

**UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUSÉLY APARECIDA FONSECA GONÇALVES

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
EGRESSOS: CONTRIBUIÇÕES DO PPGE/UNIUBE PARA
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 2003-2015**

UBERABA - MG

2017

SUSÉLY APARECIDA FONSECA GONÇALVES

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
EGRESSOS: CONTRIBUIÇÕES DO PPGE/UNIUBE PARA
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 2003-2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende

UBERABA - MG

2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Gonçalves, Susély Aparecida Fonseca.
G586f Formação e desenvolvimento profissional dos egressos:
contribuições do PPGE/Uniube para docentes do ensino superior,
2003-2015 / Susély Aparecida Fonseca Gonçalves. – Uberaba, 2017.
153 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende.

1. Ensino superior. 2. Formação profissional. 3. Educação – Pós-
graduação. I. Resende, Marilene Ribeiro. II. Universidade de
Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 378

Susély Aparecida Fonseca Gonçalves

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EGRESSOS:
CONTRIBUIÇÕES DO PPGE/UNIUBE PARA DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR, 2003 - 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 05/07/2017

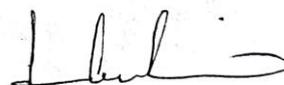
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marilene Ribeiro Resende
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam
IFTM – Instituto Federal do Triângulo
Mineiro



Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Dedico este trabalho aos meus pais,
alicerces em minha vida.

Dedico ao meu filho, Paulo Eduardo,
fonte de todo o amor, luz e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo e pela oportunidade em conquistar mais essa vitória em minha vida.

Agradeço imensamente meus pais, Paulo e Sandra; pelo dom da vida, pela educação que me proporcionaram e pelos ensinamentos diários de humildade e honestidade. Sei que nunca mediram esforços para incentivar e apoiar todas as minhas escolhas e decisões. Sem vocês, nada disso seria possível. Minha eterna gratidão.

Ao meu filho, Paulo Eduardo, ainda criança, mas detentor de muita felicidade e amor. Sem dúvida, o melhor presente nesta vida e o principal incentivo para o ingressar no Mestrado. Meu amor incondicional.

Ao meu companheiro e também amigo, Wlamir, que esteve ao meu lado durante essa jornada. Agradeço pela paciência diante da minha ausência, compreensão, pela ajuda em minhas angústias e pelo incentivo de sempre.

À Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende, minha orientadora, pela qual tenho muita estima e admiração. Agradeço primeiramente a oportunidade em ter me acolhido como sua orientanda e por ter acreditado em meu potencial. Agradeço pela compreensão, pelos ensinamentos e dedicação para a realização deste trabalho.

Às Profa. Dra. Sálua Cecílio e Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, as quais fizeram parte da banca de qualificação, auxiliando e colaborando para o desenvolvimento da pesquisa. Ao Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam que participou da banca de defesa e que trouxe inúmeras contribuições para este trabalho.

Agradeço, a todos os participantes da pesquisa, o apoio e a oportunidade em partilhar os momentos vividos como egressos da Pós-Graduação em Educação da UNIUBE.

*Ensinarás a voar...
Mas não voarão o teu voo.
Ensinarás a sonhar...
Mas não sonharão o teu sonho.
Ensinarás a viver...
Mas não viverão a tua vida.
Ensinarás a cantar...
Mas não cantarão a tua canção.
Ensinarás a pensar...
Mas não pensarão como tu.
Porém, saberás que cada vez que voem, sonhem,
vivam, cantem e pensem...
Estará a semente do caminho ensinado e
aprendido!*

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Considerando o avanço da Pós-Graduação em Educação, a falta de preparação específica para a prática da docência universitária no Brasil, o que têm atraído professores do ensino superior para a Pós-Graduação em Educação, e a necessidade de pesquisa que avalie as contribuições do PPGE-UNIUBE (Mestrado), Programa criado em 1999, com mais de 200 concluintes, esta pesquisa insere-se na temática da formação e desenvolvimento profissional de egressos e das contribuições desse Programa para os docentes do ensino superior. Tem como objetivo geral, compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente dos egressos, entre os anos de 2003 e 2015, do PPGE-UNIUBE (Mestrado), atuantes no ensino superior, e as contribuições desse Programa para esse desenvolvimento. Apóia-se, teoricamente, em autores como: Cunha (2010), Gatti (2010), Marcelo Garcia (1999), Saviani (2009), Shulman (1986), Tardif (2010), entre outros. A metodologia de pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualiquantitativa, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica tem o objetivo de mapear o que já foi produzido sobre a temática, e fundamentar teoricamente o estudo. A pesquisa documental foi realizada com base em documentos legais da área da Educação, tais como, Leis, Portarias e Diretrizes, que tratam da Pós-Graduação no Brasil, e também documentos do PPGE-UNIUBE, como Regimento Geral e Regulamento do Programa. Para a pesquisa de campo, foi enviado questionário aos egressos do PPGE-UNIUBE, do período de 2003 a 2015, atuantes no ensino superior, e realizada entrevista semiestruturada, gravada em áudio e transcrita. Para análise de dados, foram utilizados dados e medidas quantitativas e a análise de conteúdo, com a definição de categorias, a partir de unidades temáticas de análise. Foi possível constatar que as contribuições do curso de Mestrado, segundo os egressos, se deram, em primeiro lugar, no aprofundamento de conhecimentos, teóricos e pedagógicos, seguido da preparação para a pesquisa, melhoria da prática pedagógica e melhor desempenho na carreira docente. Essas contribuições estão associadas aos objetivos do Programa e às motivações do aluno para o curso. Em conclusão, é possível reconhecer que o PPGE cumpre seu papel formativo para o exercício das finalidades a que se propõe.

Palavras-chave: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Pós-Graduação em Educação. Egresso. Ensino superior.

ABSTRACT

Considering the advancement of Post-Graduation in Education, the lack of specific preparation for the practice of university teaching in Brazil, which have attracted higher education teachers to the Graduate in Education, and the need for research that assesses the contributions from the PPGE-UNIUBE (Master's Degree), a Program created in 1999, with over 200 graduates, this research is part of the training and professional development of graduates and the contributions of this Program to higher education teachers. Its general objective is to understand the training and professional development of the graduates from the PPGE-UNIUBE (Master's Degree), who work in higher education, between 2003 and 2015, and the contributions of this program to this development. It is based on authors such as Cunha (2010), Gatti (2010), Marcelo Garcia (1999), Saviani (2009), Shulman (1986) and Tardif (2010). The methodology is characterized by a qualitative approach, using the following methodological procedures: bibliographical, documentary and field research. The bibliographical research aims to map what has already been produced on the subject, and to base the study theoretically. The documentary research was carried out based on legal documents of the Education area, such as Laws, Ordinances and Guidelines, which deal with the Post-Graduation in Brazil, as well as PPGE-UNIUBE documents, such as General Regulations and Program Regulations. For the field research, a questionnaire was sent to PPGE-UNIUBE graduates from the period from 2003 to 2015, working in higher education, and a semi-structured interview was recorded, recorded in audio and transcribed. For data analysis, we used quantitative data and measures and content analysis, with the definition of categories, from thematic units of analysis. It was possible to verify that the contributions of the Masters course, according to the graduates, were, first of all, in the deepening of knowledge, theoretical and pedagogical, followed by the preparation for the research, improvement of the pedagogical practice and better performance in the teaching career. These contributions are associated with the objectives of the Program and the student's motivation for the course. In conclusion, it is possible to recognize that the PPGE fulfills its formative role for the pursuit of the purposes that it proposes.

Keywords: Teacher Training and Professional Development. Post-Graduation in Education. Egress. Higher education.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESUBE	Centro de Ensino Superior de Uberaba
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EAD	Educação à distância
EdUFSCAR	Editora da Universidade Federal de São Carlos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia
FACTHUS	Faculdade de Talentos Humanos
FAEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FEESU	Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
FUCAMP	Fundação Carmelitana Mário Palmério
GEPICE	Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master in Business</i>
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais

N. S. D.	Colégio Nossa Senhora das Dores
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROPEPE	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBFP	Revista Brasileira de Formação de Professores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIFP	Revista Internacional de Formação de Professores
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIARAXÁ	Centro Universitário do Planalto de Araxá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICERP	Centro Universitário do Cerrado
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAC	Faculdade Presidente Antônio Carlos
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação das IES em que os egressos pesquisados trabalhavam no momento de ingresso no Mestrado em Educação.....	70
Quadro 02	Relação das IES em que os egressos pesquisados trabalham atualmente, em 2017.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Números de dissertações encontradas nos Bancos de Dados.....	19
Tabela 02	Números de cursos avaliados pela CAPES, entre 2007-2013.....	42
Tabela 03	Números de dissertações que constam no site do PPGE-UNIUBE, de 2003 a 2015.....	46
Tabela 04	Faixa etária dos egressos pesquisados no momento da titulação no Mestrado.....	71
Tabela 05	Ano de conclusão dos egressos pesquisados na Graduação, Mestrado e Doutorado.....	72
Tabela 06	Formação dos egressos pesquisados na Graduação.....	73
Tabela 07	Atividades exercidas pelos egressos pesquisados na docência.....	79
Tabela 08	Motivações para ingresso no Mestrado da UNIUBE.....	84
Tabela 09	Contribuições do Mestrado da UNIUBE para os egressos pesquisados..	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, de 2003 a 2015, por sexo.....	69
Gráfico 02	Instituição de formação de egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE.....	74
Gráfico 03	Participação dos egressos pesquisados PPGE-UNIUBE em projeto de pesquisa, após conclusão do Mestrado.....	76
Gráfico 04	Publicação de artigos científicos sobre Educação, pelos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, após conclusão do Mestrado.....	77
Gráfico 05	Produção científica sobre Educação, pelos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, após conclusão do Mestrado.....	78
Gráfico 06	Instituições de atuação dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE como docentes.....	80
Gráfico 07	Tempo de atuação na docência, dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, atualmente, 2017.....	81
Gráfico 08	Incentivos para cursar o Mestrado em Educação.....	81
Gráfico 09	Tempo de dedicação ao Mestrado em Educação.....	82
Gráfico 10	Perspectivas de ingresso no Doutorado.....	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A PESQUISA: NATUREZA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TRAJETÓRIA.....	24
2.1	A abordagem - uma pesquisa qualiquantitativa.....	24
2.2	Os procedimentos metodológicos e o percurso.....	27
3	A PÓS GRADUAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL BRASILEIRO E O PPGE-UNIUBE: BASES LEGAIS.....	33
3.1	Breve histórico da Pós-Graduação no Brasil.....	33
3.2	A Pós-Graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i>.....	36
3.3	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UNIUBE.....	42
4	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	52
4.1	Concepção de docência.....	52
4.2	Formação de professores e o desenvolvimento profissional docente.....	58
4.3	Dimensões do desenvolvimento profissional docente.....	60
4.4	Formação de professores para o ensino superior – saberes docentes.....	62
5	MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PROCESSO FORMATIVO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	69
5.1	Perfil dos egressos do Mestrado em Educação da UNIUBE.....	69
5.2	Processo formativo durante o Mestrado em Educação.....	79
5.3	Motivações para cursar o Mestrado em Educação na UNIUBE.....	83
5.4	Contribuições do Mestrado em Educação da UNIUBE.....	88
5.5	Dimensões do desenvolvimento profissional.....	91
5.6	Desenvolvimento profissional posterior ao Mestrado em Educação: elementos facilitadores e elementos dificultadores.....	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICES.....	111

Apêndice A - Comprovante de envio do Projeto Plataforma Brasil.....	111
Apêndice B - Questionário enviado aos egressos do PPGE-UNIUBE.....	112
Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada.....	114
Apêndice D - Planilha de compatibilização Objetivos – Questões.....	115
Apêndice E - Unidades de análise e unidades de registro.....	119
ANEXOS.....	125
Anexo A - Tabela de Números Aleatórios.....	125
Anexo B - Panfleto com as inscrições abertas para a primeira turma do Mestrado em Educação – UNIUBE.....	126
Anexo C - Ficha de inscrição para a primeira turma do Mestrado em Educação – UNIUBE, 1999 (frente e verso).....	127
Anexo D - Ficha de inscrição para a segunda turma do Mestrado em Educação – UNIUBE, 2001 (frente e verso).....	129
Anexo E - Primeiro Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores – 1999	131
Anexo F - Regulamento atual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE	140

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de Pós-Graduação no Brasil foram criados e normatizados com a Lei n. 4.024/61, a qual fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a primeira estabelecida. Entretanto, com o Parecer n.º. 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, que se tornaram regulamentados os cursos de Pós-Graduação no Brasil, criados pela LDB/61. No entanto, com o decurso do tempo, houve a necessidade de sua revogação, que ocorreu com Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/96, que vigora até os dias atuais. Sobre a Pós-Graduação, determina o Artigo 52 da LDB, que as Universidades devem ter obrigatoriamente, pelo menos, um terço do corpo docente com titulação de Mestrado ou Doutorado. Isso fez com que a demanda por esses cursos aumentasse, pois passou a ser exigida uma maior titulação acadêmica dos docentes.

