamento de desafios peculiares da docência desencadearam a busca pela formação continuada na pós-graduação, *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado. Assim, compreendemos que todos os espaços ocupados pelos professores movimentam esses sujeitos a buscar outros espaços de formação continuada que sejam externos ao ambiente escolar, porém, uma formação alimentada pelos seus anseios profissionais.



A formação, no entendimento de Nóvoa (1991), deve desenvolver uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando que os professores tenham um pensamento autônomo que proporcione mecanismos que facilitem as dinâmicas de autoformação, pois esta está implicada em um investimento pessoal, projetos próprios que irão colaborar para a construção de sua identidade pessoal e profissional.

Além dessa perspectiva crítico-reflexiva da formação de professores, que pode estar inserida no DPP e fortalecer a identidade docente dos sujeitos, Diniz-Pereira (2019, p.71) fala sobre a importância de reforçar o “princípio da indissociabilidade entre formação e o trabalho docente” como propulsor do DPP. Mediante esses aspectos, o professor da EB é conduzido a perceber a necessidade de buscar formação continuada, atendendo os anseios que surgiram no desenvolvimento de seu trabalho docente.

Concordamos com Libâneo(2018, p.187) quando relaciona a formação continuada com a formação inicial, “[...] visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.Ao relacionar essas dimensões formativas, os sujeitos da pesquisa também possuem a experiência prática da docência na EB, permitindo-lhes experimentar a formação na pós-graduação com o olhar voltado a atender a perspectiva crítico-reflexiva para a formação de professores.

Sob essa perspectiva, após a experiência no PPGEduc/UNEMAT, os professores percebem que muitos elementos que sustentam sua prática docente na EB foram, paulatinamente, ressignificados:

*“[...]não tenho mais aquela visão fechada, aquela visão técnica sobre a Educação - eu consigo problematizá-la de uma maneira que é mais agradável para os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa para eles [...].” (Excerto da entrevista do PM)*

*“[...]deixo de ser aquela pessoa que só ensina e eu passo a ser aquela pessoa que aprende, eu aprendo muito mais do que eu ensino, você começa a entender que trabalhava apenas as questões do conteúdo, e após a pós-graduação essa questão conteudista não tem tanta importância, quanto se trabalhar as questões sociais, a questão da afetividade[...]. (Excerto da entrevista do PP4)*

PM revela que o mestrado lhe possibilitou rever suas metodologias, permitindo-lhe deixar de ser um profissional técnico para ser um facilitador da aprendizagem, instigando no estudante o pensamento reflexivo, possibilitando-lhe uma aprendizagem mais significativa, de construção de conhecimento. PP4 vai além em suas reflexões, deixando transparecer a importância da afetividade da relação entre professor e estudante, presente no processo de ensino/aprendizagem, semelhante ao que defende Freire.

Nos dados da entrevista do PP4 verifica-se que o mestrado lhe proporcionou

*“[...]valorizar os diferentes sujeitos que circulam na escola, no dia a dia, você entender que o outro também tem potencial, [...] sobretudo valorizar a criança e essa capacidade que ela tem de te ensinar, [...] porque quando você está no mestrado você não aprende um único método, você aprende vários, e aí você pensa que aprendeu tanto lá e o que fazer com essa aprendizagem? Você volta para a sala de aula e volta a ler, quem é aquela criança que está sentada quieta, silenciada, quem é? Você começa a analisar o contexto de cada criança em sala de aula”*  
(Excerto da entrevista do PP4)

Ao recordar sua volta para a escola de EB, lembrando o cuidado que tinha com o estudante, PP4 se aproxima do trabalho docente na perspectiva da pedagogia crítica. Nessa perspectiva, Libâneo (2014) apregoa que é importante que o docente conheça alguns aspectos sobre a vida do estudante, suas condições socioculturais, as relações sociais e todos os fatores que incidem naquele sujeito, para que o conhecimento escolar possa ser significativo para este.

O mesmo sentimento de cuidado e respeito com o outro pode ser verificado na entrevista de PH:

*“[...] eu percebi a importância de você respeitar o outro, de você se colocar também no lugar do outro, quando eu voltei para sala de aula em 2019 comecei a olhar meus alunos com esse olhar, [...] quais eram seus avanços, suas limitações, se estavam entendendo ou não o que eu estava falando[...]então eu busquei pós mestrado ter[...] aulas dialogadas, fazendo com que [...]quando o aluno está participando envolvido aprende mais[...] fazer com que eles se sintam parte de todo esse processo[...]”*(Excerto da entrevista do PH).

PH revela que a formação no mestrado lhe possibilitou valorizar os estudantes e repensar suas metodologias, incorporando práticas formativas que foram vivenciadas em seu processo formativo na pós-graduação. Para esse sujeito é importante que o estudante se sinta parte do processo de aprendizagem, um sujeito que tem suas contradições e trajetória de vida, muitas vezes diferente dos demais colegas da sala de aula. Com a fala de PH, podemos compreender o novo professor que se forma, um professor alicerçado nos preceitos de PHC, um docente estudioso que reconhece sua importância social, e ao preparar sua aula as organiza de forma clara, com intencionalidades que consideram as especificidades de cada conhecimento (SANTOS, 2018).

Libâneo (2007) e Saviani (2008) revelam que é importante que o docente valorize e reconheça a experiência de vida do estudante, de modo a estabelecer conexões entre seu cotidiano e o que é estudado no ambiente escolar. Essa valorização faz com que o estudante se sinta parte do processo e o ensino se torne mais significativo para ele. Essa percepção foi fortalecida, aos sujeitos, no espaço da pós-graduação:

*“[...]quando a gente vai para o mestrado, senta nos bancos da universidade novamente, aprendemos que existe tempo para tudo em nossa formação, tempo de aprendizagem, tempo de produção e o nosso tempo de aprender [...]. E o mais importante, tempo de pausa, de respirar, de refletir [...]”. (Excerto da entrevista do PH)*

Entendemos, a partir da fala de PH, que o professor em processo formativo se percebe aprendente, e esse sentimento deve ser valorizado tanto no processo ensino-aprendizagem dos professores mestrandos quanto dos estudantes na EB, pois cada sujeito apreende a formação, o conhecimento de determinada maneira, que não ocorre de forma linear a todos os sujeitos.

Na busca pela valorização do contexto histórico dos sujeitos encontramos respaldo em Pimenta e Almeida (2009, p. 22) que concebem a formação como um instrumento que “[...] se constitui em elemento de valorização do trabalho docente e pressupõe que os professores sejam capazes de considerar, numa perspectiva crítica, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que realizam suas práticas [...]”, e, conseqüentemente, os contextos formativos dos estudantes.

Libâneo (2007), Pimenta e Almeida (2009) e Saviani (2008) afirmam a importância de se valorizar o processo de aprendizagem dos estudantes, buscando a junção entre suas experiências pessoais e os conteúdos escolares. Os respondentes evidenciam que o espaço formativo da pós-graduação e os métodos apreendidos naquele ambiente os motivaram a rever suas concepções sobre docência e suas metodologias de ensino para a realização de seu trabalho na escola.

Bitencourt (2017, p.40) considera que “os professores, em seu percurso formativo profissional e pessoal, constroem e (re)constroem seus saberes conforme a necessidade de sua utilização e de suas experiências nos *lôcus* formativos durante esse caminho trilhado [...]”. Assim, os professores mestres da EB, ao voltarem para a escola, buscam relacionar a formação vivenciada na pós-graduação com seu ambiente de trabalho, mobilizando todo o conhecimento teórico apreendido com sua prática docente, seja em sala de aula ou em outro campo de trabalho na EB.

Muitas foram as mudanças que os entrevistados relataram ter vivenciado após seu percurso formativo na pós-graduação. Os egressos inferem que a docência sofreu alterações na forma de se perceberem em uma formação em um *continuum*:

*“[...]percebi que adquirir autonomia para falar sobre educação[...] a criticidade foi tão grande que tem coisas que antes eu ousaria fazer e hoje eu não faço[...]comecei a refletir antes de proferir alguns discursos[...] eu acredito na importância da criticidade. [...]” (Excerto da entrevista do PP4)*

A autonomia, destacada por PP4, se relaciona ao entendimento de Contreras (2012, p. 223):

[...] a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. Esta posição crítica, ao transformar-se em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola.

Portanto, a partir de Contreras (2012), interpretamos que o PP4 adquiriu, por meio da pós-graduação, a criticidade teorizada, capaz de promover o silenciamento no sujeito, conduzindo-o à compreensão de que para modificar o sistema vigente precisa de mais pessoas lutando ao lado dele em prol do bem comum. Essa visão crítica observada em vários sujeitos deixa transparecer seu compromisso social com um propósito educativo voltado ao ensino, à sociedade.

Contreras (2012) defende que a autonomia deve estar voltada para uma prática social democrática, não sendo pensada somente para a escola, mas dedicada a refletir sobre problemas que envolvem a comunidade e a busca pela emancipação, tornando-se uma relação social não impositiva. A autonomia, anunciada por PP4 e defendida pelos sujeitos da pesquisa, é necessária para que esses sujeitos desenvolvam relações que busquem incorporar à educação e à sociedade valores democráticos de participação e igualdade e também de tomada de decisão.

A autonomia que se revelou, através da pós-graduação, aos sujeitos, proporcionou-lhes o ingresso em outras dimensões do trabalho docente na EB e/ou Educação Superior, como evidenciam as falas a seguir:

*“[...] assumi um cargo de Gestão. Isso foi logo depois que eu terminei o mestrado, conclui o trabalho no CEFAPRO e a gente teve essa oportunidade e eu encarei, tive coragem de encarar, que não é fácil. Eu acredito que o mestrado me ajudou a me sentir pronta para isso[...].” (Excerto da entrevista do PLP).*

*“Fui convidada para assumir a direção [...] para assumir a coordenação da escola onde eu leciono[...] me inscrevi foi para o professor assistente da UFMT, no ensino da UAB [...]”. (Excerto da entrevista do PP4)*

*“A partir do mestrado eu pude ir para o ensino superior, tive uma experiência em uma instituição privada[...]estou trabalhando na DEAD, no curso de pedagogia e arte, desde que terminei o mestrado [...]eu faço parte do programa “A união faz a vida” que foi um convite [...]por eu ter o mestrado”. (Excerto da entrevista do PP6)*

Os excertos extraídos das entrevistas dos sujeitos PLP, PP4 e PP6 deixam claro a importância social e profissional da formação em nível de mestrado. Representam a realidade vivida por aqueles que, mediante convites, se percebiam envolvidos pela oportunidade em exercer sua profissão em outros espaços e funções da docência. Isso demonstra que o DPP não ocorre somente em sala de aula; ele possibilita ao professor exercer sua profissão em todos os espaços que permeiam a Educação.

O mestrado possibilitou a esses sujeitos obterem o prestígio social por sua formação na pós-graduação, e, por meio dos conhecimentos lá obtidos, contribuir para outros espaços formativos, se responsabilizando pela formação de outros sujeitos, tanto na EB quanto na Educação Superior. Enfim, na visão de Libâneo (2014), concebemos que — por meio da compreensão do professor mestre, da importância da realização do trabalho docente visando à emancipação humana — o estudante terá uma formação que lhe propicie dominar conhecimentos antes só disponíveis para a burguesia, pois este novo profissional mestre volta ao contexto em que desempenha suas atividades profissionais, na EB, com um novo olhar, novas metodologias, e ressignifica sua atuação como professor, quiçá, como ser humano.