De acordo com o Parecer n. 977/65, também conhecido como Parecer Sucupira, os cursos de Pós-Graduação dividem-se em: *lato sensu* e *stricto sensu*. No que concerne à Pós-Graduação, elenca a LDB/96, no artigo 44, que os cursos *lato sensu* abrangem os programas de especialização, aperfeiçoamento e MBA, com duração mínima de 360 horas, abertos a candidatos diplomados em cursos de Graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Na Pós-Graduação *stricto sensu*, os cursos são direcionados para a formação científica e acadêmica, juntamente com a pesquisa e profissional, ocorrendo nos níveis de Mestrado (Acadêmico e Profissional) e Doutorado.

A Pós-Graduação em Educação no Brasil, é hoje (2017), uma das áreas mais expressivas da Pós-Graduação no país. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES¹, constantes da Plataforma Sucupira, é, em número de programas e cursos na Educação, uma das maiores, contando com 177 programas e 249 cursos, sendo 130 de Mestrado Acadêmico, 74 de Doutorado e 45 de Mestrado Profissional. É suplantada, apenas, pelas áreas de avaliação da CAPES, de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo; de Ciências Agrárias I e a Interdisciplinar. Essa realidade impõe, entretanto, a preocupação com as contribuições desse campo para o avanço do conhecimento ligado à área, por meio da pesquisa e da produção e para a formação de profissionais para atuar na Educação em todos os níveis.

¹ Dados disponíveis em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>. Acesso em: 18 jun. 2017.

O Mestrado Acadêmico é voltado para as investigações científicas, sendo direcionado para quem pretende seguir a carreira científica ou docência. Assim, o Mestrado Acadêmico prepara o aluno para tornar-se pesquisador, seguindo normalmente a carreira, inclusive, com o ingresso no curso de Doutorado. O Mestrado Profissional, regulamentado pela Portaria Normativa n. 80/1998 da CAPES, enfatiza estudos e técnicas ligadas ao mercado de trabalho, estando diretamente voltado para a qualificação profissional. Sendo assim, o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional possuem idêntico grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência. Tem prazo de duração de 2 anos e validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso pela CAPES.

Com relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – PPGE-UNIUBE, programa pesquisado, foi criado no ano de 1999 e recomendado pela CAPES, em 2004, para a oferta do curso de Mestrado. Destina-se à pesquisa na área da Educação e à formação de profissionais que atuam na docência, coordenação pedagógica e gestão em órgãos educacionais.

Apesar do número significativo de titulados pelo Programa, em que o total chega a 200 Mestres em Educação, entre os anos de 2003 e 2015, não há pesquisa que tenha investigado o perfil, motivações e as contribuições que o PPGE-UNIUBE proporcionou aos egressos, de maneira sistemática. Evidente que, quando um Programa em Pós-Graduação, sendo considerado um dos pioneiros na região, atinge certo nível de maturidade, é importante verificar e analisar as suas contribuições para seus egressos. Elencar e compreender essas contribuições, voltadas para a formação e desenvolvimento profissional e docente dos egressos só é possível mediante investigação científica. Assim, a temática dessa pesquisa, contribuições da Pós-Graduação em Educação para os egressos é importante e necessária para a avaliação do PPGE-UNIUBE, pois cumpre o seu papel social e científico. O acompanhamento de egressos é inclusive, um critério de avaliação da CAPES, a qual busca garantir a qualidade dos cursos, cumprindo papel importante para o desenvolvimento da Pós-Graduação e da pesquisa científica e tecnológica no país.

O vínculo educacional da pesquisadora com a instituição pesquisada, a Universidade de Uberaba – UNIUBE, como aluna do Mestrado, fez surgir a inquietação e também a motivação, para traçar as contribuições que o Programa de Pós-Graduação em Educação -

Mestrado² traz para seus egressos. Ao pensarmos em interessados em Mestrado na área da Educação, logo nos vem à mente, professores, gestores, pesquisadores e demais pessoas ligadas à área. Entretanto não é essa a realidade encontrada. Inúmeros profissionais, das mais diversas áreas, procuram a Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado e Doutorado, como forma de maior qualificação e melhor desenvolvimento profissional na carreira.

Fato é, que eu, paranaense, inscrita nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil de Minas Gerais – OAB/MG, desde 2009, com especialização em Direito Público e em Direito e Processo do Trabalho, com artigos publicados na área e experiência profissional em escritórios nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Ingressei no Mestrado em Educação com o intuito de aprofundar conhecimentos e traçar novos caminhos profissionais. Ao iniciar o curso, a minha intenção de pesquisa estava relacionada às contribuições da Pós-Graduação em Educação na formação de professores docentes do curso de Direito. Num processo de amadurecimento do objeto de pesquisa, no diálogo com a orientadora, com os professores e colegas durante Seminário de Pesquisa, decidimos tomar como objeto a formação e o desenvolvimento profissional de egressos do PPGE-UNIUBE, com foco nas contribuições desse Programa. Sendo assim, este trabalho insere-se no contexto da formação e desenvolvimento profissional de professores para a docência universitária.

Ao se situar uma problemática de pesquisa, é importante conhecer o que foi produzido na área sobre a temática envolvida. Diante disso, realizamos uma busca nos sites da CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, para verificar o que já havia sido publicado sobre o tema. Essa busca pelos trabalhos nos permite ampliar o conhecimento sobre as teorias, metodologias e resultados encontrados nas pesquisas, possibilitando maior compreensão sobre o tema.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado a combinação dos seguintes descritores: *avaliação-perfil-egresso*, *egresso-Pós-Graduação*, *egresso-Pós-Graduação-Mestrado* e *egresso*. Com esses descritores identificamos inúmeros trabalhos, conforme especificado na Tabela 01. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores *egresso-Pós-Graduação* e *egresso*, ao refinar a busca pela *Área de conhecimento – Educação*, encontramos duas divisões dentro dessa área: a primeira corresponde aos

² Este trabalho trata apenas do curso de Mestrado, pois o Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE foi aprovado pela CAPES, em 2015, portanto, ainda não tem egressos.

trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, sendo impossível o acesso a esses trabalhos pelo site da Capes, e a segunda corresponde aos trabalhos posteriores a Plataforma, sendo a pesquisa remetida diretamente para a Plataforma Sucupira. Desta forma, consideramos para essa pesquisa, os trabalhos que foram remetidos para a Plataforma Sucupira. Percebemos, também que, em alguns casos os descritores não constam no título, mas sim das Palavras-chave do resumo. No site do IBICT, a pesquisa foi delimitada por Assunto – Educação.

Tabela 01 – Números de dissertações encontradas nos Bancos de Dados

Banco de dados	Descritores	Quantidade
CAPEL	Avaliação-perfil-egresso (Área de conhecimento - Educação)	6.877
CAPEL	Egresso-Pós-Graduação (Área de conhecimento - Educação)	2.806
CAPEL	Egresso-Pós-Graduação-Mestrado (Área de conhecimento - Educação)	35.255
CAPEL	Egresso (Área de conhecimento - Educação)	92
IBICT	Avaliação-perfil-egresso	61
IBICT	Egresso-Pós-Graduação (Assunto - Educação)	43
IBICT	Egresso – Pós-Graduação – Mestrado (Assunto - Educação)	33
IBICT	Egresso (Assunto - Educação)	114

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Em virtude do grande número de trabalhos encontrados, usando esses descritores, que julgávamos mais acurados, decidimos usar, apenas, a palavra *egresso* e limitando a busca ao campo da Educação, utilizando a plataforma da CAPES e do IBICT. Assim, identificamos sete trabalhos, todos voltados ao acompanhamento de egressos de Instituições Públicas. São eles: “Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: inserção no mundo do trabalho”, como Tese, defendida em 2012; “Um instrumento para avaliar a formação de egressos da Pós-Graduação: o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como estudo de caso”, como Tese, defendida em 2014; “O percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN: a trajetória dos egressos mestres e doutores no período de 1981 a 2005”, como Dissertação, defendida em 2005; “Avaliação do perfil de egressos do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação escolar: impacto na formação docente e de pesquisador”, como Tese, defendida em 2007; “Avaliação de egressos de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em administração da Universidade Federal da Bahia”, como Dissertação, defendida

em 2015; “A Pós-Graduação em Educação: o caso da UNICAMP na opinião de professores, ex-alunos e alunos”, como Tese, defendida em 1995; e “Contribuições dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física”, como Tese, defendida em 2007.

Como se pode constatar nos títulos, são trabalhos que se referem a egressos de uma dada IES, com exceção do último que toma o caso do curso de educação física. Nenhum deles está relacionado à Instituição Privada e toma como objeto a formação e o desenvolvimento profissional, o que justifica a relevância desta investigação.

Neste contexto, o objeto desta pesquisa é a formação e o desenvolvimento profissional docente dos egressos de 2003 a 2015 do PPGE-UNIUBE (Mestrado), e as contribuições desse Programa para os docentes do ensino superior. Assim, o estudo norteou-se pela seguinte questão: como tem ocorrido a formação e o desenvolvimento profissional dos egressos entre os anos de 2003 e 2015 do PPGE-UNIUBE (Mestrado), atuantes no ensino superior, e sob quais formas neles se manifestam as contribuições desse Programa?

Este estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE, e tem como objetivo geral compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente dos egressos, entre os anos de 2003 e 2015, do PPGE-UNIUBE (Mestrado), atuantes no ensino superior, e as contribuições desse Programa para esse desenvolvimento.

São objetivos específicos dessa pesquisa: contextualizar a Pós-Graduação em Educação no Brasil e o Programa de Pós-Graduação em Educação da IES pesquisada; caracterizar o perfil do egresso do PPGE-UNIUBE (Mestrado); analisar a trajetória da formação e do desenvolvimento profissional docente dos egressos; avaliar se os objetivos do PPGE estão sendo atingidos; e identificar em que dimensões do desenvolvimento profissional o PPGE tem contribuído.

A fundamentação teórica acerca da formação e desenvolvimento profissional foi baseada nos seguintes autores: Gatti (2010), Saviani (2009), Cunha (2010), Soares (2010) e Marcelo García (1999). Para discutir os saberes docentes, utilizamos Gatti (2009), Gauthier (1988), Charlot (2000), Tardif (2002), Roldão (2005), Teixeira (2009), Campelo (2001), Shulman (1986), Monteiro (2001) e Resende (2007).

Segundo Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional caracteriza-se como um processo que envolve evolução e continuidade. Tem caráter contextual, organizacional e está voltado para a mudança. Inclui várias dimensões:

Em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey [...] **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 138, grifos do autor).

Afirma o autor que o desenvolvimento profissional dos professores deve estar diretamente relacionado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e inovação curricular, desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Ao tratar da atividade dos professores, cujo núcleo se situa na docência, faz-se necessário esclarecer o conceito que será utilizado neste trabalho. De acordo com a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, compreenderemos a docência como a ação educativa e o processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. A docência pode ser exercida na sala de aula, ou relacionada a atividades de gestão de sistemas e instituições de ensino, participação em coordenação, avaliação, e produção de conhecimento nesses espaços. Assim, o professor que atua no ensino superior, ao ingressar em um curso de Pós-Graduação em Educação, pode possuir inúmeras motivações, como por exemplo: ascensão na carreira, exigência da IES em que trabalha, preparação para a pesquisa, aquisição de conhecimentos e/ou aprimoramento para o exercício da docência, tendo em vista a sua formação e desenvolvimento profissional.

Segundo Severino (2006), os cursos de Pós-Graduação contribuem para a qualificação dos profissionais e também para o avanço das pesquisas e das ciências. Os Programas em Educação *stricto sensu* têm como foco a pesquisa e a docência, com ênfase maior no primeiro aspecto. Assim, o acompanhamento dos egressos no que se refere ao desenvolvimento profissional e às contribuições desses cursos para tal, ainda é limitado. Consideramos que essas contribuições existam e podem ser identificadas.

Sendo assim, mesmo existindo muitas pesquisas sobre essa temática, esta é considerada inédita para esse Programa, pois se constitui numa oportunidade de os egressos do PPGE-UNIUBE serem ouvidos por meio de uma pesquisa. Desta feita, contatar os egressos do PPGE-UNIUBE (Mestrado), atuantes no ensino superior é relevante, vindo a contribuir para o acompanhamento dos mesmos e apresentar questões que poderão subsidiar ações de formação para a pesquisa e a docência universitária, bem como questões que poderão fomentar novas pesquisas.

Embora esta pesquisa pareça não ter benefícios diretos para os participantes, ela provocará a reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional docente, tendo em vista as questões que deverá responder. A médio e longo prazo poderá despertar o interesse dos participantes em dar continuidade à sua formação e ao seu desenvolvimento. Há benefícios coletivos, como oferecer subsídios para o PPGE-UNIUBE, no que se refere à formação do pesquisador e do professor visando à prática docente universitária e ao desenvolvimento profissional, permitindo, assim, uma Pós-Graduação que contribua para um ensino de qualidade na educação superior e para o avanço do conhecimento no campo da educação.

No que se refere aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa ou mista, compreendendo que essa abordagem pode propiciar uma visão mais rica e mais ampliada do objeto em estudo. Assim, utilizamos procedimentos tanto qualitativos como quantitativos em vários momentos do desenvolvimento da pesquisa, na definição e elaboração dos instrumentos de coleta dos dados, na escolha da amostra dos participantes da entrevista, na apuração e análise dos dados. Quanto aos procedimentos metodológicos, lançamos mão de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O levantamento bibliográfico foi utilizado com o objetivo de mapear o que foi produzido sobre a temática, e fundamentar teoricamente o estudo. O levantamento documental foi realizado por meio da análise dos documentos legais (Leis, Portarias e Diretrizes) da área de educação, que tratam da Pós-graduação no Brasil e também documentos do PPGE-UNIUBE.

Para a realização da pesquisa de campo, foi enviado questionário a todos os egressos do Programa, juntamente com os esclarecimentos acerca da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, os quais poderiam concordar ou não em participar. Os que atuavam no ensino superior na época em que ingressaram no mestrado são os participantes desta pesquisa e os que atuavam na educação básica, participantes de outra pesquisa. Em seguida, foi também realizada entrevista semiestruturada para complementar as informações obtidas por meio do questionário, com uma amostra de 20% dos respondentes do questionário, escolhidos de forma aleatória. Quanto à metodologia de análise, os dados advindos do questionário foram tabulados em planilhas do Excel e calculados algumas medidas estatísticas, tais como média. Os dados de natureza qualitativa foram submetidos à análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin (1979). Trataremos, com mais detalhes, os aspectos metodológicos na segunda seção.

Esta dissertação está estruturada em seis seções, incluídas a Introdução, com o intuito de situar a problemática, apresentar os referenciais e elaboração do objeto, e as Considerações Finais. A segunda seção intitulada “A pesquisa: natureza, procedimentos metodológicos e trajetória” trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, no qual descrevemos a abordagem, os procedimentos metodológicos utilizados e a trajetória percorrida.

Na terceira seção, intitulada a “A Pós-Graduação no contexto institucional brasileiro e o PPGE-UNIUBE: bases legais”, buscamos situar a Pós-Graduação no cenário atual, fazendo um breve histórico, com a apresentação de Leis, Pareces e Decretos referentes à Pós-Graduação no Brasil, e a diferenciação entre a Pós-Graduação *lato sensu* e a Pós-Graduação *stricto sensu*. Em um segundo momento, apresentamos o PPGE-UNIUBE, relatando sua criação, com análise dos principais documentos do Programa, tais como Regulamento e Resolução; trazendo outras informações, como Linhas de Pesquisa, objetivos e características do Programa.

Na quarta seção, “Formação e desenvolvimento profissional docente: fundamentos teóricos”, descrevemos os fundamentos teóricos da formação e do desenvolvimento profissional docente. Inicialmente, apresentamos as concepções de formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Em seguida, tratamos das dimensões do desenvolvimento profissional dos professores e dos saberes docentes.

Na quinta e última seção “Mestrado em Educação: Processo formativo e as suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente”, apresentamos os dados

coletados na pesquisa, via questionário e entrevistas. Descrevemos o perfil dos egressos do Mestrado em Educação da UNIUBE, o processo formativo que ocorreu durante o Mestrado em Educação, as motivações para cursar o Mestrado, as contribuições do PPGE-UNIUBE, as dimensões do desenvolvimento profissional e o desenvolvimento profissional posterior ao Mestrado, buscando responder ao problema dessa pesquisa.

Ao final, apresentamos nossas considerações finais relativas aos resultados alcançados. Explicitamos as principais motivações e contribuições para os egressos do PPGE-UNIUBE, do período de 2003 a 2015, com o intuito de possibilitar reflexões e transformações na formação para a pesquisa e a docência universitária, bem como levantar questões que possam vir a fomentar novas pesquisas.

2 A PESQUISA: NATUREZA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TRAJETÓRIA

Nesta seção, pretendemos caracterizar a pesquisa, descrever os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados, como também relatar o percurso do desenvolvimento dessa investigação.

2.1 A abordagem - uma pesquisa qualiquantitativa

Com o intuito de compreender a natureza da pesquisa realizada, é de fundamental importância, conceituar primeiramente, o que se entende por pesquisa. Sendo assim, a pesquisa é considerada “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o, em relação ao que já se sabe.” (LUNA, 1988, p. 71). Deste modo, no mesmo sentido, completa o autor que a pesquisa necessita preencher três requisitos indispensáveis, que são:

- a) A existência de um questionamento ou hipóteses levantadas respeito de um determinado tema, que deverão ser solucionadas através de resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, chegando-se ao objetivo inicial proposto;
- b) A descrição e a elaboração de uma gama de procedimentos, métodos ou técnicas que permitam responder às perguntas adequadamente;
- c) O estabelecimento de uma inter-relação entre o entrevistador-intervistado para que se crie o vínculo e o grau de confiabilidade, resultando em dados fidedignos para a pesquisa, isto é, se houver necessidade da coleta através da entrevista. (LUNA, 1988, p. 71).

Segundo o autor, a pesquisa é considerada uma atividade de investigação que produz conhecimento novo sobre determinada área, sendo necessária a elaboração dos procedimentos que serão utilizados e a inter-relação com os sujeitos entrevistados. Nesse sentido, esta pesquisa busca produzir um conhecimento novo relacionado às contribuições do PPGE-UNIUBE para os seus egressos, desenvolvendo-se de forma sistemática, tendo em vista os objetivos propostos.

Em conformidade, Gil (1999, p. 45) também conceitua a pesquisa como sendo:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Nessa caracterização, o autor conceitua a pesquisa como um procedimento sistemático, composto por diversas etapas, mediante a utilização de métodos, técnicas e procedimentos científicos, com o objetivo de apresentação dos resultados.

Portanto, a pesquisa científica é uma atividade do cotidiano, “um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. (DEMO, 1986, p. 34). A pesquisa realizada buscou investigar a realidade, nesse caso o PPGE-UNIUBE e os seus egressos, por meio de levantamento bibliográfico, documental e de campo.

Levando-se em consideração que o objetivo do estudo é compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente dos egressos, atuantes no ensino superior, entre os anos 2003 e 2015 e as contribuições do PPGE-UNIUBE para esse desenvolvimento, a pesquisa possui uma abordagem qualiquantitativa, pois tem o intuito de investigar a realidade de forma plena, enfatizando os significados e as relações entre os seres humanos por meio dos dados coletados e a partir de documentos levantados.

Cabe no primeiro momento fazer a diferenciação entre a pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, e a seguir, definir a pesquisa qualiquantitativa. Segundo a literatura, a pesquisa qualitativa responde a questões peculiares, onde, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes; o que corresponde a um espaço, mais profundo, das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2015, p. 21).

É comum retratar os métodos da pesquisa qualitativa como métodos das ciências humanas, com modelos diversos, estando direcionados para os fenômenos humanos.

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte. (MUCCHIELLI, 1991, p. 03).

Portanto, o estudo na pesquisa qualitativa desenvolve-se de forma natural, com grande riqueza de detalhes e informações, conforme cita Ribeiro (2008, p. 132):

O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Sobre essas ponderações, é cabível salientar que a pesquisa qualitativa demanda do pesquisador total atenção e observação com os dados coletados e à teoria que fundamenta seu trabalho. Em contrapartida a pesquisa quantitativa é utilizada em situações que se pretende validar estatisticamente uma hipótese, ou seja, possui o objetivo de priorizar numericamente os dados de num determinado grupo ou população. Assim, Fonseca (2002, p. 20) compara os principais diferenças entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

A pesquisa quantitativa tende a enfatizar os atributos mensuráveis da experiência humana, quantificando os resultados. A questão da quantificação se mostra presente nessa

pesquisa, na elaboração do questionário, na seleção da amostra para a entrevista, na coleta e análise de dados e nos resultados obtidos.

Sendo assim, essa pesquisa possui uma abordagem qualiquantitativa ou também denominada de pesquisa mista. As argumentações da pesquisa de metodologias mistas são delineadas conforme segue:

Propusemos que uma verdadeira abordagem metodológica mista (a) incorporaria abordagens múltiplas em todas as etapas do estudo (ou seja, na identificação do problema, na coleta e na análise dos dados e nas inferências finais) e (b) incluiria a transformação e a análise dos dados por meio de uma outra abordagem (TASHAKHORI e TEDDLIE, 2003 *apud* FLICK, 2009, p. 40).

Segundo esses autores, a pesquisa mista é a combinação pragmática entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, sendo considerada como um terceiro movimento metodológico, onde a quantitativa é considerada o primeiro movimento, e a qualitativa o segundo.