Diferente dos demais sujeitos, PEF diz não perceber muitas transformações, provenientes da sua formação no PPGEdU/UNEMAT, em sua prática docente, porém, relaciona os conhecimentos lá adquiridos a outros espaços relativos à educação:

*“talvez pelo mestrado não ser especificamente na minha área, não vou dizer que não tenha colaborado, porque não podemos pensar a Educação de uma forma [...] na caixinha da educação física, na caixinha da Língua portuguesa. Ajudou nas discussões de pensar [...] no desenvolver sua prática pedagógica de forma mais sustentável teoricamente[...] ao fazer um planejamento. Vou lembrar, relembrar daqueles estudos que eu tive, de qual formação que eu quero para o meu aluno [...]de se discutir currículo [...]o PPP, [...]nesse ponto o mestrado ajudou muito, [...] a prática específica da educação física [...]a formação de mestre, pode ser que inconscientemente colabora para isso. [...] No que tange o trabalho no CEFAPRO, o mestrado ajudou [...] fizemos um evento na época sobre formação indígena [...]as leituras recentes, colaboraram muito para que eu pudesse estar auxiliando alguns coordenadores nas escolas[...].” (Excerto da entrevista do PEF)*

Ao falar sobre uma formação em caixinhas, PEF nos lembra que o PPGEdU/UNEMAT forma sujeitos de todas as áreas do conhecimento. Logo, compreender e dialogar sobre educação cabe a todos os profissionais, inclusive aos professores da EB, independente de sua formação na graduação, pois a educação é um tema que envolve todos os sujeitos implicados no processo educativo.

PP4 evidencia, em sua entrevista, a relação que percebe entre o mestrado e a EB, *locus* de seu trabalho:

*“[...]no mestrado [...] a gente dialogava:que aquelas teorias não tinham muita relação com a EB. No entanto, aos poucos, concluíamos que tem. Tivemos uma disciplina com a professora [nome da professora], onde discutimos muito também o PPP, [...]sempre acabava falando alguma coisa ou outra sobre a sala de aula, sobre essa prática do professor[...]discutimos sobre o currículo e a reflexão crítica da prática.Aí sim você teve aquele choque, [...] você não volta para continuar fazendo o mesmo que você fazia antes [...]você volta para dizer para a criança o tão importante que ela é, que todo conhecimento produzido pode ser produzido por ela mesma,[...]acredito que o aluno pode ser muito mais aquilo do que ele apresenta, mas ele precisa ser encorajado e quem vai fazer isso? Vai ser o Professor, que[...] motivado [...] em suas aulas, suas conversas em vários momentos [...] ele constrói esse pensamento com a criança [...] esse querer, que a criança seja produtora do conhecimento é contagiante [...].” (Excerto da entrevista do PP4)*

O excerto acima demonstra que é possível ao professor da EB se perceber imerso em todo o processo formativo do mestrado. PP4 sinaliza que algumas disciplinas ministradas pelos docentes na pós-graduação, mediadas pela PU, por suas ações formativas possibilitam tal correlação, o que provoca, nos sujeitos, engajamento e ressignificação de saberes para o exercício da docência na EB.

Pazinatto (2015) assevera que a PU faz com que o professor se torne um pesquisador, participe de grupos de estudos, tenha uma visão interdisciplinar, o que lhe permite ver o processo de ensino e aprendizagem como uma construção de conhecimentos e não de transmissão. Isso evidencia que os professores da EB, sujeitos desta pesquisa, relacionam as aprendizagens obtidas em sua formação no mestrado com sua docência na EB, modificando-a. Além da transformação da prática,

*“[...] a pós-graduação modifica [...] a visão teórica, a visão científica, que a gente tem da pesquisa. A gente estuda as teorias, as metodologias de modo aprofundado e com mais atenção, começa a refletir sobre a postura que a gente tinha e tem como Professora, [...] a gente começa a experimentar, praticar alguns conceitos diferentes daqueles que [...]ficavam só naquele espaço da sala de aula [...], nós construímos como professora [...] lutando [...] superando desafios que a gente consegue nos construir como profissional. A graduação e a pós-graduação vão trazer esse campo[...] da sólida pesquisa e da ampliação da teoria para nós, [...]” (Excerto da entrevista do PP3)*

*“[...] na coordenação eu [...] incentivo meus colegas a buscarem a qualificação profissional, a buscar um mestrado, a buscar um outro curso de especialização, o doutorado [...] quanto mais a gente se qualifica mais a gente consegue entender todo esse processo que a gente está vivenciando [...] a gente passa a lutar com uma base mais teórica, de mais resistência, de mais movimento eu acho que isso falta ainda para alguns profissionais essa qualificação, [...]quando a gente estuda a gente aprende mais e aprendendo mais, dividimos esse conhecimento[...]” (Excerto da entrevista do PH).*

De modo geral, todos os sujeitos consideram as ações formativas vivenciadas no mestrado significativas para seu DPP e também a mudança de posicionamento diante dos dilemas educativos, sendo, segundo as falas, o mestrado um local onde vivenciaram uma nova

formação, voltada à compreensão das questões educacionais de modo crítico-reflexivo, a fim de problematizar as políticas públicas, o currículo, a formação do próprio professor e do estudante, por intermédio da realização da pesquisa. Assim, compreendemos que os egressos, ao voltarem para a sala de aula, perceberam que o PPGedu/UNEMAT lhes proporcionou vivenciar um novo tipo de formação, com a maturidade de quem carrega toda experiência de sua profissão, do trabalho que executavam e voltaram a desenvolver na EB, e, dessa forma, conseguiram ressignificar o que aprenderam na pós e levar todo esse conhecimento para a sala de aula da EB.

Portanto, consideramos que a reflexão crítica sobre a prática corresponde ao momento importante na formação permanente dos professores, e propiciou que o discurso teórico se confundisse com a prática por intermédio do processo reflexivo/crítico possibilitado pelo estudo dos aportes teóricos em sua formação no mestrado (FREIRE, 2018). O ato de revisitar a teoria na pós-graduação permite que o professor se perceba um profissional incompleto e integrante de um processo formativo, mediado por estudo teórico e pela aprendizagem colaborativa que ocorre no ambiente do mestrado.

Ponte (2020) considera que o DPP acontece quando o docente da EB busca melhorar sua formação, o que vislumbramos nos sujeitos entrevistados em relação ao domínio pedagógico do processo de ensino/aprendizagem vivenciado na formação desenvolvida na *pós-graduação Stricto Sensu*.

Na fala de PP6, “*eu acredito que a pós-graduação, seja no mestrado ou doutorado, traz muito benefício para a pessoa, para a profissional que ela é, para o Estado em si e, principalmente, para aquela escola [...]*” (Excerto da entrevista do PP6), fica evidente a relação entre o desenvolvimento institucional e o DPP, que, para Marcelo García (1999), ocorre simultaneamente. Logo, PP6 deixa explícita a importância da formação no mestrado não só para o professor, mas para todos os envolvidos no processo educativo, e reitera a importância do estreitamento da relação entre escola de EB e Universidade, por meio da formação continuada no mestrado.

No próprio programa de mestrado, os docentes da pós-graduação instigavam os mestrandos a refletir sobre as mudanças que ocorreriam quando voltassem para a sala de aula, na EB, como aparece na fala a seguir:

*“[...] o mestrado para o professor de Educação Básica [...] contribuiu com os vários debates, grupos de estudos, ficou muito bem evidente quando o Professor [citou o nome do professor] disse para nós - vocês vão retornar para escola e aí o contexto escolar que vocês deixaram é o mesmo que vai se apresentar, talvez para os que sempre estiveram ali seja o mesmo, mas nunca mais será o mesmo para*

*vocês, justamente por esse olhar que muda - e muda mesmo, é incrível, [...]”.*  
(*Excerto da entrevista do PP4*)

O excerto acima evidencia que as ações formativas vivenciadas na pós-graduação fazem com que o professor egresso mude sua forma de ver a escola, os estudantes e os contextos que perpassam esse ambiente. Nesse processo, o sujeito reflete sobre as mudanças, transformações e ressignificações que vivenciam mediante o processo da pesquisa. Assim, a partir de Zuchetti (2020), concebemos a docência como um espaço de ressignificação de saberes, um campo de trabalho, com demandas específicas que visam fortalecer a carreira desse profissional, fazendo com que se comprometam com o exercício de suas atividades laborais. Assim, o DPP

[...]é ampliado e fortalecido quando os professores têm oportunidade de refletir de forma crítica sobre o ensino, 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. Por meio da pesquisa, da reflexão crítica o professor é chamado a analisar todo seu contexto social e educacional. (VEIGA, 2017, p. 38).

Durante o processo formativo, os sujeitos participantes da pesquisa potencializam seu DPP, à medida que fazem relações entre o mestrado e seu trabalho na EB, o que nos remete a pensar sobre a relação/papel social existente entre a Universidade e a escola. Para Gadotti (2011), mediante esse processo, o professor torna-se um aprendiz permanente, significando e ressignificando seus conhecimentos. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa buscaram e buscam sua formação continuada, sendo este um processo permanente que permeia toda a vida do educador.

#### **5.4.2. Pedagogia Universitária e o trabalho docente na Educação Básica**

Ao falar sobre as metodologias de ensino que vivenciaram no mestrado, incorporando-as em seu trabalho docente, revelam que a pós-graduação lhes possibilitou observar a importância da pesquisa para os estudantes da EB, a importância do conhecimento produzido mediante o processo investigativo, o que potencializa a criticidade nesses sujeitos em formação.

*“[...]muitas ideias que eu aprendi no mestrado, eu trouxe para a sala de aula, inclusive uma coisa bem bacana foi a questão dos seminários, você imagina uma turminha do 5º ano dialogando com outros sujeitos do 6º do 9º ano e com outros professores”.* (Excerto da entrevista do PP4)



PP4 revela que conseguiu ensinar mediante a realização de seminários interclasses, mesclando diferentes estudantes do Ensino Fundamental de distintas idades e conhecimentos, fazendo com que dialogassem entre si e produzissem conhecimento juntos. No que se refere à importância da pesquisa nos pautamos em Enricone (2005) e Gatti (2007), que consideram o ensino e a pesquisa possíveis a todos, porque a pesquisa abre caminhos para novas descobertas e o ensino se direciona à aprendizagem e à atualização de novos saberes.

PP6, além do ensinar pela pesquisa, incorporou o modo humano com que eram tratados pelos docentes do programa: “[...] *uma coisa que a gente aprende no mestrado e me marcou foi a humildade dos professores, porque são doutores, são pessoas que têm um grande conhecimento, mas eles têm uma humildade para ensinar e eles não colocam esse conhecimento acima dos estudantes[...]*” (Excerto da entrevista do PP6). Ao se considerar o entendimento de Marcelo García (1999), verificamos a importância desse ambiente colaborativo para a produção do conhecimento e DPP dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nem todos os sujeitos da pesquisa tiveram a mesma percepção a respeito das ações formativas vivenciadas no mestrado. O sujeito PEF entende que o mestrado valoriza a formação para pesquisa, porém, relata a dificuldade de se trabalhar pesquisa com crianças pequenas, “[...] *trabalhar pesquisa na educação física é muito complicada, por exemplo, vamos fazer um Estudo de Caso, como eu trabalho com crianças pequenas? [...]*” (Excerto da entrevista do PEF). Outra questão citada por este sujeito é a falta de tempo por atuar tanto na rede municipal quanto na estadual:

“[...] *como eu tenho as duas cadeiras no estado e município que tempo a gente tem para realizar pesquisa? Eu trabalho de manhã, o dia inteiro, a parte da tarde toda e um pouco da noite. Então fica complicado [...] poderia fazer um Estudo de Caso com alguém, incentivar os alunos a fazerem, só que eles não têm maturidade para isso. [...]*” (Excerto da entrevista do PEF).