A pesquisa qualiquantitativa é considerada por Gray (2012, p. 163) como aquela “que inclui pelo menos, um método quantitativo e um qualitativo, onde nenhum deles está inerentemente ligado a qualquer paradigma de investigação específico. Segundo o autor, embora as duas pesquisas sejam distintas, nos últimos tempos, alguns pesquisadores têm utilizado a abordagem mista em uma única pesquisa, aproveitando os pontos fortes de cada pesquisa. O uso da abordagem mista permite a obtenção de “uma visão mais rica e contextual do fenômeno que está sendo pesquisado” (GRAY, 2012, p.167)

De acordo com os argumentos de Strauss e Corbin (2008, p. 40), com relação à utilização de métodos mistos numa pesquisa, destacamos que “a combinação de métodos pode ser feita por razões suplementares, complementares, informativas, de desenvolvimento e outras”. Segundo os autores a combinação das pesquisas vem sendo utilizada como forma de melhor adequação dos métodos ao objetivo da pesquisa, mediante a utilização de inúmeros procedimentos, tanto qualitativos como quantitativos.

Com efeito, no caso deste estudo, a pesquisa qualiquantitativa revelou-se como a abordagem mais apropriada, na escolha do instrumento para a coleta de dados e na análise dos resultados.

2.2 Os procedimentos metodológicos e o percurso

Essa pesquisa envolve os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica tem o objetivo de mapear o que já foi produzido sobre a temática, e fundamentar teoricamente o estudo. A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental para a pesquisa, pois consiste no levantamento de informações, por meio de livros, artigos, periódicos, teses e dissertações relacionadas à pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos da pesquisa bibliográfica são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. Essa pesquisa tem a finalidade de investigar as diferentes contribuições científicas sobre determinado tema, de forma que o pesquisador possa utilizar para enriquecer seu trabalho.

No caso dessa investigação, a pesquisa bibliográfica se constituiu numa parte do processo, com o objetivo de conhecer a produção sobre a temática e, principalmente, para fundamentar teórica e metodologicamente o trabalho.

A pesquisa documental constitui uma técnica importante, que consiste na análise de documentos, tabelas, cartas, Pareceres, Projetos de Lei, Regulamentos, entre outros. Assim, apontamos a definição do que entende-se como documentos:

Documentos são *artefatos* padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados *formatos* como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas. (WOLFF *apud* FLICK, 2009, p. 231).

Assim, os documentos não são apenas simples dados para a pesquisa, mas representam uma “versão específica de realidades construídas para objetivos específicos”. (FLICK, 2009, p. 234).

O levantamento documental foi realizado através da análise dos documentos legais (Leis, Portarias e Diretrizes) da área da Educação, que tratam da Pós-Graduação no Brasil, e também documentos do PPGE-UNIUBE, como o Regulamento Geral do Programa, com

o objetivo de contextualizar o PPGE-UNIUBE e compreender a fala dos sujeitos na entrevista.

A pesquisa de campo é um processo sistemático para a construção do conhecimento e corresponde à coleta de dados, com base na fundamentação teórica e objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Essa atividade foi realizada por meio de questionário e de entrevista semiestruturada.

Como se trata de projeto envolvendo seres humanos, esse foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da – CEP/UNIUBE, para apreciação e parecer. Após aprovação do CEP, com CAAE nº. 57487116.0.0000.5145, (Apêndice A), foi enviado questionário aos egressos do Programa, juntamente com os esclarecimentos acerca da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, dando-lhes liberdade de participarem ou não.

O questionário é utilizado como instrumento de investigação com o objetivo de recolher informações do participante, sobre determinado assunto. Para Gil (2002), questionário é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e outros. O questionário trata-se de um instrumento de coleta de dados composto por 26 questões, a maioria fechada e estava organizado em quatro seções: 1) Perfil, 2) Formação, 3) Atividades Profissionais e 4) Pós-Graduação em Educação conforme Apêndice B.

Importante mencionar que as contribuições dos egressos do PPGE-UNIUBE foram divididas em dois grupos: egressos que atuavam na educação básica e egressos que atuavam no ensino superior, antes de ingressar no Mestrado, de acordo com resposta do questionário.

Essa pesquisa trata das contribuições dos egressos que atuavam no ensino superior. Os egressos da educação básica foram abordados em outra pesquisa, desenvolvida por outra aluna do Programa que atua nesse nível de ensino.

Assim, os sujeitos dessa pesquisa foram os egressos do PPGE-UNIUBE, do período de 2003 a 2015 e que atuavam no ensino superior, cuja dissertação está disponível na Biblioteca Central da IES.

Inicialmente, foi encaminhado o questionário via *online* a todos os egressos do Programa, concluintes no período de 2003, primeira turma, a 2015, que atuavam no ensino superior, quando ingressaram no curso. Como o retorno não atingiu no mínimo 80% do

total de concluintes, a aplicação foi realizada com o instrumento impresso, pela própria pesquisadora ou por um colaborador da pesquisa. Além do questionário, foi também utilizada a entrevista semiestruturada. A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas nas pesquisas de campo, nas quais tem o objetivo “de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. (MINAYO, 2015, p. 64).

A literatura aponta inúmeros autores que adotam a entrevista como uma técnica para a coleta de dados.

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores, e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 14).

Essa definição aponta a entrevista como indispensável para a contextualização dos sujeitos, permitindo, assim, a obtenção dos dados, de maneira explícita e mais rica.

Segundo Romanelli (1998, p. 125-126), a entrevista é:

Uma relação didática, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que, inicialmente, os parceiros da fase se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria-prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro que transforma estranhos em parceiros de troca.

Desta feita, observa-se que a entrevista é a técnica mais adequada quando o pesquisador necessitar obter informações acerca do objeto, “o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores” (RIBEIRO, 2008, p. 140).

Para a entrevista classificada como semiestruturada, foi elaborado um roteiro (Apêndice C), possibilitando maior poder de resposta pelo entrevistado e intervenção do entrevistador, não havendo a necessidade de se prender à indagação formulada.

As entrevistas foram realizadas com 20% dos participantes que responderam ao questionário, num total de 44, portanto, realizadas com oito participantes, selecionados aleatoriamente de forma estratificada dentre os que se dispuseram, sendo realizada em horário e local combinados, conforme disponibilidade dos sujeitos, fora do seu horário de

trabalho e em ambiente neutro, que proporcionou segurança e tranquilidade para a entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas.

A amostra é considerada aleatória quando todos os participantes têm igual chance de ser selecionado. É considerada estratificada, pois estabelecemos dois estratos para a classificação dos participantes: ser docente da UNIUBE e não ser docente da UNIUBE. Para garantir a aleatoriedade, fizemos uso de uma Tabela de Números Aleatórios (Anexo A). Como o total de respondentes do questionário foi de 44; sendo 19 docentes da UNIUBE, 25 não docente da UNIUBE, decidimos estabelecer que dentre os oito egressos a serem entrevistados, quatro seriam da UNIUBE e quatro de fora da UNIUBE. Para essa escolha observamos os seguintes passos: 1) Numeramos a relação dos egressos que responderam ao questionário, de 01 a 44; 2) Escolhemos um início de leitura para fazer as escolhas na Tabela de Números Aleatórios: 15ª coluna e a 20ª linha; 3) Iniciamos essa leitura perseguindo as linhas posteriores, até esgotar todas as linhas da Tabela; 4) A leitura foi continuada até completar a amostra. Desta forma, foram escolhidos os participantes da entrevista de n. 05, 13, 15 e 32 (UNIUBE) e 07, 18, 21 e 41 (fora da UNIUBE).

Com relação aos documentos e dados gerados pela pesquisa, serão guardados em arquivo trancado por cinco anos e, após esse período, será providenciado o correto descarte. Documentos impressos, como questionários, anotações das entrevistas serão triturados e os áudios serão apagados, de acordo com o artigo 28, inciso IV, da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

No que concerne à análise, os dados advindos do questionário foram tabulados em planilhas do Excel e calculadas algumas medidas estatísticas, tais como frequências percentuais e médias.

Os dados advindos das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin. Segundo ela, a análise de conteúdo é um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

Portanto, através da análise de conteúdo podemos “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (MINAYO, 2015, p. 84).

A partir dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e da definição do corpus de análise, foram estabelecidas as unidades de análise. Segundo Franco (2007), elas se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema ou o personagem ou o item. No caso desta investigação, optamos pelo tema.

Desta feita, ocorreu a análise temática visando à construção de categorias a partir dos dados empíricos e do referencial teórico. Com efeito, a análise do conteúdo:

Funciona por operações de desmembramento de texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 1979, p. 153).

Na análise temática, o eixo central é o tema, comportando inúmeras relações, mediante uma palavra, frase ou resumo. Segundo Bardin (1979, p. 105), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Desta feita, trabalhar com a modalidade da análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1979, p. 105).

As unidades de contexto, segundo Franco (2007), incluem a caracterização dos sujeitos, as condições de exercício da docência, para que possamos aprender os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu processo formativo e de desenvolvimento profissional.

No Apêndice E, apresentamos o caminho de sistematização que seguimos para essa análise, registrando a unidade de análise, os temas, as unidades de registro, os possíveis significados que subsidiaram a categorização.

No capítulo seguinte, apresentamos um estudo sobre a Pós-Graduação no Brasil e o PPGE-UNIUBE. Em sequência, o referencial teórico sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, que fundamentam essa pesquisa. Em seguinte, verificamos a análise dos resultados coletados, que foram obtidos por meio do questionário e da entrevista semiestruturada, com os egressos do PPGE-UNIUBE.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL BRASILEIRO E O PPGE-UNIUBE: BASES LEGAIS

Este capítulo resulta de pesquisa documental e tem como objetivo descrever um breve histórico da Pós-Graduação no Brasil, fazendo análise de importantes bases legais da área da Educação, tais como, principais Leis e Pareceres pertinente à pesquisa.

Em seguida, tratamos do PPGE-UNIUBE, descrevendo a sua criação, área de concentração atual, e linhas de pesquisa, com base no Regulamento do Programa.

3.1 Breve histórico da Pós-Graduação no Brasil

Os cursos de Pós-Graduação são considerados como cursos de formação acadêmica e profissional em nível de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Desta feita, o ensino de Pós-Graduação é destinado a indivíduos que concluíram a graduação, fornecendo especialização nas mais diversas áreas de conhecimento.

Para Severino (2003, p. 04):

Quando se trata de pós-graduação, está se falando necessariamente da educação e do conhecimento, e, particularmente da produção do conhecimento, mas de um conhecimento que tenha também relevância social e que esteja estrategicamente direcionado ao desenvolvimento do país, visando à

consolidação de uma sociedade na qual as pessoas possam ter condições objetivas para viver com o máximo de dignidade.

Assim, de acordo com o autor, a Pós-Graduação em qualquer área diz respeito a conhecimento, pois supõe a produção de conhecimento novo, que faz avançar as ciências e as tecnologias. Nesse aspecto reside a sua relevância científica. Porém, não se pode esquecer que essa relevância deve ser também social, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do país, no qual as pessoas tenham condições dignas de vida. Trata-se, também, de educação, porque diz respeito à formação acadêmica e profissional de graduados.

O surgimento da Pós-Graduação em Educação ocorreu em meados da década de 1960, no momento em que foi aprovado o primeiro Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ.

Entretanto, no Brasil, somente no ano de 1961, os cursos de Pós-Graduação foram criados e normatizados com a Lei n. 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Essa Lei foi considerada como a primeira LDB, sendo publicada pelo então Presidente João Goulart, após ter sido prevista na Constituição Federal de 1934.

Diante disso, percebemos que a elaboração e a aprovação desta LDB ocorreram em meio à ampla discussão teórica, diante da realidade educacional na época. Marchelli (2014, p. 06) retrata o conturbado momento histórico de formulação da LDB/61:

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo.

Portanto, até a promulgação da primeira LDB, não havia no Brasil, lei específica que estabelecesse as diretrizes para a Educação, em nível nacional. Embora a Constituição Federal de 1934 fizesse previsão sobre a Educação, somente com a LDB em 1961, foi efetivada esta conquista na área educacional. Assim, “a função das LDB é regulamentar a Constituição no que tange aos dispositivos sobre a Educação nela expressos e a ideia de regulamentação tem um significado preciso em termos das técnicas legislativas utilizadas pelos poderes políticos”. (MARCHELLI, 2014, p. 03).

Entretanto, a LDB/61, após anos sendo modificada através de emendas e artigos, e reformada pelas Leis n. 5.540/68³ e 5.692/71⁴, foi, posteriormente, revogada pela Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de revogação da LDB anterior, passando a vigorar a LDB/96 até os dias de hoje.

Portanto, “instituída a Lei surge a necessidade de adequação da Educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país”. (CERQUEIRA, 2017, p. 03). Determina a LDB vigente que a Educação abrange os processos formativos desenvolvidos no âmbito familiar, na convivência, no trabalho, no ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

Todavia, segundo Cerqueira (2014, p. 05), mesmo diante de seu caráter inovador, ainda é insuficiente para atender as necessidades de melhorias no sistema educacional, embora, mostra-se eficaz no que tange à regulamentação da Educação nacional.

A referida LDB/96 menciona que os cursos de Pós-Graduação são divididos em duas categorias: *lato sensu*, em sentido amplo e *stricto sensu*, em sentido restrito, como já haviam sido caracterizados no Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE⁵ n. 977/65. Com o referido Parecer e considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de Pós-Graduação no ensino superior tornaram-se regulamentados os cursos de Pós-Graduação.

Importante ressaltar que, antes da vigência do Parecer n. 977/65, já havia cursos de Pós-Graduação no Brasil em andamento. Diante desse fato, surge a elaboração desse Parecer, levando em consideração “a necessidade de implantar e desenvolver no ensino superior a Pós-Graduação, cuja definição e regulamentação viriam superar a imprecisão que reinava entre nós sobre a natureza desses cursos”. (SANTOS, 2009, p. 535).

O Parecer n. 977/65, também conhecido como Parecer Sucupira, passou-se a definir e normatizar os cursos de Pós-Graduação no Brasil. Esse Parecer teve como finalidade reconhecer a natureza e os objetivos da área da Educação, e, portanto, “foi e ainda continua sendo a referência sistemática para a organização e implementação da pós-graduação brasileira”. (CURY, 2005, p. 07).

³ Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

⁴ Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

⁵ O Conselho Federal de Educação - CFE foi extinto pela Lei n.º. 9.131/95, sendo criado o Conselho Nacional de Educação – CNE.

Esse documento, assim, caracteriza a Pós-Graduação na universidade moderna, naquele momento histórico, em que havia um número reduzido de cursos, indicando a necessidade urgente de implantação de novos cursos, como necessários ao desenvolvimento do país e para dar à universidade um caráter realmente universitário:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (BRASIL/ CFE, 1965, p. 165)

Assim, encontram-se sistematizados pelo Parecer n, 977/65, os aspectos das motivações e dos objetivos que norteiam a Pós-Graduação:

A formação de professorado competente para atender a expansão quantitativa e a elevação da qualidade do ensino superior, o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, mediante a formação consistente de pesquisadores e o treinamento de alto nível de técnicos e intelectuais para atender as necessidades do desenvolvimento nacional, configuram como motivações e finalidades centrais da pós-graduação no Brasil. (CUNHA, 2010, p. 41).

Nesse Parecer, os conselheiros já manifestam a preocupação com uma possível criação indiscriminada de tais cursos, sem que as instituições tenham de fato condições para tal, propondo a aprovação dos mesmos pelo CFE.

3.2 A Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*

A Pós-Graduação no Brasil tem a sua origem próxima da estrutura da Universidade norte-americana, onde, geralmente exige-se o título de bacharel para admissão na Pós-Graduação. A Universidade norte-americana encontra-se dividida em dois grandes planos. No primeiro encontram-se os cursos que são ministrados na Faculdade. O segundo plano abrange os cursos de Pós-Graduados, considerados estudos mais avançados do que a Faculdade e visando a obtenção dos graus de Mestre e Doutor. Ou seja, não diferente do modelo norte-americano, é indispensável a conclusão de curso em nível superior, para ingresso nos cursos de Pós-Graduação no Brasil.

O desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado. (BRASIL/CFE, 1965, p. 163).

Em outras palavras, “é quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica”. (BRASIL/CFE, 1965, p. 163). Assim, podemos perceber que naquela época, com a publicação do Parecer n. 977/65, preocupa-se, também, com a formação de profissionais pesquisadores. Do mesmo modo, o referido Parecer de 1965, menciona com clareza sobre as origens dos cursos de Pós-Graduação:

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. (BRASIL/CFE, 1965, p. 164).

Em razão do acúmulo de conhecimentos em cada ramo e da crescente especialização das técnicas, “o estudante moderno somente poderá obter ao nível de graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão”. (BRASIL/CFE, 1965, p. 164).

Assim sendo, os cursos de Pós-Graduação são considerados indispensáveis para se conferir o caráter verdadeiramente universitário, “para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura”. (BRASIL/CFE, 1965, p. 165).

Outra questão de suma importância do Parecer n. 977/65, é que o funcionamento dos cursos de Pós-Graduação constitui imperativo da formação do professor universitário, ocasionando assim, a criação desenfreada de tais cursos. Portanto, mencionam os conselheiros, que a grande falha do ensino superior está relacionada com a falta de docentes qualificados, nos quadros das universidades.

Assim, reconhecida a fundamental importância dos cursos de Pós-Graduação para a formação universitária, essa se divide em Pós-Graduação *lato sensu* e Pós-Graduação *stricto sensu*.

Segundo o Parecer n.º. 977/65, a Pós-graduação *lato sensu* designa todo e qualquer curso, posterior à graduação, nos quais normalmente, “os cursos de especialização e

aperfeiçoamento tem objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade”. (BRASIL/CFE, 1965, p. 165).

Conforme o artigo 44 da LDB/96, a Pós-Graduação *lato sensu* abrange os cursos de especialização, com objetivo de aprofundar o conhecimento obtido na graduação, somente podendo ser oferecido por instituições de ensino devidamente credenciadas, com duração mínima de 360 horas. Ao término do curso, o aluno recebe certificado de conclusão de curso de especialização em nível de Pós-Graduação.

Pela Portaria Normativa nº 40/2007, fica instituído o e-MEC, o qual compreende um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações referentes aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação em nível superior. Através do e-MEC ocorre o credenciamento das instituições, sendo, os cursos de especialização oferecidos por instituições de ensino credenciadas em suas áreas de competência, experiência e capacidade instalada.

Em relação à Pós-Graduação *stricto sensu*, essa compreende os programas de Mestrado e Doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação, que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de processo de seleção dos alunos. Segundo o Parecer n. 977/65, o Mestrado (Acadêmico) é considerado como uma etapa preliminar para a obtenção do grau de Doutor, exigindo-se a Dissertação, sobre a qual será examinado. Em contrapartida, o Doutorado tem por finalidade “proporcionar formação científica cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criar nos diferentes ramos do saber”. (BRASIL/CFE, 1965, p. 172). No Doutorado requer-se a defesa de Tese para obtenção do título. De acordo com o Parecer n. 977/65, a Pós-Graduação, em sentido restrito, apresenta as seguintes características:

É de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a Pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. (BRASIL/CFE, 1965, p. 166).

De forma clara, o conceito de Pós-graduação *stricto sensu* apresentado pelo Parecer n. 977/65, compreende como “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no

âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico”. (BRASIL/CFE, 1965, p. 165).

Em consonância com a definição apresentada, os cursos de Pós-Graduação, em nível de especialização ou aperfeiçoamento, *lato sensu*, podem ser eventuais, enquanto a Pós-Graduação *stricto sensu* é considerada parte integrante do complexo universitário.

Desde a introdução dos cursos *stricto sensu*, que ocorreu na década de 1960, a Pós-Graduação tem contribuído para a formação de professores do ensino superior. Todavia, “seus currículos enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 17).

Os cursos *stricto sensu* ocorrem em um período de tempo maior e objetivam a produção de Dissertações e Teses ao final. Ao concluir o curso, o aluno obtém diploma de Mestre ou Doutor, conforme a condição. Assim, a Pós-Graduação *stricto sensu* “é a última etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que os seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores”. (PNPG, 2010, p. 41).

Em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CES n 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos de Pós-Graduação, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* necessitam de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, estando sujeitos às exigências contidas na legislação, que dependem de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do CNE, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação. Prevê, também, que os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* oferecidos por instituições credenciadas para atuarem nesse nível não precisam de autorização do CNE.

A Resolução CNE/CES n. 1/2001 estabelece em seu artigo 1º, parágrafo 5º, que para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos curso de Pós-Graduação a instituição deve comprovar a existência prévia de grupo de pesquisa consolidado na área de conhecimento do curso.

Na Pós-Graduação *stricto sensu* os processos de aprendizagem caracterizam-se em consonância com o Parecer n. 977/65, pela flexibilidade do pós-graduando em ordenar seus estudos acadêmicos, sob a assessoria do orientador, cumprindo o número estabelecido de créditos obrigatórios, direcionados à área de pesquisa. Em um primeiro momento, cabe ao aluno da Pós-Graduação *stricto sensu* a frequência às aulas, seminários e aprovação em

prova de proficiência. A segunda fase é voltada para a pesquisa, com a elaboração e defesa de Dissertação no Mestrado, e/ou Tese no Doutorado, que sintetiza os resultados da pesquisa realizada.

De acordo com Severino (2006, p. 51-52), a Pós-Graduação vem contribuindo para um melhor conhecimento da realidade brasileira e o avanço das ciências e das tecnologias em todos os campos, tendo grande contribuição na qualificação dos profissionais.

Sem nenhuma dúvida, a pós-graduação no País se transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Pode-se afirmar com segurança que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores.

Assim, o grande desenvolvimento das áreas de tecnologia da informação e da comunicação atinge também os processos educativos, e facilita o maior acesso as informações, tanto para o professor como para o aluno. Desta forma, “a Pós-Graduação tem sido um esteio indispensável à formação de recursos humanos de alta qualificação e à produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico do país”. (CURY, 2004, p. 781).

Outro marco importante para a consolidação da Pós-Graduação no país foi a criação da CAPES, através do Decreto n°. 29.741, de 11 de julho de 1951, com o intuito de assegurar a existência de pessoal especializado para atender as necessidades de empreendimentos públicos e privados para o desenvolvimento do país.

A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação – MEC, com o objetivo de expansão e consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* em todo o território brasileiro. Passados anos da criação da CAPES, em 11 de julho de 2007, foi aprovada pelo Congresso Nacional, a Lei n°. 11.502/2007, criando a Nova CAPES, que coordena o Sistema Nacional de Pós-Graduação do país, e conjuntamente, passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores na educação básica.

Assim sendo, a CAPES é o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG. Este, sob a responsabilidade da CAPES elenca as prioridades do governo em relação à Pós-Graduação. O PNPG vigente, do período 2011-2020, tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de Pós-Graduação e pesquisa no Brasil.

Esse plano encontra-se atualmente em sua quinta edição. Os anos de vigência foram: I PNPG (de 1975 a 1979), II PNPG (de 1982 a 1985), III PNPG (de 1986 a 1989), IV PNPG (de 2005 a 2010) e V (de 2011 a 2020). “Esses planos assumem uma importância muito grande na trajetória da Pós-Graduação no Brasil, pois expressam o movimento da implementação planejada desse nível de ensino”. (CUNHA, 2010, p. 43).