Portanto, duas perspectivas sobre o ato de incorporar a atividade de pesquisa na EB nos são postas, um apelo PEF e outra pelos sujeitos PP4 e PP6. Essas diferentes percepções demonstram que, mesmo vivenciando experiências semelhantes em um mesmo espaço formativo, cada sujeito significa essa atividade de maneira peculiar, do mesmo modo que a incorpora em sua prática docente. Marcelo García (1999) relata que os DPP não ocorrem da mesma forma para todos, pois estes sujeitos podem ter passado pela mesma formação, porém, cada qual tem uma percepção diferente da educação, da formação continuada, pois suas experiências formais e informais incidem sobre tais aspectos.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 25),

[...] um bom ensino exige que os professores (re)analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de *agir como profissionais*. (grifos do próprio autor)

Os sujeitos da pesquisa, ao se perceberem profissionais em formação, acabam se responsabilizando por sua formação continuada, agindo como profissionais que, motivados por seu ambiente de trabalho, vão em busca de respostas para indagações que surgem mediante a realização de seu trabalho. Esses professores se inserem em um processo de formação continuada, de modo a ponderar aspectos advindos da profissão.

Ainda como intuito de refletir sobre o DPP da EB na pós-graduação, escolhemos a fala de PP5, a qual sintetiza todas as outras:

*“[...] Ele [o mestrado] tem uma importância muito grande para o profissional da educação, [...]o mestrado desvenda os olhos do educador, ele nos possibilita uma ampliação da compreensão da complexidade que é a educação [...]nos traz elementos que nos ajudam a definir melhor as nossas intencionalidades educacionais. Você na Educação Básica, não está dando aula por dar aulas, mas você está dando aula porque você tem um propósito humanitário, desejado, que seja humanitário, transformador dessa sociedade injusta. E então o mestrado lhe dá elementos para você trabalhar a educação desde a educação infantil ao ensino superior com intencionalidades muito claras que, às vezes, não era possível antes de passar um tempo no mestrado [...] se dedicando à pesquisa. [...]” (Excerto da entrevista do PP5)*

PP5 revela que o mestrado potencializa uma formação voltada à tomada de consciência do professor, uma formação pautada na reflexão por meio da práxis, em que o professor, implicado em sua formação, começa a ter intencionalidades mediante o processo educativo. Para PP5, a prática do professor após o mestrado deixa de ser uma simples representação do livro didático, voltada à transmissão do conhecimento e passa a ser direcionada às reais necessidades educacionais, sobre o que realmente os estudantes necessitam para tomar posse de seu lugar no mundo. Libâneo (2014) e Saviani (2000; 2008; 2017; 2018) acreditam e defendem que a busca pelo conhecimento é uma forma de emancipação e resistência às imposições da burguesia, é o modo pelo qual o sujeito se insere no mundo e pode lutar por seus direitos, diversas vezes usurpado. Portanto, o professor egresso do PPGEduc/UNEMAT passa a produzir conhecimento com o estudante de acordo com as reais necessidades que observa no ambiente educacional. Santos (2018) acrescenta que a escola é um meio de humanizar o indivíduo, assim, os sujeitos, ao voltarem para a escola na EB, implicaram-se na busca por uma formação que fosse de interesse dos educandos.

PP5, em sua entrevista, tece comentários referentes ao significado que dá à pós-graduação no que tange ao DPP:

*“[...]o mestrado me ajudava nessas discussões no que se referem a formação de professores[...] não era uma formação ingênua, é uma formação onde se discutia os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, mas na perspectiva do “desempenhamento” desta realidade que oprime nossas crianças, nossos jovens, nossa classe trabalhadora [...], mas isso fora da sala de aula.” (Excerto da entrevista do PP5)*

Esse professor, ao voltar àEB, não atuou em sala de aula, mas com a formação de outros professores no CEFAPRO, e, nesse ambiente, ao trabalhar como formador conseguiu correlacionar sua vivência na pós com o trabalho que estava desenvolvendo na EB, onde pôde contribuir para a formação de outros educadores. O processo de DPP revela um sujeito que se desenvolve profissionalmente, que aprende de forma ativa, no longo prazo, baseando-se em suas experiências, nos ambientes em que transitou, tornando-se um sujeito prático reflexivo que, por intermédio de suas atividades, constrói e reconstrói novas teorias e práticas pedagógicas (MARCELO GARCÍA, 2009).

Dois entrevistados, PP1 e PM, que concluíram o Mestrado em Educação em 2020, se afastaram da sala de aula da EB quando o sistema educacional era organizado de forma presencial e quando retornaram à EB e às suas funções, se depararam com a pandemia da COVID-19, período em que as aulas tiveram que ocorrer via sistema remoto, e mais uma vez houve a necessidade de ressignificar seus conhecimentos.

*“[...]Por enquanto estamos desenvolvendo mais essa parte tecnológica buscando atividades específicas que sejam da sua realidade (estudante) e tentando incluir cada um de acordo com sua especificidade para que não fique fora desse ensino mesmo remoto, que é importante nesse momento”. (Excerto da entrevista do PP1)*

A docência, realizada por meio de instrumentos tecnológicos, se tornou realidade para todos os profissionais da educação no ano de 2020. No entanto, o acesso e uso de computadores ou *smartphones* ainda não era possível a todos os estudantes ou docentes. Esse é um traço marcante na fala do PP1, que, ao concluir o mestrado, precisou ressignificar seus conhecimentos didáticos e metodológicos afins de incorporar tais ferramentas em seus planejamentos. Além disso, ele precisou reconhecer a escassez desses instrumentos em seu contexto de atuação profissional que era uma escola do interior de um município do MT, em um Assentamento, no qual o sinal de internet era baixo e as dificuldades eram muitas.

Já, PM exerce a docência em uma escola da zona urbana, porém, revela que a realidade de sua docência não é tão distante à de PP1, mas atribui ao mestrado a experiência e a maturidade em fazer uso de ferramentas tecnológicas para

*“[...] selecionar um conteúdo para levar à sala de aula, a possibilidade de buscar um artigo científico que complemente o conteúdo a ser trabalhado, a utilização de dados científicos e teórico para comprovar o que eu estou dizendo, [...] essas foram as mudanças que observei mediante o sistema remoto [...]” (Excerto da entrevista do PM)*

Esses profissionais procuraram ressignificar seus conhecimentos se adaptando a outras modalidades de ensino, incorporando as novas ferramentas didáticas devido às diversas mudanças ocorridas em seu contexto profissional, gerado pela COVID-19, durante o mestrado. As entrevistas desses sujeitos revelam que pouco foi o apoio por parte do governo estadual e/ou municipal, e eles relatam que ocorreu uma maior burocratização no exercício do trabalho docente, cobranças impostas por esses órgãos, sem ao menos considerarem o contexto em que se realizava a atividade docente.

Saviani (2000; 2008; 2017; 2018) nos faz interpretar as falas apresentadas de modo a acreditar que o professor, ao voltar para a escola, e sendo chamado à mudança, não mede esforços para que isso seja possível, no intuito de que a escola funcione bem, ou seja, os métodos que os professores encontraram vão além de métodos tradicionais. Dessa forma, mais uma vez a escola se torna um espaço de mudança e transformação, em que o sujeito professor, imbricado nesse processo por meio da práxis, tenta minimizar os efeitos de um sistema educacional falho e imediatista. Esse envolvimento do professor para inovar e buscar outras formas para ensinar desencadeia o DPP.

Após passarem por todo o percurso formativo no mestrado, os professores da EB, sujeitos desta pesquisa, perceberam que as experiências ali vivenciadas lhes possibilitaram elaborar comentários/reflexões sobre a formação do professor da EB no curso de pós-graduação. Essas análises formativas colaboraram para que os professores desejassem que

*“[...] todos tenham a oportunidade de fazer o mestrado, não pensando na questão salarial, porque não é muito grande, se você for pensar o desgaste que é o sofrimento porque foram dois anos de insônia, muita leitura, a minha biblioteca ampliou muito” (Excerto da entrevista do PP2).*

Com esse mesmo intuito de buscar formação para intervir na educação escolar temos a fala de outro sujeito:

*“ [...] eu incentivo as pessoas a buscarem a pós-graduação[...]eu falo olha não fica só na graduação, vai para a pós-graduação[...] porque a gente precisa enxergar a educação com outro olhar, lá vivenciamos uma formação através da pesquisa [...]”  
(Excerto da entrevista do PM)*

Em complemento, destaca-se que,

*“[...]no mestrado, a gente se torna um pesquisador, coisa que até então a gente não fazia, não tinha essa prática da pesquisa no ensino fundamental, no ensino médio, na própria Universidade [...] se tornar um pesquisador é muito importante, porque depois no nosso trabalho nós mesmos vamos investigar [...]o que eu posso fazer para quê [...]meu aluno possa aprender [...] a gente torna essa prática da pesquisa [...] para melhorar a nossa prática pedagógica [...]nos traz muita solidez na nossa prática pedagógica.”(Excerto da entrevista do PP6)*

Assim, os excertos de falas de PP2, PM e PP6 nos fazem perceber que os docentes, envolvidos no sentimento de pertença a essa instituição, relatam que sempre estão incentivando seus pares e amigos a buscar a formação na pós-graduação, pois consideram a formação do professor um *continuum* e que o ambiente do PPGEduc/UNEMAT muito tem a fortalecer na formação dos professores da EB, uma formação voltada à pesquisa, como defende Veiga (2017).

Outro fator elencado pelos sujeitos, considerado importante em sua formação no PPGEduc/UNEMAT, é a importância de se fazer pesquisa na e para a Educação, o respaldo e o conhecimento teórico, a relação entre teoria e prática, pois ambas se complementam. A pesquisa que os egressos mencionam é a realização do trabalho docente contextualizado, tanto com estudantes quanto com seus pares; é um conhecimento compartilhado e produzido no coletivo. E todo o conhecimento vivido na pós-graduação pelos egressos tem a possibilidade de ser compartilhado com a comunidade escolar, levando em consideração que, no caso, a pesquisa, deve ser modificada para contemplar a fase/idade do estudante, respeitando o tempo de cada sujeito, procurando fomentar a curiosidade no educando, o gosto por descobrir novos conhecimentos.

A partir dos dados desta pesquisa constata-se que o DPP, egresso do PPGEduc/UNEMAT, constituiu-se em meio às atividades desenvolvidas naquele ambiente formativo da pós-graduação, ações formativas, realizadas com o intuito de fortalecer os sujeitos que lá buscam formação continuada. Percebemos que o envolvimento dos sujeitos estudantes e professores do programa demonstrou implicação desses profissionais com a formação do professor da EB, e com os das demais profissões.

*“Eu acredito que a pós-graduação, seja no mestrado ou doutorado, trás muito benefício para a pessoa, para a profissional e para o Estado em si e, principalmente, para a escola. Se formos olhar o PNE, em 2024 ele espira - e lá fala que 50% dos*

*professores deveriam até esse período ter formação continuada em nível de pós-graduação, a gente sabe que nem 20% está com esse nível, então a pós-graduação é fundamental para melhorar o índice de aprendizagem dos estudante de MT. Vejo que o profissional bem qualificado, está atualizando seus conhecimentos. Ele está vivenciando a pesquisa, ele está comparando, ele está comprovando, ele está testando, aquele conhecimento não é para desmerecer ou colocar em cheque aquela determinada escola ou aquele outro espaço. Ele está buscando alternativas, buscando soluções através da pesquisa para que aquela realidade possa melhorar, para que aquele problema encontrado ali naquele ambiente da escola, seja visto, seja percebido pelos seus profissionais que ali convivem[...] porque uma escola com professores qualificados pode alcançar melhores resultados. Eu acredito muito na formação do professor da EB, em cursos de mestrado e doutorado, porém quando verificamos o Mato Grosso tem escolas que tem um mestre, um doutor, e tem escolas que nem mestre tem, então eu vejo que precisamos ampliar sim, precisamos como política ampliar, dar mais possibilidade, mais abertura para os professores da rede, da Educação Básica, a oportunidade de avançar nossos conhecimentos, buscar novas alternativas, que melhorem esses resultados que não estão bons na educação do Estado”. (Excerto da entrevista do PP3)*

Esse docente concebe a formação como um *continuum* e uma necessidade para que o professor contribua para melhorar a qualidade da educação não somente em relação aos índices educacionais, mas ensine de modo a gerar aprendizagem. Na concepção de PP3, para que o professor da EB consiga ter a formação continuada é necessário o cumprimento da Meta 16 do PNE, que prevê a formação do professor da EB em programas de pós-graduação, porém, alerta que ainda é uma realidade distante. Semelhante ao que diz Saviani (2008), entendemos que a formação, o conhecimento, é um processo que visa à emancipação do sujeito e a produção do conhecimento que, às vezes, pertencem a poucos.

PP4, ao falar sobre a formação na pós-graduação, menciona a importância dessa formação para o professor da EB e da dedicação, desse sujeito, com sua qualificação:

*“[...] Todos deveriam passar pelo curso de mestrado, pois os desafios estão ali[...]enchem a sua cabeça, ficam formigando e borbulhando os pensamentos, para poder de fato fazer a diferença na sua vida pessoal, social, e profissional.[...] o mestrado abre a nossa mente, visão e amplia nosso conhecimento, no mestrado a gente se torna um pesquisador, coisa que até então a gente não fazia, não tinha essa prática da pesquisa no ensino fundamental, no ensino médio, na própria Universidade, a gente estuda, mas não pesquisa[...] se tornar um pesquisador é muito importante[...] pois usamos a prática da pesquisa para melhorar a nossa prática pedagógica em sala de aula, o que nos permite maior solidez em nossos resultados, na nossa prática pedagógica”. (Excerto da entrevista do PP4)*

PP4 menciona a importância do mestrado na prática da pesquisa, no movimento que esse procedimento potencializa na vida do estudante egresso, no borbulhar de ideias, de teorias e de possibilidades infinitas. Acreditamos na necessidade de que os professores sejam autônomos na busca por sua profissionalização, pois, ao anular a autonomia profissional na educação “seria o equivalente a pretender a submissão da sociedade àqueles que se autointitulam elite cultural, decidindo unilateralmente o conteúdo do ensino e sua direção

moral e política” (CONTRERAS, 2012, p. 76). Portanto, a autonomia do Estado em escolher qual formação continuada o professor da EB deve fazer, faz com que se exclua o sujeito professor das decisões no que diz respeito ao DPP, pois é ele quem busca a formação e está ciente das reais necessidades educacionais da comunidade à qual pertence.

Segundo Libâneo (2018, p.188),

é em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Tendo como respaldo teórico a citação acima, e analisando todo o processo das entrevistas dos sujeitos, acreditamos que a formação na pós-graduação, após esses sujeitos terem passado pela formação na escola, sala do educador, conselho de classe e conversas informais com seus pares, é uma formação de suma importância, pois as indagações levadas à academia, por esses professores mestres, têm representatividade coletiva para o estudo científico. Portanto, a formação desses professores, vivenciada no mestrado, incide não somente em seus anseios profissionais individuais, mas em toda a comunidade escolar.

Libâneo (2018, p.188) defende que a formação continuada “é de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a formação”, o que requer a reflexão do sujeito acerca do contexto em que exerce a docência. As falas dos sujeitos esclarecem que muito há de ser feito por meio de políticas públicas que viabilizem o processo dessa formação, pois, além de o sujeito estar comprometido com sua formação, ele precisa do respaldo legal e financeiro para ter condições de buscar formação fora da escola, e de políticas que incentivem essa busca pelo professor.

É necessário, portanto, articular a formação inicial com a continuada, mas para que isso ocorra devem “ser criadas as condições para que os professores em exercício retornem à faculdade para atualizarem seus conhecimentos e ganhar mais suportes teóricos para uma reflexão mais apurada sobre a prática” (LIBÂNEO, 2018, p.190). Esse movimento formativo é o que foi feito pelos sujeitos da pesquisa, os quais, ainda em exercício na EB, buscaram a formação na universidade. No entanto, nesse período, conseguiram o afastamento para a qualificação profissional, o que lhes permitiu discutir problemas reais do seu ambiente de trabalho na EB no espaço da pós-graduação, permitindo a interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho dos sujeitos.

Diniz-Pereira (2019, p.72) enfatiza que quando falamos em DPP é importante destacar a indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente, pois o DPP vai ocorrendo mediante suas relações formais, informais e a realização do trabalho docente.

Essa ideia de “desenvolvimento profissional” não impede, porém que os docentes se distanciem, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, encontrem profissionais de outras escolas e vivenciem momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre suas ações. Aliás, tais afastamentos periódicos e temporários, com remuneração integral dos salários, visando a uma maior qualificação profissional, passam a ser reivindicações como direito dos profissionais da educação.

Diniz-Pereira (2019) revela que, mesmo não sendo um termo novo, o DPP encontra-se em disputa no que tange à área de formação de professores, enfatizando haver diversas definições para essa terminologia em contexto internacional. No que diz respeito ao uso desse termo no Brasil, Diniz-Pereira (2019, p. 73) diz que

[...] não podemos usar esse conceito em nosso país sem reivindicar a garantia de condições adequadas para a realização do trabalho docente em nossas escolas, do contrário, em vez de se formar e de se desenvolver profissionalmente, a/o trabalhadora/trabalhador da educação estará, na realidade, se deformando à medida que exerce a profissão docente.

Diniz-Pereira defende a necessidade de se lutar por melhores condições de trabalho, não isentando o papel do Estado em promover melhorias na escola, na educação, para que esse profissional professor possa se desenvolver profissionalmente. Isto porque um profissional bem qualificado traz consigo melhorias ao seu ambiente de trabalho, refletindo-se em toda a estrutura social e educacional.

Sobre as Políticas Públicas como incentivo à qualificação profissional dos professores da EB, destacam-se as falas:

*“[...]somos muito poucos cursando uma pós-graduação[...] isso precisa melhorar [...] acredito que seja essa falta de Políticas Públicas que não levam os professores a pensarem como positivo essa formação, então a gente ouvi muitos [...]profissionais falar assim [...] que não vai estudar porque não tem valorização, você não é valorizado nem no seu conhecimento nem no pagamento, então isso leva muitas pessoas a desistirem a querer ficar parado a não querer estudar vê como um esforço negativo e não como algo positivo que vai melhorar, que vai possibilitar uma melhor qualidade do ensino e em sua práxis[...].”(Excerto da entrevista do PP4)*

*“[...]é importante fomentar em políticas públicas a necessidade de que os professores busquem a pós-graduação, em nível de mestrado/doutorado, nesse sentido é necessário um investimento do estado em políticas públicas que concedam mais espaço, mais abertura para que o professor possa buscar formação na área em que sentir necessidade, não impor que o professor de matemática faça o PROFMAT*



*o de língua portuguesa PROFLETRAS, assim em diante, [...]. No entanto, é temeroso aos governantes, que tenhamos políticas públicas educacionais que incentivem o professor da EB busque a pós-graduação a nível acadêmico como local de formação [...]lá a gente vai sair com um pensamento mais crítico o que conseqüentemente incidirá em nossa atuação na educação. [...] Logo, penso que o estado deveria pensar em fortalecer a busca pelo mestrado, pois dessa forma melhorariamos a educação do país. (Excerto da entrevista do PM)*

PP4 e PM mencionam a importância de as políticas públicas incentivarem a busca pela formação continuada, e não serem um meio de controle sobre os professores da EB. Nesse sentido, Imbernón (2009) considera necessárias as políticas públicas que valorizem a vontade e a necessidade formativa do professorado para que este reassuma seu protagonismo na Educação.

Diante de todos os desafios que estes sujeitos encontram ao buscar a pós-graduação como espaço formativo, eles demonstraram contentamento e reconhecimento à formação recebida no PPGedu/UNEMAT, respeito por sua profissão, pertencimento e o reconhecimento da docência como um trabalho.

*“[...] Essa é a minha riqueza é um tesouro que está aqui guardado a satisfação de saber que eu contribuí, por que eu fiz e dei o meu melhor, com toda minha paixão, com todo meu conhecimento, então acredite na educação e vamos esperar.” (Excerto da entrevista do PP2)*

*“Gostaria de dizer que é possível acreditar, que é possível crescer enquanto pessoa profissional, é possível a gente mudar realidades, a nossa volta, não é uma coisa que a gente vai ver a curto prazo, mas é algo que vamos ver a longo prazo, isso nos angustia, mas a gente não pode perder a esperança, eu acredito que é possível sim a gente fazer a diferença na vida de muitas pessoas”. (Excerto da entrevista do PLP)*

As falas de PP2 e PLP se complementam à medida que eles acreditam na educação, na formação permanente e na importância da realização de seu trabalho; eles têm consciência de que mudanças são necessárias e possíveis. Logo, a prática educativa é considerada “[...] um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos[...]” (FREIRE, 2018, p. 142).

Assim, o DPP desses professores, mestres egressos do PPGedu/UNEMAT, os motivou a buscar mudanças em seu local de trabalho após o mestrado e pela formação continuada, pois se perceberam formadores de outros sujeitos e que estes necessitam da nova visão que apreenderam na pós-graduação. A PU, portanto, vivenciada na pós-graduação, por meio de todas as ações formativas, incentiva e possibilita o DPP da EB e mobiliza outros a também buscarem formação continuada nesse espaço.

Gadotti (2011, p. 68) conclama o sujeito professor a refletir sobre seu papel na vida dos educandos, pois “[...] o novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que

aprender, para quê, contra o que, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro [...]", e o mestrado possibilita esse olhar aos professores da EB, um olhar problematizador, reflexivo e questionador, que visa buscar soluções para as mazelas enfrentadas pela sociedade.

#### **5.4.3. Desenvolvimento Profissional dos professores da Educação Básica: do mestrado ao doutorado**

Em meio à redescoberta de sua importância como profissional, alguns professores mestres, após concluírem o mestrado, não cessaram sua formação e foram em busca do doutorado. Já outros professores que se encontravam em fase de aposentadoria não demonstraram interesse na busca pelo doutorado, porém, continuavam incentivando seus colegas mais jovens, pois sabem da necessidade da formação continuada na carreira e no DPP da EB:

*“Eu acho que já passou já - eu aposentei do Estado, eu sou professora efetiva da rede municipal, acredito que eu trabalho só mais esse ano, e assim eu não pretendo seguir carreira na universidade. Então eu acho que tem uma época na vida que a gente tem que dar uma pausa. Se eu tivesse feito o mestrado 10 Anos antes, talvez eu iria em busca, mas agora eu acho que não pretendo”. (Excerto da entrevista do PP6)*

*“[...] no dia da minha apresentação pública a professora Mônica Molina sinalizou para que eu continuar que ela tinha interesse naquela pesquisa [...], tem uma professora da UFMT que já sinalizou a possibilidade de seguir, tem colegas que incentivam muito, mas devido as distâncias, condições de deslocamento - não é muito fácil, então, eu acho que agora já aposentei no estado [...] acho que vai ficando esse sonho aí, provavelmente, não será realizado. Talvez fique para outros, né?!” (Excerto da entrevista do PP5)*

Essa recusa ou falta de interesse desses profissionais encontra respaldo em Marcelo García (1999), quando evidencia que, na fase de se aposentar, alguns professores não procuram mais a qualificação, e o autor ressalta que os anos de docência marcam fases determinantes na carreira do professor.