A CAPES é o órgão do MEC responsável pelo reconhecimento e avaliação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no país. A avaliação é guiada pela Diretoria de Avaliação da CAPES, contando com a participação da comunidade acadêmica. Através do processo de avaliação é certificada e assegurada a qualidade dos cursos de Pós-Graduação no Brasil. Anteriormente, nos anos de 1998 a 2012, as avaliações eram realizadas a cada triênio, sendo esta, de 2013 a 2016 a primeira avaliação quadrienal.

A CAPES proporcionou benefícios quanto ao processo de acesso e qualificação dos cursos de Pós-Graduação:

A implementação gradativa do sistema de avaliação proporcionaria, de imediato, dois resultados: 1 – acompanhar a evolução da pós-graduação brasileira e, através de um conjunto de critérios, avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação; e 2 – facultar a elaboração de mecanismos mais adequados de apoio institucional, ou seja, subsidiar a agência na alocação dos recursos destinados a bolsas de estudo e auxílios institucionais. (BARROS, 1998, p. 156).

Portanto, através do processo de avaliação dos cursos, é certificada e assegurada a qualidade dos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Outro marco importante para a Pós-Graduação em Educação no país foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, em 16 de março de 1978, constituindo uma associação sem fins lucrativos, que agrega programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, professores, estudantes e demais pesquisadores. A Anped proporciona o desenvolvimento do ensino e da pesquisa em nível de Pós-Graduação no país, estimulando a pesquisa educacional, e juntamente auxiliando no aperfeiçoamento da educação no Brasil, com a participação da comunidade científica e acadêmica.

Desta feita, importante lembrar que a 1ª Reunião Científica da Anped ocorreu no ano de 1978, em Fortaleza/CE. Anteriormente, até o ano de 2013, na 36ª Reunião Nacional da Anped, em Goiânia/GO, as reuniões científicas ocorriam de forma anual e regional, caracterizando-se como um espaço de debate e reflexão entre professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área da Educação. Atualmente, encontra-se em sua 38ª Reunião

Nacional, que será realizada na cidade de São Luís do Maranhão/MA, em outubro desse ano (2017). As reuniões acontecem de forma bienal, desde o ano de 2015.

O grande incentivo da Pós-Graduação aos que se dedicam sua atuação profissional ao ensino superior, vem da Lei n. 9.394/96, em seu artigo 52, que determina que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, no inciso II, que as universidades devem obrigatoriamente possuir um terço do corpo docente com titulação de Mestrado e Doutorado e o inciso III enfatiza que um terço do corpo docente deve trabalhar em regime de tempo integral. A partir disso, há um aumento na procura dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação por profissionais de diferentes áreas, quando “muitos quebram a lógica de se especializarem no seu campo disciplinar e procuram uma formação que atenda a especificidade da profissão docente” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 17).

Constata-se que o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação são procurados, em grande demanda, por professores do ensino superior, com o objetivo de formação e também para atender exigências de titulação colocadas pelas Instituições e órgãos de avaliação e controle.

Desde a introdução dos cursos *stricto sensu*, que ocorreu na década de 1960, a Pós-Graduação tem contribuído para a formação de professores do ensino superior. Todavia, segundo Cunha (2010), seus currículos enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência.

A ampliação da busca dessa titulação por parte dos professores universitários se verificou, principalmente, com a Lei 9.394/96, que estabelece o limite máximo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (CUNHA, 2010, p. 17).

Essa exigência fez com que a demanda pelos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação aumentasse de maneira expressiva. Segundo o relatório de Avaliação Trienal 2010-2013 da CAPES, o Brasil teve um crescimento de 23% em números de PPGs, indo de 2.718 Programas em 2010 para 3.337 Programas em 2013. A Tabela 02 aponta o número de cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado, entre os anos de 2007 a 2013.

Tabela 02 – Números de cursos avaliados pela CAPES, entre 2007-2013.

Cursos	2007	2010	2013
Mestrado Acadêmico	2.061	2.436	2.893
Mestrado Profissional	156	243	397
Doutorado	1.177	1.420	1.792
TOTAL	3.394	4.099	5.082

Fonte: Elaborado pela autora, com bases nos dados do relatório de Avaliação Trienal 2010-2013, da CAPES

A análise dos dados indica que o crescimento dos cursos de 2010 para 2013, foi da ordem de 23,98%, passando de 4.099 cursos para 5.082. O maior crescimento foi o dos mestrados profissionais, 63,37%, seguido do aumento do número de doutorados, de 26,20%.

3.3 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UNIUBE

A Universidade de Uberaba - UNIUBE é considerada uma instituição polo e referência em diversas áreas do conhecimento, com importante contribuição para a sociedade, e para a formação de inúmeros profissionais. Diante disso, a UNIUBE passa de Complexo Integrado de Faculdades, para a condição de Universidade, no ano de 1996. Com 70 anos de atividades voltadas ao ensino superior, a UNIUBE estabeleceu-se e consolidou-se como instituição de ensino superior privado. No contexto do Estado de Minas Gerais – MG, ocupa posição estratégica, pois o município de Uberaba constitui um importante polo educacional e econômico do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Ademais, está localizada numa região geograficamente privilegiada, próxima dos principais centros econômicos do país.

O desenvolvimento e fortalecimento da Pós-Graduação da UNIUBE é um dos eixos principais que norteiam o seu plano de desenvolvimento, no que refere-se ao ensino, pesquisa e extensão.

Embora os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior, independa da autorização, reconhecimento e renovação, apenas devendo atender aos dispositivos legais vigentes e regulamentação institucional, a UNIUBE regulamentou o funcionamento dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* baseado na Resolução nº. 02/2002 do CNE/CES. Outros cursos de Pós-Graduação, visando ao aperfeiçoamento e/ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas, para atenderem ao disposto no art. 44, inciso III da Lei nº. 9.394/96, são também regulamentados pela Universidade.

No campo da Pós-Graduação e Pesquisa, o ano de 1997 marca o início do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da UNIUBE, por meio do *Mestrado em Ciências e Valores Humanos*, e também com o *Mestrado em Educação: Formação de Professores*, além de inúmeras especializações em diversas áreas.

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da UNIUBE, foi criado no ano de 1999 e recomendado pela Capes em 2004, sendo considerado o precursor da Instituição, inicialmente com o Mestrado em Educação.

Esse foi um marco na existência da Pós-graduação *stricto sensu* na UNIUBE e o início de sua história como centro de formação de um novo profissional, cujo perfil seria o de pesquisador e docente, capaz de produzir conhecimentos e atuar nos diferentes níveis, contextos e modalidades de ensino, de modo a contribuir para o aprofundamento da discussão e melhoria da educação local, regional e nacional. (PPGE/UNIUBE, 2015, p. 01).

Para contextualizar a formação e o desenvolvimento profissional do egresso, é indispensável relatar um pouco de sua história.

A área de concentração do Programa, no seu início, era *Formação de Professores*, até o ano de 2008. Era constituído por duas Linhas de Pesquisa: Linha 1 – *Formação e Práticas Docentes*; e Linha 2 – *Educação, Cultura e Sociedade*.

No momento da criação do PPGE-UNIUBE em 1999, o Mestrado visava à formação de formadores e era dirigido aos profissionais da Educação que trabalhavam nas Secretarias de Educação, orientadores pedagógicos, supervisores, diretores, superintendentes, professores universitários e, em geral, àqueles docentes de qualquer nível ou tipo de educação com esforços para inovar na escola, mediante uma melhor formação dos docentes. (Anexo C).

Tinha como objetivos melhorar o desempenho profissional de educadores nos diferentes graus de ensino; formar multiplicadores de novas concepções e práticas de formação docente; e desenvolver a pesquisa e a construção do conhecimento preferencialmente na área da Educação, e no campo da formação continuada de professores em serviço. (Anexo C).

De acordo com o folheto de ficha de inscrição para a primeira turma do Mestrado (anexo C), o Programa era estruturado na modalidade de Seminários. Os Seminários eram atividades que reuniam todos os professores e alunos do Programa, para um aprofundamento teórico de temas previamente preparados, bem como para a reflexão sobre práticas docentes. O corpo docente era composto por nove professores permanentes. As

modalidades de Seminários dividiam-se em: Seminários de Fundamentos, Seminários Temáticos e Seminários Permanentes. A seleção para ingresso no Programa era bianual.

Em momento seguinte, no ano de 2001, na ficha de inscrição para a segunda turma, observamos a delimitação das Linhas de Pesquisa. A Linha de Pesquisa I, *Formação e Práticas Docentes*, compreendia os estudos das práticas docentes e os processos de formação dos profissionais da Educação, voltados para a formação de professores e para a formação de formadores dos mesmos. Entendia-se a formação docente como um processo que ocorria pela experiência durante toda a vida, começando antes da formação inicial, e persistindo durante a carreira profissional. Assim, o professor era o responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, confrontado com o conhecimento sistematizado. De outro lado, a Linha de Pesquisa II, *Educação, Cultura e Sociedade*, englobava os estudos de fundamentos teóricos-metodológicos da formação de professores nas diversas dimensões, como: histórica, política, cultural e social, considerando as relações entre a Educação e a sociedade. “Partia-se da perspectiva dos estudos culturais, que considerava a linguagem para ler o mundo como determinante e constitutiva para a realidade” (Anexo D).

Em 2008, considerando, ainda, as demandas externas de acolher profissionais que atuavam em diferentes modalidades e níveis de ensino, constatou-se a necessidade de redefinição da área de concentração do Programa. Diante disso, o Colegiado decidiu pela elaboração de uma nova proposta, compatível com as demandas e condições institucionais, como também como as demandas externas. Somente a partir dessa data, a área de concentração passou a ser a *Educação*.

Nesse sentido, a intenção é expandir ainda mais a possibilidade de estimular e acolher profissionais que atuam em diferentes modalidades e níveis de ensino. Agora, não mais restringindo a professores, mas abrindo o leque para acolher educadores e outros profissionais interessados na teoria e prática da educação em geral, e não mais limitando o foco a professores ou a formadores de professores. [...] Nesse sentido, a partir da área **Educação**, tem-se uma expansão de conteúdos e temas de pesquisa que deixam de ser guiados pelas motivações exclusivas da educação escolar e passam a se referir às demais ações educativas do contexto social. Isso posto, a mudança passa a ser gerida por um direcionamento em cadeia das linhas de pesquisa e da estrutura curricular que também apresenta uma expansão em seus conteúdos. (UNIUBE, 2008).

Outro aspecto que sofreu alterações foi a estrutura curricular. Em virtude da elevação dos custos para o curso e a redução do tempo dos professores para outras atividades, a

organização em Seminários, que incluía a participação concomitante de todos os professores e alunos, foi modificada.

Atualmente, em 2017, a área de concentração do Programa continua sendo a *Educação*, e segundo preconiza o parágrafo único, do artigo 2º do Regulamento, é considerada um processo social, incidente de aspectos políticos, históricos, culturais e econômicos. A área se delimita pelas investigações da educação escolar, ação e formação dos profissionais da Educação, o que permite a realização de projetos de pesquisa sob diferentes abordagens teóricas e metodológicas, com diferentes enfoques e níveis de abrangência, de modo a possibilitar amplo desenvolvimento de pesquisa sobre processos e produtos educativos e profissionais de diferentes áreas.

Em face do desenvolvimento do Programa, outra conquista importante marcou a Pós-Graduação na UNIUBE. Mediante a Portaria nº. 022/15, de 02 de julho de 2015, ocorreu a implantação e a aprovação do curso de Doutorado em Educação, tendo como objetivo produzir conhecimentos e qualificar profissionais para as atividades de docência e pesquisa, contribuindo para um melhor processo pedagógico, no âmbito da Educação no país. Esse fator evidencia a consolidação do Programa em Pós-Graduação da Instituição e a experiência na formação profissional.

A UNIUBE encontra-se credenciada como Instituição de pesquisa junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, possuindo diversos projetos aprovados por essa agência, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e CAPES.