Os professores mais jovens— PP1 e PM — ainda estão implicados nesse processo de busca por continuarem sua formação, *Stricto Sensu*:

*“[...] ainda no mestrado comecei a construir escrever um projeto para o doutorado, então estou cursando, fazendo doutorado pensando sim quando terminar o doutorado tentar em um concurso para docente na universidade, acho que temos que pensar o futuro sim, mas estou muito feliz com a profissão que tenho, o campo que desenvolvo, como docente camponesa e por enquanto penso no ano que vem pedir afastamento para estudos e seguir na luta”. (Excerto da entrevista do PP1)*

PP1, ainda no mestrado, produziu seu projeto para o doutorado, e PM, movido por razões pessoais, está aguardando para voltar a pleitear vaga nesse nível de ensino. Mais uma vez vemos que questões familiares, muitas vezes, influenciam o DPP (MARCELO GARCÍA,1999), como aparece da fala de PM:

*“Terminei o mestrado recentemente e logo pretendo buscar o doutorado, na área da Educação, só estou esperando me organizar, pois novamente estou envolto por questões familiares, com a vinda de mais um filho e logo estando tudo estabilizado voltarei a buscar a formação no curso de doutorado, creio que já no próximo ano de 2022”. (Excerto da entrevista do PM),*

Sendo assim, PM, por questões que abrangem seu desenvolvimento pessoal, adia a possibilidade de ingressar em um programa de doutorado, confirmando que elementos da dimensão pessoal do sujeito tendem a implicar no DPP dos professores (MARCELO GARCIA, 1999), pois, o DPP está concomitante ao desenvolvimento pessoal do sujeito, e nesse processo eles andam juntos.

#### **5.4.4. UNEMAT como polo formativo em Mato Grosso**

Outro fator que merece destaque nas entrevistas é a importância que os professores apregoam à UNEMAT, ao que se refere à formação de professores, cursos de graduação e pós-graduação:

*“Eu sou muito grata a UNEMAT, ela é de grande valia - a gente tem que valorizar, participar de eventos dar essa chance para que outros tenham a mesma oportunidade que nós tivemos[...], eu sempre falo para meus alunos sou fruto da UNEMAT, a gente tem essa oportunidade porque temos uma universidade no interior para o interior de MT”. (Excerto da entrevista do PP6)*

*“A UNEMAT tem uma importante missão que é chegar nos recantos aonde nenhuma universidade chega. Ela chegou em minha vida, desde a graduação mais especificamente com atuação muito forte aqui no assentamento, através do núcleo Unemat/Unitrabalho. Com esse vínculo, com alguns trabalhos, a gente vai conhecendo mais o programa, linha de pesquisa, conforme foi se desenvolvendo esse tripé aqui no assentamento, por meio de pesquisa e extensão e estudos através dos cursos [...]fui percebendo possibilidade de desenvolver um projeto [...] primeiro iniciamos com um projeto na pós-graduação oferecida pelo núcleo e aí depois demos sequência no mestrado foi um caminhar a partir da UNEMAT aqui onde moro”. (Excerto da entrevista do PP1)*

PP6 e PP1 demonstram a importância dada à UNEMAT, relacionando-a a suas trajetórias formativas. Essa instituição, de alguma forma, em tempos distintos, foi responsável pela formação de todos os entrevistados, e ao formar esses professores a UNEMAT deixa clara sua responsabilidade social e sua ligação com a escola de EB.

A PU vivenciada por alguns dos sujeitos na graduação, e por todos eles no mestrado, teve grande relevância para potencializar o DPP na EB. A PU alimenta a conexão entre a universidade e a sociedade, por meio de um amplo referencial teórico que busca compreender a amplitude e complexidade da Educação Superior, como diz Almeida (2011).

Os dez professores mestres, em suas entrevistas, iam se relacionando com os estudos teóricos de base desta pesquisa: Marcelo García (1999; 2009), Libâneo (2014; 2001), Saviani (2000; 2008), Freire (2018; 2005; 1996), Almeida (2011), dentre outros, que discutem a formação de professores na perspectiva do DPP e do trabalho docente como uma profissão que necessita formação em um *continuum*.

Compreendemos, assim, que todos os aspectos formativos pessoais e profissionais motivam o professor da EB a buscar formação na pós-graduação, e seu trabalho docente é o principal mobilizador e potencializador por essa busca de mudanças e melhorias em seu ambiente de trabalho.

A pós-graduação, em nível de mestrado, é concebida de formas diferentes por eles, porém, o que a maioria deixa claro é sua importância para a atuação na EB, não no que tange diretamente aos conteúdos que trabalha em sala de aula, mas nas correlações que esses professores fazem com suas práticas pedagógicas, e tais mudanças decorrentes desse processo formativo não permeiam somente a vida profissional dos sujeitos, porque ela implica todo o DPP, incidindo em todos os setores que tangem a educação, nos quais este vá atuar.

A formação continuada do professor da EB na pós-graduação, na perspectiva do DPP, tende a estreitar a relação entre escola de EB e Universidade, à medida que os egressos do PPGEduc/UNEMAT voltam para a universidade e compartilham suas experiências com os docentes universitários da pós-graduação. Essas experiências são teorizadas e, nesse processo dialético do ensino, ambos aprendem e ensinam em um processo de ressignificação de conhecimentos. Assim, o DPP torna-se mais significativo nesse ambiente por meio da relação entre seus pares e todos os processos e ações formativas lá vivenciadas, e, principalmente, a prática da pesquisa.

Portanto, a PU vivenciada pelos professores da EB, sujeitos da pesquisa, passa a ser ressignificada pelos professores, de forma diferente: uns deixam explícito em suas falas tais mudanças; outros deixam transparecer, de forma implícita, que o mestrado foi realmente significativo e potencializador de mudança. Enfim, o DPP da EB em cursos de mestrado fortalece a adesão de novas práticas docentes e a mudança em relação ao posicionamento pessoal e profissional desse educador.

Nessa perspectiva, destacamos que o professor da EB tem um papel fundamental na formação crítica/reflexiva do estudante da EB. Ele conduz o estudante pelos caminhos que lhe possibilitam problematizar a educação e a sociedade em que vive.

Logo, na próxima seção apresentamos a conclusão momentânea de uma pesquisa elaborada em um período de dois anos em plena pandemia da COVID-19, no curso de pós-graduação em Educação da UNEMAT. Apresentamos o DPP, os egressos do referido programa, em seus 10 anos de constituição. Esses professores se propuseram e implicaram a formação continuada, percebendo a importância de continuar se formando e se profissionalizando para o exercício da docência na EB.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Em meio a todo esse processo investigativo fui me significando e ressignificando, me aproximando e me distanciando, mediante a fala dos sujeitos, porém, constituindo-me pesquisadora e professora da EB.*

*Logo, a formação continuada de professores ainda requer muita luta e resistência; é uma busca constante na vida dos educadores por uma Educação que realmente seja significativa para todos os envolvidos no processo.*

*(Ana Paula Rodrigues de Souza)*

Iniciamos esta seção final da dissertação com uma epígrafe de nossa autoria, evidenciando o processo formativo pessoal e profissional na condição de professora e pesquisadora, acreditando que todo esse percurso não só contribuirá para a formação de outros professores e estudantes da EB, mas também para nossa formação.

O percurso de investigação vivido, o aprofundamento teórico-metodológico e as opções feitas nos proporcionaram perceber que, do mesmo modo que os egressos do PPGedu/UNEMAT, professores da EB que foram sujeitos da nossa pesquisa, nos (re)construímos no decorrer da realização da investigação que fez parte e desencadeou a nossa formação continuada. Isso só foi possível a partir das ações formativas do PPGedu/UNEMAT, a Pedagogia Universitária (PU) da pós-graduação.

Todo o processo formativo relatado pelos sujeitos da pesquisa também foi percorrido pela pesquisadora e, no fim de toda a caminhada, sentimos a mesma gratidão à UNEMAT por essa IES ter potencializado os nossos DPPs, mediante a PU vivenciada pelas ações de ensino, pesquisa e extensão mediatizadas por docentes universitários credenciados na pós-graduação em Educação desta universidade. Isso nos auxiliou e orientou a (re)construir nossos conhecimentos mediante as constantes aproximações com o objeto de pesquisa.

O experienciado na pós-graduação, e a pesquisa em si, nos fez compreender que o professor da EB, quando busca a pós-graduação para dar continuidade à sua formação, traz as inquietações da realidade vivida por ele na rede pública estadual de Educação, com temas oriundos do seu trabalho docente e que, de certa forma, movimentam e impulsionam a sua busca pelo PPGedu/UNEMAT. Esse professor opta por dar continuidade aos seus estudos pelo compromisso que tem com a educação pública do estado do MT, mesmo que seus esforços não sejam reconhecidos diretamente na formação dos estudantes da Educação Básica, espaço em que realiza o seu trabalho docente, na concretude de políticas públicas de

valorização e formação do profissional da educação do estado de MT, como foi demonstrado nas seções dessa dissertação.

Por meio do trabalho colaborativo no grupo de pesquisa em que esta investigação se ancora, o GFORDOC, e dos dados produzidos, fruto da disposição de cada um dos sujeitos participantes, constatamos que, no espaço formativo da pós-graduação, o DPP se potencializa quando o sujeito que busca a pós-graduação está implicado em seu processo formativo e procura responder indagações de caráter profissional que surgem no seu dia a dia. Compreendemos que essas indagações os colocam em movimento, despertando o desejo da continuidade da formação em outros espaços institucionais, externos ao ambiente escolar, em que exercem a docência como profissão.

No processo investigativo e formativo gerado, entre diversas discussões, centralizamos o nosso cuidado na questão problema de nossa pesquisa: *Quais as percepções dos professores da Educação Básica, mestres egressos do PPGEduc/UNEMAT, sobre a relação entre as ações formativas vivenciadas em sua formação numa pós-graduação, a Pedagogia Universitária, e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica?*

Para alcançar as possíveis respostas para a questão, caracterizamos esta pesquisa como sendo de abordagem qualitativa ao assumir e buscar compreender quais as percepções dos professores da EB sobre a relação entre a PU, na pós-graduação *Stricto Sensu*, e o seu DPP, após retorno à EB.

Em decorrência dessas especificidades, definimos três objetivos específicos que orientaram a produção de nosso estudo. O primeiro deles se refere à construção da base teórica de nossa pesquisa sobre o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP) da EB e a Pedagogia Universitária na pós-graduação. Ao enfatizarmos o DPP e a pós-graduação como espaços formativos, compreendemos a importância da reflexão e da experiência no que tange ao trabalho docente na educação e consideramos que o DPP ocorre em espaços formais institucionalizados, mas também em espaços informais, e perpassa toda a carreira profissional do professor.

Em meio a esse contexto teórico compreendem os que a atividade desempenhada pelo professor é considerada e valorizada como um trabalho do humano sobre o humano, e deve ser remunerada dignamente e garantida por meio de políticas públicas que potencializem sua formação inicial e continuada em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Essas políticas públicas de valorização e formação do profissional da Educação devem ser protagonizadas pelos profissionais da educação, mediante as necessidades elencadas por esses profissionais e não impostas por órgãos ou agências governamentais. E os professores da EB, percebendo a

incompletude de sua formação inicial, voltam para a Universidade, no ambiente da pós-graduação, trazendo suas inquietações para serem problematizadas e teorizadas por meio da pesquisa, ensino e extensão. Nessa relação, mediada pela PU, tanto o professor da EB quanto o docente universitário aprendem e trocam experiências, tornando-as significativas para ambos, estreitando a relação entre Universidade e EB.

O estreitamento da relação entre Universidade e EB é viabilizado por meio da oferta de cursos de pós-graduação e de projetos que incentivem o professor da EB a perceber a Universidade como uma instituição com potencial para produção de conhecimento científico. Além disso, lhe permite problematizar o cotidiano escolar da EB e teorizá-lo, pois acreditamos na importância da práxis no ambiente escolar e na busca dessa dimensão de conhecimento como intuito de minimizar as contradições existentes no campo educacional.

Esse embasamento teórico e os dados da pesquisa de campo nos fizeram perceber que a PU, na pós-graduação, é caracterizada pelas experiências formativas desse espaço, por meio do ensino na pós-graduação, na qual é estudante; da pesquisa do docente orientador em que o pós-graduando é convidado a participar e vincula a sua pesquisa; dos grupos de pesquisa nos quais é inserido e não perde o vínculo após concluir o seu mestrado; e por meio da extensão, com a organização de eventos e a sua própria participação como ouvinte ou ao apresentar trabalhos. Todo o percurso formativo percorrido pelo mestrando é caracterizado por ações que têm uma intencionalidade e são conduzidas de tal modo que faz com ele próprio, como sujeito adulto e implicado em uma profissão, (re)signifique-as e amplie a sua visão de mundo, percebendo-a com mais criticidade. Todas essas ações são sustentadas pelas Pedagogias Universitárias.

Assim, por meio dos dados empíricos e teóricos gerados pela pesquisa, compreendemos que o DPP da EB, mestres egressos do PPGEdu/UNEMAT, ocorre em todos os espaços citados anteriormente, e seus reflexos são percebidos após esses docentes voltarem ao seu ambiente de trabalho, na sala de aula ou em outros espaços em que exerçam seu trabalho docente.

Consideramos, portanto, que a PU vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa potencializa sua formação no mestrado, influenciando, de maneira direta, à docência na EB, (re)significando-a, mesmo que não seja nos conteúdos em si da sua área de graduação ou de concurso público, mas ela permite que o professor reveja suas concepções sobre Educação, no que tange as suas formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem significativo para ele e para o estudante.



O segundo e terceiro objetivos específicos foram alcançados mediante a análise dos dados empíricos à luz das teorias que se constituíram por meio do uso do banco de dados do GFORDOC, questionário de caracterização e roteiros de entrevistas realizados conforme a disponibilidade de cada sujeito, de modo a não atrapalhar a realização de suas atividades profissionais com a docência, via aulas remotas, e com a sobrecarga burocrática que assumiram no período da realização da pesquisa: período de pandemia da COVID-19.

A experiência investigativa vivida nos permitiu estar em contato com docentes de várias idades, culturas e formações, que concluíram o mestrado durante os 10 anos do PPGEduc/UNEMAT, nos possibilitando repensar a responsabilidade da profissão docente e a necessidade de políticas públicas voltadas às necessidades reais de seus agentes principais, professores, estudantes e comunidade.

Os sujeitos entrevistados foram acolhedores, receptivos e muito generosos ao compartilharem suas experiências, suas angústias e aspirações profissionais, que, na maioria dos casos, não cessaram com o mestrado, pois, muitos participantes evidenciaram a busca pelo doutorado e, nesse grupo, havia sujeitos que, ao saírem do mestrado, ingressaram direto no doutorado por apreenderem a formação como um *continuum*.

Compreendemos, em relação ao percurso formativo dos sujeitos na graduação, que o ingresso em cursos de licenciatura nem sempre foi sua primeira opção de formação profissional, porém, em alguns casos, o interesse por essa formação iniciou no Ensino Médio profissionalizante, quando cursaram Magistério. Assim, foram sendo motivados pela realização do trabalho docente, ou então, por outras oportunidades que surgiram, as quais foram significadas durante seu percurso formativo, permitindo-lhes optar pela docência como campo de trabalho potencializado por uma formação em um *continuum*.

Os 10 sujeitos entrevistados estão envolvidos ativamente com a docência, não somente em escolas da rede estadual, mas também das municipais e em Instituições da Educação Superior (IES). Nesses ambientes, três dos sujeitos, mesmo tendo recebido convites para exercerem outros cargos educacionais, optaram por assumir somente a docência, no espaço da sala de aula, e sete dos sujeitos se interessaram por cargos de gestão (direção, coordenação pedagógica) e/ou de formadores de professores junto ao CEFAPRO. A vivência no contexto do exercício profissional articulado a elementos inerentes ao trabalho docente, motivavam esses professores a buscar formação continuada fora da escola.

Nas entrevistas, os sujeitos são unânimes em conceber o PPGEduc/UNEMAT como um espaço formativo em que investigaram os anseios do seu contexto profissional, pois, foi nesse programa que eles retornaram ao espaço universitário como estudantes. Porém, retornaram

como um estudante com experiência profissional na EB, tendo a possibilidade de rever sua postura profissional em relação aos estudantes da EB, apreendendo-os com um olhar humanizado, entendendo-os como um ser em construção que pode participar de forma efetiva e ativa do processo de ensino e aprendizagem. Também destacam que a produção do conhecimento no espaço formativo da pós-graduação, no caso desta pesquisa, no mestrado em Educação, ocorre de forma coletiva, mediante interações entre diversos sujeitos, docentes orientadores e estudantes orientandos, que possuem formação em diferentes áreas do conhecimento e trazem histórias de vida pessoal e profissional distintas. Nesse espaço formativo, em que há o encontro e a partilha de experiências educacionais de diferentes profissionais com graduação em distintas especialidades que têm algo em comum, todos optaram e buscaram ingressar na pós-graduação por uma inquietação na área do conhecimento das Ciências Humanas, em especial da Educação.

Assim, a pesquisa desenvolvida nos proporcionou perceber que é possível realizar a produção do conhecimento em diferentes espaços e que é feita de modo contínuo, por meio da partilha de experiências significativas teorizadas, no caso do mestrado em Educação do PPGEdU/UNEMAT, através de um movimento contínuo das ações de ensino, pesquisa e extensão que constitui a PU, sendo este constitutivo do conhecimento e potencializador do DPP nas dimensões pessoal e coletiva. Destacamos a importância da PU como campo de formação e estudo, possibilitando o DPP tanto do docente universitário quanto do professor da EB, de modo a clarificar a compreensão de que a formação do professor da EB, e do docente universitário, é um *continuum* a ser analisado e discutido nas futuras pesquisas.

Os dados nos fizeram perceber a importância do campo de atuação dos professores para que sentissem a necessidade de buscar a continuidade de sua formação na pós-graduação, em nível de mestrado, independente das funções desenvolvidas por esses professores, fazendo sempre a relação entre seu trabalho docente e a necessidade da busca pelo mestrado, no intuito de responder perguntas que permeavam e emergiam do seu trabalho docente.

Outro fator que nos chamou a atenção nas falas dos respondentes foi a importância da práxis em sua formação na pós-graduação, a importância da teoria e da prática ressignificada a partir da reflexão, no que se refere a sua formação e à importância desta para sua atuação docente. Além disso, destacamos a realização do trabalho docente com criticidade, um trabalho voltado à formação de estudantes capazes de mudar sua realidade e buscar melhorias para sua vida, a partir do conhecimento.

Os sujeitos participantes desta pesquisa afirmam que a formação no Mestrado em Educação contribuiu para que os professores da EB, de diferentes áreas específicas, sentissem

necessidade da pesquisa durante a realização de seu trabalho, desde os anos iniciais da escolarização, de modo a possibilitar uma formação crítica e cidadã ao estudante, conduzindo-o a problematizar e discutir sua formação durante todo seu percurso formativo escolar.

As práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes formadores no mestrado, que também caracterizam a PU, foram destacadas pelos sujeitos entrevistados e revelam que elas os auxiliavam a repensar, de modo reflexivo, suas práticas pedagógicas como professores da EB antes de seu ingresso no Mestrado. Também reconhecem que elas os auxiliaram a (re)significar as suas práticas pedagógicas ao retornarem a exercer a docência na EB após concluir o mestrado. Os professores relatam que puderam incorporar as ações formativas que vivenciaram em sua formação na pós-graduação em sua sala de aula, adaptando-as ao ano/série dos estudantes: iniciação à pesquisa, seminários, aulas dialogadas, forma de problematizar e organizar os conteúdos, entre outros. Os professores da EB enfatizaram que a PU utilizada pelos professores formadores da pós-graduação contribuiu para que eles retornassem ao trabalho na EB, incorporando-a em sua prática docente, seja ligada diretamente ao ensino ou à forma como percebiam essa formação direcionada a crianças, jovens ou adultos.

Assim, os professores da EB, mestres egressos do PPGEdU/UNEMAT, afirmam que as ações formativas que vivenciaram e as relações estabelecidas com os professores formadores, incluindo seus orientadores, em sala de aula, participação de grupos de estudos e pesquisa, eventos científicos, leituras, seminários em que debatiam a teoria sugerida, as pesquisas de campo, entre outros, lhes possibilitou (re)significarem sua formação inicial, tornando-os autônomos no que tange a discutir e entender aspectos direcionados à Educação.

Interpretamos que a experiência formativa no mestrado colabora, de forma significativa, com a prática docente, na condição de professor regente em sala de aula, de gestor escolar, como formador do CEFAPRO, ou em cargos de formação ligados à SEDUC. O processo de pesquisa proporcionou novos saberes aos sujeitos, fruto de um processo constante de ressignificação de conhecimentos constituídos pela e na prática docente anterior ao mestrado.

A formação, em nível de mestrado no PPGEdU, permitiu a esses sujeitos trabalharem em outros espaços, munindo-os de várias fontes de conhecimento, desde as legislações que regulam sua profissão, até a política e a história da educação, por eles reconhecidas como pontos frágeis e pouco explorados durante sua graduação. Todo esse conhecimento teórico construído deu-lhes maior segurança e embasamento para percorrer e pleitear novos caminhos

na Educação. Assim, a formação, no ambiente do mestrado, incidiu de forma significativa no DPP, permitindo-lhes instigar, por esse nível de formação, seus colegas de trabalho.

Todas as reflexões tecidas pelos participantes da pesquisa nos permitiram concluir que devemos lutar para elevar a qualidade da Educação oferecida nas escolas públicas do Estado, por meio da universalização do conhecimento disponível. Assim, o futuro deve ser pensado para todos e não para uma minoria detentora de poder, por meio de Políticas Públicas realmente eficientes e eficazes, que potencializem uma formação na pós-graduação *Stricto Sensu* para todos os professores da EB, pois, desse modo, a Educação, ao ser problematizada e politizada, poderá ser mais significativa.

Consideramos necessário discutir a formação de professores em um *continuum*, pois sujeitos atualizados e qualificados formam sujeitos do seu tempo, preparados para o mundo em constante transformação. Entendemos que o trabalho docente exige um lastro de aprendizagens envolvidas nesse processo, assim, é necessário que as aprendizagens dos professores sejam sistematizadas e refletidas no interior das escolas e ressignificadas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, mestrados e doutorados.

Entendemos que Educação é superação e deve ser uma prática sistematizada, refletida e discutida com os pares. Os professores são profissionais que necessitam de aprendizagens profissionais, e, sendo assim, precisam construir conhecimentos nas Universidades, juntamente com os docentes universitários.

Investir na formação continuada de professores é imprescindível. Esses profissionais devem ser estimulados, por meio de melhorias salariais, condições de trabalho, estímulo de valorização mediante titulação, elevação de nível, aumento de vaga nos cursos de mestrado e doutorado, entre outros, a buscar pela formação continuada. E que essa formação não seja algo individual, do sujeito professor, mas uma realidade presente e viabilizada pelas políticas públicas. O Estado e a Universidade devem estar comprometidos com a formação inicial e continuada do professor da EB, por meio do aumento do número de ofertas de cursos de mestrado e doutorado.

Os estudos bibliográficos tecidos em nossa pesquisa, e a fala de agentes educacionais – professores, legislações, pesquisadores – nos permitiram verificar a importância da formação continuada no que tange ao DPP, e, conseqüentemente, para a promoção e transformação do ensino ofertado aos estudantes. Porém, vale pensar em uma forma de colocar tais discursos em prática, por serem necessárias melhorias nas condições de trabalho do professor da EB.