No site do Programa⁶, além de todas as informações, como Área de Concentração, Linhas de Pesquisa, Corpo Docente, Edital de Processo Seletivo e demais informações pertinentes ao PPGE-UNIUBE, consta relação das Dissertações defendidas e aprovadas durante os anos de 2003 a 2015, conforme dados abaixo.

Tabela 03 – Números de dissertações que constam no site do PPGE/UNIUBE, de 2003 a 2015

Ano de defesa	Número de dissertações
2015	29
2014	29
2013	8
2012	24
2011	10
2010	8
2009	15

⁶ Site do PPGE – UNIUBE: <http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/>

2008	9
2007	21
2006	15
2005	1
2004	25
2003	15
TOTAL	210

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do site

Conforme Tabela 03, percebemos que o Programa possui número significativo de Dissertações defendidas, durante o período de 2003 a 2015, num total de 210, estando essas Dissertações disponíveis na Biblioteca Central da IES.

O Programa mantém a oferta regular de ingresso de novos alunos, encontrando-se hoje, 2017, na 14ª turma do Mestrado Acadêmico, e na segunda turma do Doutorado em Educação. Além disso, tem consolidado a universidade no campo educacional, permitindo por meio da pesquisa e produção científica, uma relação efetiva entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Atualmente o Programa possui duas Linhas de Pesquisa, que são: a Linha I – *Desenvolvimento profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem*; e a Linha II – *Processos Educacionais e seus Fundamentos*. A Linha de Pesquisa I corresponde aos estudos e pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional, tendo em vista a análise do trabalho docente em suas diferentes dimensões, práticas e perspectivas, de modo a compreender e a intervir nos processos ensino-aprendizagem em diferentes contextos, níveis e modalidades. E a Linha de Pesquisa II, relaciona-se com os estudos e pesquisas que têm como eixo articulador a Educação concebida como aprendizagem do que está em circulação em diferentes sociedades, ou seja, na cultura.

Desse modo, vinculados à Linha de Pesquisa I, tem-se no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq, os seguintes grupos de estudos: a) Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação – GEPIDE; b) Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente na Contemporaneidade; e Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos – GEPICE. Articulado à Linha de Pesquisa II, tem-se no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq, o Grupo de Pesquisa Espaços Plurais da Educação.

O Programa possui a edição da Revista Profissão Docente, a qual está qualificada como B3 pelo *Qualis* da CAPES, com publicação arbitrada atendendo às normas da ABNT e tendo periodicidade mínima de dois números anuais e regularidade na sua edição.

Publica, no mínimo, 14 artigos por ano, garantindo que a maioria estejam vinculados a Instituições diversas; e pelo menos, um artigo ao ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas.

No que concerne à composição do Programa, de acordo com o artigo 2º do Regulamento, o PPGE/UNIUBE *stricto sensu* é composto pelos cursos de Mestrado Acadêmico e de Doutorado, e pelas atividades que dele se originam, com o intuito de obtenção do título de Mestre e Doutor, respectivamente. Destina-se à pesquisa na área da Educação e à formação de profissionais que atuam na docência, coordenação pedagógica e gestão em órgãos educacionais.

O PPGE-UNIUBE é regido pelas seguintes legislações da Educação Superior: Estatuto da Universidade, Regimento Geral, Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade, Regulamento e normas baixadas pelo Colegiado do PPGE.

No Programa, ocorre a realização de estudos e pesquisas relacionados aos processos educativos escolares e também aos não escolares. Caracteriza-se o PPGE-UNIUBE pelo interesse na formação e profissionalização dos professores, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem, em diversos níveis da educação.

Possui como objetivo geral produzir conhecimentos e formar profissionais para a pesquisa e docência, em conformidade com o Regulamento do PPGE-UNIUBE, no artigo 3º.

O Regulamento do PPGE-UNIUBE, em seu artigo 4º, preconiza que os objetivos específicos do Programa são:

- I. Promover o debate e a reflexão sobre os processos educacionais, seus fundamentos e práticas, bem como sempre o desenvolvimento profissional docente;
- II. Formar docentes e pesquisadores para atividades de pesquisa, docência, gestão e assessoria técnica e pedagógica;
- III. Desenvolver e difundir estudos e investigações nas linhas de pesquisa do Programa, considerando as demandas regionais e nacionais da área da Educação. (UNIUBE, 2016).

Analisando os objetivos do Programa, podemos constatar a preocupação de formar o pesquisador na área da Educação, mas também promover a formação para a docência. Isso demonstra que esse Programa já está incorporando o estabelecido na LDB/1996 – a preparação do professor para atuar no ensino superior deve ser realizada em cursos de Pós-Graduação, preferencialmente *stricto sensu*.

Com relação à duração dos cursos, o Regulamento do Programa determina a duração mínima de 18 meses, e a máxima de 24 meses, para a conclusão do curso de Mestrado em Educação, incluindo a defesa da Dissertação dentro deste prazo. Para a conclusão do curso de Doutorado em Educação, é determinado o prazo mínimo de 36 meses, e máximo de 48 meses. Em caso de prorrogação do prazo, é indispensável a autorização do Colegiado, mediante apresentação de requerimento com justificativa circunstanciada e parecer do orientador responsável.

Sobre a Organização Administrativa, o Regulamento, no artigo 7º, cita que o PPGE-UNIUBE está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – PROPEPE da Universidade. Os órgãos que compõem a estrutura organizacional do PPGE-UNIUBE são: o Colegiado, com natureza consultiva e deliberativa e a coordenação, que possui função executiva.

O Colegiado do PPGE-UNIUBE, no artigo 9º do Regulamento, é constituído por membros natos e eleitos, sendo: pelo presidente, o qual é o Coordenador do Programa, por cinco docentes permanentes do Programa, por um aluno matriculado regularmente no curso, e pelo vice coordenador. O mandato dos membros tem duração de 2 anos.

Referente aos deveres do Colegiado, estabelece o artigo 10 do Regulamento, que caberá ao Colegiado, deliberar e aprovar alterações a serem introduzidas no Regulamento do Programa; deliberar sobre a adequação da estrutura curricular; homologar o edital do processo seletivo para o ingresso nos cursos; homologar os nomes dos professores que comporão as bancas para as defesas de Dissertação e de Tese; deliberar sobre situações concernentes à vida acadêmica discente; e demais atividades.

Os membros do Colegiado do PPGE-UNIUBE, descrito no artigo 11 do Regulamento, reunir-se-ão de forma ordinária, uma vez ao mês. Ocorre reunião extraordinária, quando convocados pelo Coordenador do Programa ou pela maioria simples dos membros. Para a realização das reuniões do Colegiado, é indispensável a comunicação com antecedência de 48 horas, sendo imprescindível a presença de no mínimo, 75% dos membros do mesmo.

A coordenação e vice coordenação do Programa são exercidas por professores do quadro docente permanente, nomeados pelo Reitor da Instituição, com mandato de três anos, podendo ser renovado.

De acordo com artigo 13 do Regulamento, cabe ao Coordenador do PPGE: convocar e presidir as reuniões do Colegiado e orientar suas atividades; convocar e presidir a

Comissão de Bolsas; representar o Programa; supervisionar e coordenar as atividades acadêmicas e administrativas do Programa; propor ao Colegiado as normas para o processo seletivo de ingresso; apresentar anualmente, ao Colegiado, prestação de contas da aplicação dos recursos financeiros; buscar recursos materiais e humanos para manter e ampliar o Programa, propondo planos específicos à PROPEPE e aos demais órgãos superiores da Universidade; acompanhar e promover ações de consolidação das linhas de pesquisa, em consonância com a área de concentração; etc.

Sobre o corpo docente, o mesmo é composto por professores doutores em Educação e áreas afins, ou livre-docentes, podendo haver a integração de professores colaboradores e professores visitantes, com foco nas atividades de ensino, pesquisa e orientação. Atualmente, em 2017, o Programa é formado por 13 membros permanentes, dois docentes colaboradores e dois docentes em processo de inserção no Programa. De acordo com a Portaria nº 174 da CAPES, docentes permanentes são aqueles que constituem o núcleo principal de docentes do Programa, com regime de dedicação integral, sendo relatados e declarados anualmente pelo PPGE na Plataforma Sucupira. Integram a categoria de docentes colaboradores, os que participam de forma sistemática do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes, independentemente do fato de possuírem ou não vínculo com a instituição. E os docentes em processo de inserção correspondem aos da UNIUBE, recém doutores, que desejam se preparar para ingresso no Programa.

Pelo Regulamento do PPGE, no artigo 17, as competências do corpo docente do Programa são: desenvolver atividades relativas aos componentes curriculares; desenvolver atividades de orientação de Dissertação e/ou Tese; propor, desenvolver e/ou coordenar projetos de ensino, pesquisa e extensão; compor comissões, bancas examinadoras de exames de qualificação e de defesa de dissertação e de tese; desempenhar atividades acadêmicas e administrativas, observados os dispositivos regulamentares da CAPES e da Instituição; e propor ao Colegiado do PPGE: criação, modificação ou extinção de componentes curriculares; dentre outros.

A constituição do corpo discente do PPGE-UNIUBE é composta pelos alunos regulares e alunos especiais. Alunos regulares são aqueles devidamente aprovados e selecionados em processo seletivo, regularmente matriculados no Programa. São alunos especiais aqueles com pedido formalizado e aprovado pelo Colegiado do Programa. O número de vagas destinado aos alunos especiais será definido pelo Colegiado do Programa,

ouvidos os professores das disciplinas. O aluno especial pode cursar até três disciplinas eletivas, segundo determinação do artigo 18, § 1º e 2º, do Regulamento.

A organização curricular do Mestrado e do Doutorado, de acordo com a área de concentração e as linhas de pesquisa, compreende disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, tópicos especiais, seminários temáticos e de pesquisa, atividades complementares, orientação, qualificação e defesa.

O ingresso ao Programa ocorre através de processo seletivo, de acordo com as normas estabelecidas pelo Colegiado, sendo exigida a titulação de graduação plena em cursos reconhecidos pelo MEC para o Mestrado; e a para o Doutorado, exige-se a titulação de Mestre em cursos reconhecidos pela CAPES, segundo descreve artigo 24 do Regulamento. O processo de seleção é constituído por várias etapas, como: prova escrita, análise do *curriculum vitae*, análise da proposta de pesquisa e entrevista.

Referente à orientação, essa é feita por professor do corpo docente do Programa a cada aluno regular, levando em consideração a linha de pesquisa, e o tema do projeto. A escolha do orientador é definida pelo Colegiado logo no início do curso.

Cabe ao orientador, pelo artigo 42 do Regulamento, estabelecer com o orientando um cronograma de trabalho; organizar um plano geral de estudos; acompanhar o desempenho e as atividades acadêmicas do orientando; programar atividades e estudos; estimular a produção e a publicação de trabalhos científicos dos orientandos; supervisionar o cumprimento das exigências feitas pelas bancas do exame de qualificação e de defesa; etc.

Portanto, o mestrando ou doutorando, após cumpridos os créditos curriculares, aprovação no Exame de Proficiência em Língua Estrangeira, e a aprovação em banca examinadora, atendendo as exigências do Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e do Regulamento do PPGE-UNIUBE, tem direito à expedição do diploma de Mestre/Doutor em Educação.

Para compreender melhor essas informações, faz-se necessário atrelá-las ao referencial teórico dessa pesquisa. Nesse sentido, no próximo capítulo, são descritos os fundamentos teóricos da formação e do desenvolvimento profissional docente.

4 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo são apresentados a definição de docência e as concepções de formação de professores e do desenvolvimento profissional docente, tomados como aporte teórico-metodológico para a coleta e análise dos dados. Apresenta-se, também, um breve estudo acerca das dimensões do desenvolvimento profissional docente e em seguida, são descritos os saberes docentes indispensáveis para a formação de professores para o ensino superior, ou seja, os saberes inerentes à docência.