É necessário que o professorado tenha clareza do que se espera da Educação e de suas reais necessidades formativas, pois o Estado investe no valor simbólico do professor, no que tange à resolução de problemas sociais, educacionais e até econômicos, e não lhes oferece o devido suporte para a realização do trabalho docente. Isto porque a atividade realizada pelo professor é um trabalho com suas especificidades e necessidades exclusivas das atividades docentes.

Todo o nosso percurso investigativo sobre o Desenvolvimento Profissional, na pós-graduação *Stricto Sensu*, de Professores efetivos na docência da EB, que lá constituíram diversas experiências, e se afastaram, legalmente, de suas atividades profissionais para se qualificarem, em nível de mestrado, refletindo sobre elementos inerentes a sua docência, nos trouxe outra indagação: Como ocorre a relação da PU, por meio das ações formativas, na pós-graduação, com o DP de egressos de licenciaturas que não possuem experiência na docência e buscam a pós-graduação em Educação como espaço para qualificação profissional de modo a refletirem sobre especificidades da EB?

Deixamos aqui uma ideia que pretendemos discutir no doutorado, pois, como vimos, o campo da formação de professores é um *continuum*, um campo fecundo e que necessita de mais pesquisas que relacionem a formação continuada do professor da EB em cursos *Stricto Sensu*, como meio de aproximação entre Escola e Universidade.

Em tempo: gostaríamos de registrar que essa pesquisa só terá sentido com o compromisso de, após concluída, defendida e aprovada nesta dissertação, providenciarmos a devolutiva do trabalho para a sociedade. O intuito é o de ampliar os horizontes e conhecimentos de outros profissionais da EB sobre a importância da formação continuada na *pós-graduação Stricto Sensu*, fomentando a necessidade de formação nesse nível universitário para a constituição de sujeitos críticos e reflexivos, de modo a incentivar outros educadores da EB a buscarem, nesse nível educacional, uma formação voltada ao sujeito completo em âmbito social e intelectual.

Logo, compreendemos, com nossa pesquisa, que a pós-graduação *Stricto Sensu* é um espaço importante para materializar a formação profissional dos professores da EB, e que a PU, nesse espaço, influencia seu DPP ao retornarem à EB.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. de M; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. In.: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p.33-44, jan./abr. 2003, p. 1-12

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA (Org). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ALVES, W. P. **Banco de dados**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. In.: **Revista brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009

ARAÚJO, J. C. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. In.: **Linhas Críticas**, 14(26), p. 25-42, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3423>. Acesso em 15 de abril de 2021.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**, 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO; M. A. R , XAVIER, A. R. C , CARRASCO, L. B. Z. Assessoria pedagógica ao docente universitário: Uma carreira em construção In.: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.19, n. 2, jul./dez. 2018.Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n2/09.pdf> . Acesso em 25 jun. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição 70. Lisboa, 2016.

BATISTA, G. V. **Trajetória e atuação profissional dos egressos titulados pelos programas de pós-graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Diamantina- MG**. 35 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina. Biblioteca Depositária, 2016.

BITENCOURT, L. P; DARSIE, M. M. P. **O formador de educadores matemáticos e sua aprendizagem para a docência**. In: GONÇALVES, T. V. O.; MACÊDO, F. C. da S.; SOUZA, F. L. Educação em Ciências e Matemáticas: debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores. Porto Alegre: Penso Editora. Grupo Artmed, 2015.

BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

BITENCOURT, L. P. Os professores Formadores de uma licenciatura e suas Pedagogias Universitárias: a significação da formação. In. TAVARES, F. de C.; ANJOS, J. J.T. dos, (Org.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**, volume 4/ - Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2020.

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 268 f. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias. In: **Revista Paideia**. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade FUMEC. Belo Horizonte. Ano 11. N.16. p.167-191 – Jan./jun. 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL, **O plano nacional de educação (2014/2024) em movimento**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 outubro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2000**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, PP. 103 - 106

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *Stricto Sensu***. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, n. 58, Seção 1, p. 61.

BRASIL. Ministério da Saúde. CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em 16 de Mai de 2021

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Meta 16 e Meta 18**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 17 de jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 17 de jan. 2021

CANDAU, V. M. F. Formação de Professores: Tendências atuais. REALI, A. M. de; MIZUKAMI, M. G. (orgs.) São Carlos: EdUFSCAR. 1996.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 23 de mar. de 2020

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

CEVALLOS, I. PASSOS, L. F. O mestrado Profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educacional** v.12 n. 37, 2012

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012

COSTA, R. Q. F; SILVA, N. P. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico, **Estud. psicol. (Natal)**. vol.23 no.4. 2018. Natal. Acesso jul 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2018000400003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000400003)

CRUZ, V. A. de A. **O desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica em grupos de pesquisa**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

CUNHA, M. I. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. da. Contribuições da Pedagogia Universitária frente ao desafio da interdisciplinaridade e da inovação. In: AZEVEDO, M. A. R. de. (Org). **Pedagogia Universitária em foco**. 1 ed. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2020.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6 ed, Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira&Marin: Brasília - DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. da; BROILLO, C. L. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUNHA, M. I. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. In. Revista Diálogo Educ., v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. Curitiba, 2009.

DALMAZO, M. E.; ANDRE, A. de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. In.: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017



DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Trad. Maria Assunção Flores. Ed. Porto Editora, 1999.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A.L. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em Educação: positividade ou simples decadência?** In. Revista Brasileira de Educação. V.15, n.43. Jan/Abr. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. ; ZEICHER, K. (Org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional do docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F. ET AL. (Orgs). **Formação Permanente de Professores: Experiências Iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019

ENRICONE, D. Saberes e pesquisa docente. In: BILLIG, E. M; COSTA, F.T.L; MOREIRA, J.C. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

FERREIRA, M. M. **Docência no Ensino Superior: Aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. São Carlos-SP, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, S. M. Estado, democracia e questão social no Brasil. In: BRAVO, M. I. S; PEREIRA, P. A. P. **Política social e democracia**. 5 Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2 Ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

GALVÃO, F. N. dos S.. **A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT**. 188f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

GALVÃO, F. N. dos S.; BITENCOURT, L. P. **Reflexões a partir do Balanço de Produção sobre a Aprendizagem e Saberes da Docência e a Pedagogia Universitária**. In: Seminário Educação – SemiEdu, UFMT – Cuiabá/MT, 2017.

GAMBOA, Sílvia Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In.: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010, p. 1355 – 1379

GHEDDIN, E.; FRANCO. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. Cortez. SP. 2008.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2018000400003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000400003)

ISAAC, J. A. **O discurso, a prática e a formação para a pesquisa na pós-graduação *Stricto Sensu* em educação'** 21/08/2019 222 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília

JESUS, S. M. S. A; LACKS, S.; ARAÚJO, M. G. B. Problemas de pesquisa na Pós-graduação: questões colocadas a partir da epistemologia histórico-dialética. In: CUNHA. C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados. 2014, p. 291-308.

KOGUT, M. C; MIRANDA, S de. Os saberes na formação docente. IN: **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Org: Marielda Ferreira Pryjma, Oséias Santos de Oliveira. Curitiba: Ed, UTFPR, 2016

LARROSA, J. **Notas sobre a Experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. jan./fev./mar./abr. n. 19, p. 20-28, 2002.

LEIRIAS, C. M. **Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica**. 143 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da PUCRS, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed, São Paulo, Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl, - São Paulo: Heccus Editora. 2018

LIBÂNEO, J. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, ed.28ª, São Paulo, 2014.

LIMA, T. C. S. ; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis**. v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. In.: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021, p. 1 – 21.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed., Rio de Janeiro: E. P. U. 2017.

MARCELO GARCÍA, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/Revista de Ciências e Educação. N. 8, jan-abr, 2009, p. 7-22

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MATO GROSSO. **Instrução Normativa, nº 002/2021/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre concessão de Licença para Qualificação Profissional, Simples Dispensa e Afastamento para Estudo no Exterior, para pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e Doutorado. 2021. Cuiabá, MT, 2021.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 50**, de 1º de outubro de 1998 dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso. Acesso em 22 de maio de 2021.

Disponível em:

<http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9e97251be30935ed03256727003d2d92/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b> Cuiabá, MT, abr 2013.

MAULER, I. C. M. **O mestrado profissional em ensino e a formação de professores da educação básica: desafios e perspectivas**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MELO, C. I. B de; SILVA, S. P; FALCÃO, G. M. B. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**. V.15. N. 32. Ano 2021. p.1-21.

MILHOMEM, A. L. B.; GENTIL, H. S.; AYRES, S. R. B. Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica. In: **Anais do Seminário Educação - SemiEdu**, UFMT – Cuiabá/MT, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996, p. 60-90.

MIZUKAMI, M. da. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**, São Carlos: EduFSCAR, 2010.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. 2ª ed. – Porto: Porto Editora, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, A. . B. L. N; ALBUQUERQUE. M. G. M. T. MONTEIRO. F, M. A. M. (Org.). **O trabalho docente na Educação Básica**. Cuiabá: EdUFMT, 2007

OLIVEIRA, D. K. B. de. **A formação *Stricto Sensu* como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 254 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: Universidade de Brasília - Biblioteca Central, 2019.

OLIVEIRA, D. K. B. de; MOURA, E. M. B. de; SILVA, K. P. C. C. Mestrado profissional: perspectiva de formação continuada *Stricto Sensu* para o professor da Educação Básica. In.: **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n.2, p. 401-425, maio-agosto, 2020.

OLIVEIRA, V. F. de. Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção. In: BILLIG, E. M; COSTA, F.T.L; MOREIRA, J.C. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

PAEZANO. E. dos. S. m. BITENCOURT. L. P. Caminhos metodológicos sob a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. In: **Anais da XIV Jornada de Educação – UNEMAT, Cáceres/MT**, 2017.

PAZINATO, A. **O processo de formação continuada no projeto da Pedagogia Universitária**. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Minas Gerais, 2015.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau**. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M, I.(Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTE, J. P. A formação do professor de Matemática: Passado, presente e futuro. In.: **Grupo de Investigação DIF-Didáctica e Formação Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa**. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 14-15 de Julho de 2005.

PONTE, J. P. da [et al.] **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. 18 f. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Lisboa, abr. 2000

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do ProfMat98**. Lisboa: APM, 1998. p. 27 - 44

PONTE, J. P. da. **Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de matemática**. In: PONTE, J. P. da. (et al). Desenvolvimento profissional dos professores de matemática: que formação? Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência e Educação, 1996.

RAMEZ, E; NAVATHE, S. B. **Sistemas de banco de dados**. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2011.

RIBEIRO, P. M. A contribuição da teoria de Paulo Freire para a docência. In: **Revista Espaço Acadêmico**. v. 16 n. 181, jun. 2016 p. 59 – 68.

RIBEIRO, T. R. **A pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: Ênfase na formação e atividades na docência**. 169 f. 2018. Dissertações (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

RODNEY, Q. F. C ; NELSON, P. S. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico, In.: **Estud. psicol. (Natal)** vol.23 no.4 Natal out./dez. 2018

ROSSI, F; HUNGER, D. A. C. F. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANCHEZ, I. **Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do programa de pós-graduação em educação da Unicamp**. 129 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp, 2019.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n.83, p.627-641, ago. 2003.

SANTOS, G. M. T. dos. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária [manuscrito]: um olhar sobre a docência**. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação), da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas – RS, 2018.

SANTOS, G. M. T. dos. **A qualidade da Educação Superior e a Pedagogia Universitária: um olhar sobre a docência**. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade de La Salle, Canoas, 2018.

SANTOS, R. E. O. Pedagogia Histórico-Crítica: que pedagogia é essa? In: **Horizontes**, v.36, n.12, p.45-56, maio/agosto 2018.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In.: **Quadrante**, 12(2), 25-52, 2003.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (Org). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. In.: **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In.: **Revista Diálogo Educacional** - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, 11ª Edição** Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practioner: How professionals think in action**. Aldershot Hants: Avebury. 1983

SCORZAFAVE, L. G. D. S. Características do professor brasileiro do ensino fundamental: diferenças entre o setor público e o privado. In. **Revista Economia & Tecnologia**, v. 7, n. 2, 2011

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

SEDUC. Portaria, nº **66/2021/GS/SEDUC/MT** Dispõe sobre prazos e critérios de classificação de candidatos à concessão para Qualificação Profissional do 1º semestre de 2021, e dá outras providências. Cuiabá, MT, 2021.

SELBACH, P. T. da S. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas Universidades Federais do rio Grande do Sul**. 220 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa educacional. **Revista de Educação Pública** - v. 19, n. 41 (set./dez. 2010) Cuiabá, EdUFMT, 2010, 232 p.

SOUSA, J. de. **A identidade profissional do professor de Matemática da Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2014.

SOUZA, A. P. R. de; BITENCOURT, L. P. Balanço de Produção sobre Produções científicas acerca do Desenvolvimento Profissional do professor da Educação Básica após realizar a pós-graduação *strictu sensu*– **Anais do SemiEdu, UFMT** – Cuiabá/MT, 2020. p. 05 - 20.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, N. F. **Metodologia de pesquisa em Educação: possibilidades e adequações**. Caderno pedagógico, Lajeado, v.12, n. 2, p. 07-17, 2015.

TESSARO, E.C. **Pedagogias Universitárias e Desenvolvimento profissional do docente na Pós-graduação *Stricto Sensu*: 10 anos de PPGEdU/UNEMAT**. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de Educação superior: implicações na formação para a docência universitária**. 187 f. 2014 Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNEMAT. **Editais de Processos Seletivos para Estudantes Efetivos e Especiais**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=seletivos>. Acesso em: 30 de fev de 2021.

VASCONCELOS, M. L; BRITO, R. H. P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP. 2014

VEIGA, I. P. A. ; VIANA, C. M. Q. Q; SILVA, E. F; MACHADO, L. C. **Docência, currículo e avaliação: Territórios referenciais para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, I. P. A. **Docência na Educação Superior e as suas articulações com a metodologia da Aprendizagem por Resolução de Problemas**. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUCHETTI, J. H. V. **Pedagogias Universitárias nas licenciaturas: percepções dos docentes bacharéis na formação inicial de professores para Educação Básica**. 217 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020



## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Professores da Educação Básica egressos do PPGedu/Cáceres]

Senhor(a) Professor(a) da Educação Básica Egresso do PPGedu/Cáceres, está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento. Esse documento está em duas vias e uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa da participação, não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221- 0067 ou (65) 99944-3605 – WhatsApp.

### INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

**Título do Projeto:** CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Responsável pela pesquisa:** Ana Paula Rodrigues de Souza

**Endereço:** Rua São Judas Tadeu, nº1535, Jardim São Paulo/ Mirassol D'Oeste/MT

**Telefone para contato:** (65) 99995-6392

**Orientadora:** Dra. Loriege Pessoa Bitencourt

A referida pesquisa está vinculada ao PPGedu/UNEMAT – Curso de Mestrado em Educação, que funciona na UNEMAT/ Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres. Tem como objetivo compreender quais as percepções dos professores da Educação Básica, mestres egressos do PPGedu/UNEMAT/Cáceres, sobre a relação entre a Pedagogia Universitária vivenciada em sua formação pós-graduada e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica

Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa qualitativa, de natureza explicativa com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários de caracterização e roteiros de entrevistas.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de critérios de seleção/inclusão e com eles utilizaremos diferentes instrumentos de produção de dados, tais como: **questionário de caracterização**, via *Google Forms*, e **entrevista semiestruturada**, que devido o momento de pandemia será efetivada mediante um aplicativo tecnológico a ser escolhido pela pesquisadora (google Meet, skipe, Teams, Zoom entre outros).

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

### Riscos

- Podem se sentir constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora, desta maneira para amenizar o desconforto agiremos de forma discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo do melhor modo possível;
- Os professores da Educação Básica efetivos no Estado de Mato Grosso, poderão sentir-se estigmatizados ou discriminados por pensarem que a proposta da pesquisa se refere a medir sua capacidade pedagógica. Para que isso não ocorra, explicitaremos que a proposta da pesquisa é discutir sobre a formação do professor da Educação Básica em um programa de *pós-graduação Stricto Sensu*.
- Os sujeitos poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados, ou que não tenham conhecimento, ou ainda que não saibam responder. Desse modo, a pesquisadora apresentará novas possibilidades de responderem em outro momento, quando estes, se sentirem preparados e confortáveis.
- A participação dos sujeitos na pesquisa, poderá trazer a eles prejuízo quanto ao tempo que necessitam para desenvolver suas atividades pessoais e profissionais, isto se deve ao fato da pesquisa exigir a atenção dos mesmos durante a participação no preenchimento do questionário de caracterização e no envolvimento com a entrevista, por isso dialogaremos com os sujeitos de modo a nos adequar a disponibilidade de cada um, verificando o local e horários que possam estar disponíveis para sua efetiva participação.
- Os participantes poderão temer em relação à quebra do anonimato de modo a lhe expor. No entanto, deixaremos claro que a pesquisa não tem a intenção de expor a imagem e fragilidades de nenhum dos sujeitos, de modo que todas as informações obtidas estarão disponíveis a todo o momento, para que possam consultá-las e verificar a coerência da análise realizada pela pesquisadora, sendo resguardada a identidade de todos os sujeitos participantes, mantendo em sigilo informações que possam ocasionar seu desvelamento.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

#### **Benefícios**

- ✓ identificação e, posterior, acompanhamento e entendimento sobre a importância da qualificação profissional via pós-graduação em Educação no que tange a formação do professor da Educação Básica.
- ✓ a oportunidade de os sujeitos participantes da pesquisa refletirem sobre seu percurso formativo, suas práticas educacionais, suas vivências que corroboram para a compreensão das influências sociais e políticas na constituição de um sistema educacional de qualidade.
- ✓ os resultados obtidos por meio do desenvolvimento desta pesquisa, poderão trazer grandes benefícios à produção do conhecimento científico, referente à temática da Pedagogia Universitária na pós-graduação e Desenvolvimento Profissional do docente da Educação Básica, bem como, colaborar com novas pesquisas que discutam a formação do professor da Educação Básica em cursos de *pós-graduação Stricto Sensu*.

**Para ter acesso ao termo completo, estará sendo disponibilizado via PDF. clique no link abaixo:**

**TermodeAceite**

**ACEITO PARTICIPAR** da pesquisa anteriormente descrita e permito que os dados coletados sejam utilizados para pesquisas futuras, desde que as informações sejam apresentadas de maneira sigilosa. Declaro também que estou ciente, que em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidades de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso.

(    ) SIM

(    ) NÃO

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO (esse questionário será configurado no Google Forms)

#### 1. Dados Gerais:

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. e-mail:
- 1.3. Telefone:
- 1.4. Residente no município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

#### 2. Formação Acadêmica:

##### 2.1. Graduação:

- 2.1.1. ( ) Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_
- 2.1.2. ( ) Bacharelado. Qual? \_\_\_\_\_
- 2.1.3. Em qual cidade fez sua graduação?
- 2.1.4. Em qual faculdade/Universidade?

##### 2.2. Pós- Graduação:

- 2.2.1. Mestrado. Linha de pesquisa: \_\_\_\_\_  
Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_\_.
- 2.2.2. Doutorado. Linha de pesquisa: \_\_\_\_\_  
Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_ Programa: \_\_\_\_\_

#### 3. Dados profissionais:

##### 3.1. Atuação profissional ANTES do Mestrado em Educação da UNEMAT:

- 3.1.1. ( ) Professor da Educação Básica Estadual.
- 3.1.2. ( ) Professor da Educação Básica Municipal.
- 3.1.3. ( ) Professor da Educação Superior.
- 3.1.4. ( ) Professor da Educação Básica Estadual e Superior.
- 3.1.5. ( ) Professor da Educação Básica Municipal e Superior.
- 3.1.6. ( ) Professor da Educação Básica /Formador do CEFAPRO
- 3.1.7. ( ) Outros. \_\_\_\_\_

##### 3.2. Se professor da Educação Básica Estadual:

- 3.2.1. ( ) Efetivo. Ano de efetivação: \_\_\_\_\_
- 3.2.2. ( ) Contratado.
- 3.2.3. No momento atua em que escola? \_\_\_\_\_
- 3.2.4. Em que nível educacional: ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

##### 3.3. Em que ano iniciou a docência na Educação Básica, incluindo tempo de serviço como professor interino? \_\_\_\_\_

##### 3.4. Onde atuou/ou atua APÓS o Mestrado em Educação da UNEMAT?

- 3.4.1. ( ) Professor da Educação Básica Estadual.
- 3.4.2. ( ) Professor da Educação Básica Municipal.
- 3.4.3. ( ) Professor da Educação Superior.

- 3.4.4. ( ) Professor da Educação Básica Estadual e Superior.
- 3.4.5. ( ) Professor da Educação Básica Municipal e Superior.
- 3.4.6. ( ) Professor da Educação Básica /Formador do CEFAPRO
- 3.4.7 ( ) Outros \_\_\_\_\_

**3.5 Funções desempenhadas como professor da Educação Básica na rede Estadual de MT**

- 3.5.1. ( ) Professor na Escola.
- 3.5.2. ( ) Diretor
- 3.5.3. ( ) Coordenador Pedagógico
- 3.5.4. ( ) Formador do CEFAPRO

## APÊNDICE C

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS PROFESSORES MESTRES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **I - Docência na Educação Básica antes da *pós-graduação Stricto Sensu*;**

- I. Conte um pouco sobre os motivos que te levaram à ser professor/a da Educação Básica?
- II. Quais foram às razões que lhe fizeram querer fazer a pós-graduação, o mestrado em Educação da UNEMAT? Quais elementos da docência na Educação Básica potencializaram sua busca pela pós-graduação?
- III. Como você percebia a docência na Educação Básica antes da pós-graduação?
- IV. O que te levou a buscar um mestrado acadêmico e não profissionalizante?
- V. Por que escolheu o mestrado em Educação da UNEMAT?

#### **II – A Pós-graduação - o mestrado em educação como espaço formativo por meio da pesquisa;**

- VI. Você como servidor efetivo do estado encontrou dificuldades em relação as políticas públicas de afastamento para a qualificação profissional? Quais?
- VII. Comente sobre sua participação em eventos, nos grupos de pesquisa e as disciplinas que cursou durante o mestrado. Você acredita que esses espaços formativos lhe proporcionaram benefícios? Em que sentido?
- VIII. Sua ideia principal de pesquisa ao ingressar no mestrado teve que ser reformulada? Nessa reformulação, percebeu que considerou elementos de seu trabalho docente na EB, para constituir sua pesquisa de mestrado?
- IX. Como foi a construção dos seus conhecimentos durante a pós-graduação?
- X. Comente sobre sua pesquisa de mestrado e o que levou a tal indagação. Ela possui relações com sua experiência anterior a pós-graduação na Educação Básica?

**III – Reflexos da pós-graduação para a docência na Educação Básica;**

- XI. Comente sobre sua experiência docente após a pós-graduação?
- XII. Quais suas percepções acerca dos benefícios da pós-graduação para sua atual atuação profissional?
- XIII. Quais metodologias adotadas pela pós-graduação você incorporou em sua sala de aula?
- XIV. A pós-graduação trouxe qual/quais alteração/ões para sua vida profissional? Essas foram para melhor? Em que sentido?
- XV. Como você percebe a relação entre a formação de professores nos cursos de mestrado?