4.1 Concepção de docência

Iniciamos com a citação do filósofo Comenius (1997 *apud* SOARES, 2010, p. 24), para quem ensinar “é a arte das artes, é, portanto, tarefa árdua que requer juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas”.

Nesse sentido, cabe definir a concepção de docência. No dicionário, a palavra docência consta como o exercício do magistério ou a qualidade de quem é docente.

(HOUAISS, 2004). Essa definição não explicita de fato o que vem a ser a docência, pois recai no exercício do magistério, mas o que vem a ser “exercer o magistério”? Quais são as atividades inerentes a esse exercício? Assim, a docência é entendida como, “o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário”. (SOARES, 2010, p. 23). Nessa caracterização, a autora acrescenta ao exercício do magistério, o fato de ser voltado para a aprendizagem.

A docência, enquanto uma atividade de ensino, é exercida mediante a ligação de três elementos indispensáveis, que são: o docente, o aluno e o objeto do conhecimento, sendo que nos últimos tempos, esse processo educativo passou a ser visualizado como uma forma mútua e dinâmica. Ainda que essa tríade constitua o chamado “triângulo didático” não se pode esquecer de que essa atividade é contextualizada num momento histórico e num dado lugar. Desse modo, podemos pensar o triângulo contido em um contexto.

Assim, segundo Imbernón (2011, p. 18), os docentes precisam desenvolver capacidades de “aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação”. Ou seja, a atividade docente “é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objetivo (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística”. (PIMENTA, 2010, p. 83).

Em busca da definição de docência, dialogamos com alguns autores, a respeito da atividade docente, para maior compreensão e conhecimento. Tratando-se do sentido etimológico, a “docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. (VEIGA, 2005, p. 468). A autora enfatiza que o termo foi inserido na Língua Portuguesa no ano de 1916. Etimologicamente, é possível perceber que a docência tem relação direta com o ensino e é essa a representação que a maioria das pessoas tem de docência.

Segundo Gómez (1997, p. 112), a docência é considerada um processo de ação e reflexão das questões educativas por parte do professor, com objetivo de reorganizar a realidade escolar:

Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar.

Sendo assim, no sentido formal, “docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. (VEIGA, 2006, p. 468). Aqui, Veiga começa a apontar o significado de docência para além da sala de aula, como também é possível perceber na concepção de Pérez Gómez (1997), quando a caracteriza como processo de investigação da aula.

Ainda tendo como fim a aprendizagem, Ibiapina (2004, p. 332) conceitua a docência; como “atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens”.

Sobre a docência no ensino superior, Masseto (2008) foca o domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área, a serem mediados por um professor para os seus alunos.

Em complementação a esses conceitos, Freire (1996, p. 22-23), afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

A Resolução CNE/CP N°. 001/2006, do CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no artigo 2º, § 1º, define a docência como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (CNE/CP, 2006).

Ao caracterizar a docência como ação educativa intencional, metódica e contextualizada, ligada a processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos, as DCN do curso de Pedagogia ampliam o seu conceito e abarcam ações desenvolvidas por profissionais que, não estando na sala de aula, exercem atividades próprias da docência. Inclui, também, a docência no ensino superior, que não se limita ao ministrar aulas, mas que inclui a atividade de pesquisa, cujo objetivo é produzir conhecimento, de modo sistemático.

Sobre a docência universitária, Marcelo García (1999, p. 243) enfatiza ser uma atividade altamente complexa, não se restringindo apenas à sala de aula. “Pressupõe um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”.

Para Cunha (2006) e Soares (2010), a atividade docente tem a complexidade como um dos seus pressupostos.

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdo, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de natureza variadas ao processo de ensinar e aprender. (SOARES, 2010, p. 24).

A autora explica a complexidade pela multiplicidade de saberes que são necessários ao professor para o exercício da docência, voltada para garantir a aprendizagem do aluno, para a qual não são suficientes, embora necessários, os saberes relacionados aos conteúdos específicos. Porém, é preciso ressaltar que o professor exerce a docência na complexidade da sociedade atual, o que torna a sua atividade também altamente complexa e contraditória como nos adverte Charlot (2008).

No que concerne à formação, Pimenta (2006) relata que a docência é caracterizada como uma das atividades de ensino e formação que estão vinculadas com a prática educativa, possuindo uma dimensão teórico-prática. Assim, o professor em formação deverá estar preparado para desempenhar as tarefas inerentes à docência, possuindo amplos conhecimentos específicos da profissão docente.

Nessa perspectiva, afirma que:

Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006, p. 74).

Constata-se, assim, que, nos dias atuais, a definição do termo docência vem indicando uma ampliação nas funções docentes, sendo resultado da política nacional, que

objetiva reorganizar o trabalho pedagógico e readaptar os docentes em novas e diferentes funções.

Segundo Oliveira (2003, p. 1132), a análise do trabalho docente frente às reformas educacionais no país aponta que:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Para Aguiar (2006, p. 830), “o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares”.

Desse modo, ainda para a mesma autora:

Tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. (AGUIAR, 2006, p. 830).

Nesse enfoque, constatamos que a docência provoca a junção entre os processos pedagógicos e os espaços educativos, ocasionando uma reflexão crítica maior diante da realidade em que ocorrem. A investigação sobre o processo de tornar-se professor “aponta para uma diversidade de perspectivas, desde o desenvolvimento do conhecimento e saber-fazer profissionais à evolução das preocupações docentes e à socialização profissional”. (ZEICHNER, 1985 *apud* FLORES, 2010, p. 183). Desta feita, a transição do aluno ao tornar-se professor é fundamentada pelo papel institucional, pelas crenças e práticas distintas, formando assim, a identidade profissional:

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizam ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram em um curso de formação inicial, os alunos futuros professores, já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes. (FLORES, 2010, p. 183).

Segundo a autora, o processo de tornar-se professor, sofre grande influência da “aprendizagem pela observação”, a qual, associada com as predisposições pessoais, e as imagens sobre o ensino e sobre a aprendizagem, constituem elemento principal para a compreensão do processo de aprender e ensinar. Para Cunha (2010, p. 129), anteriormente o papel do professor era repartir informações de acordo com o critério lógico do conhecimento, e atualmente requer-se uma construção ativa e com conexões complexas.

Os currículos, por sua vez, adquirem características muito mais maleáveis, distante das definições gerais e estruturadas a nível nacional. De uma aprendizagem individual, valorizadora da memória e da competição, chega-se a compreensão da comunidade de aprendizagem, onde a colaboração e as formas discursivas assumem papel fundamental.

Sendo assim, podemos perceber que o conteúdo da formação e do desenvolvimento profissional não se constitui de maneira estática e permanente, pois depende da finalidade para qual se destina, estando ligado aos objetivos apresentados e aos paradigmas educacionais vigentes, como mostrou Cunha (2010), ao se referir a comunidades de aprendizagem e à colaboração, aos currículos maleáveis.

Por essa razão explica-se a dificuldade em definir uma proposta para a formação “dado que esta estará permanentemente em situações movediças, sofrendo alterações, dependendo das condições sócio-históricas do contexto onde se situa”. (CUNHA, 2010, p. 130).

Segundo Charlot (2008), o professor é o profissional que vive em constantes tensões, indo de herói à vítima. Debate-se entre o tradicional e o construtivista, universalista ou aceitar as diferenças, ser afetivo ou rigoroso, culpado ou fracassado, enfim, vive dilemas permanentes. Ou seja, é o trabalhador da contradição, conforme o próprio autor afirma.

Ao tratar-se da docência no ensino superior, menciona a LDB/96, em seu artigo 66, que a preparação para o exercício do magistério superior ocorrerá em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado.

No mesmo sentido, a LDB/96 determina no artigo 65 que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá as práticas de ensino, de no mínimo 300 horas. Entretanto, mesmo havendo referência sobre a preparação para o magistério, nada se fala acerca da formação didático-pedagógica que deve ocorrer nos cursos de Mestrado e Doutorado. Ou seja, não consta na referida Lei, qualquer menção acerca da formação didático-pedagógica para atuação como docente no ensino superior, sendo que o foco

principal está voltado para o conhecimento científico, estando destituído do conhecimento didático-pedagógico.

De acordo com Cunha (2001, p. 80):

O professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

As implicações que esse modelo formativo acarreta, estando focado em determinada área específica, são visualizadas quando o professor assume a função de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, conforme se menciona:

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

A legislação, ao omitir-se sobre o plano de formação didática dos docentes, possibilita novos espaços para discussão e reflexão, juntamente com os desafios vivenciados no exercício da profissão docente.

Por fim, os impactos do sistema educacional brasileiro retratam que o professor, durante o exercício do trabalho docente, possui inúmeras responsabilidades e tarefas, que devem estar entrelaçadas ao seu conhecimento e à sua formação didático-pedagógica.

4.2 Formação de professores e o desenvolvimento profissional docente

A necessidade da formação de professores surge no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino voltado para a formação de docentes foi instituído por São João Batista de La Salle, no ano de 1684, em Reims, na França, com o nome de Seminário dos Mestres, segundo Duarte (1986 apud SAVIANI, 2009).

A formação de professores no Brasil foi proposta no final do século XIX, por meio da criação das chamadas Escolas Normais, que “correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX”. (GATTI, 2010, p. 1356).

Nesse momento, ocorre a distinção entre “Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola

Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário”. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Portanto, é no início do século XX que ocorre a preocupação com a formação dos professores, em cursos regulares e específicos. Até essa época, o trabalho de educar “era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos”. (GATTI, 2010, p. 1356).

Com a regulamentação do curso de Pedagogia em 1939, os formados deste curso tinham a possibilidade de lecionar algumas disciplinas, no então ensino secundário. Com a publicação da LDB/96, alterações foram propostas para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, sendo definido o período de transição para efetivação da implantação.

Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, pelo CNE. Sobre o curso de Pedagogia, em 2006, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares para esses cursos, propondo-os como licenciatura e lhes atribuindo a formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental, para o ensino médio, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

No que concerne à formação de professores, Cunha (2010) afirma que constitui um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo, e não uma trajetória linear, mas sim um processo de evolução, continuidade e percurso profissional, no qual diversos fatores, como sociais, familiares e pessoais, atuam.

Desta feita, observa-se que a formação de professores é vista como um fenômeno complexo e “não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino, etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global”. (SOARES, 2010, p. 30). Sendo assim, Marcelo García (1999) aponta diversas tendências dos autores na definição e conceptualização sobre formação de professores, entretanto, entendemos, como sendo o conceito principal:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação e 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 alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

A formação do professor implica em configurá-lo como ator/autor da sua trajetória de vida, e “como profissional que busca a formação e reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua se comprometendo reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente”. (SOARES, 2010, p. 32). Segundo Contreras (2002, p. 74), a profissionalidade docente refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. Para que a formação dos professores ocorra é necessário assegurar a conexão entre a teoria e prática, levando em consideração a reflexão epistemológica da prática, “de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29). A formação de professores deve ser vista como um ato de aprender, um ato contínuo de formar, ao longo da vida, cabendo aos professores como profissionais, o real envolvimento em processos educativos que possibilitem mudanças em sua prática em sala de aula.

No que se refere à formação profissional docente, no contexto atual, cada vez mais, a sociedade vem conferindo maiores responsabilidades aos professores e à educação como um todo. Nesse ponto é possível perceber que a docência é uma das profissões tão exigidas, em virtude dos reflexos que acarreta na formação do indivíduo.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores esteve durante muito tempo atrelado aos termos de “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 136).

Entende-se que no conceito de desenvolvimento há “uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137). Sobre a definição de desenvolvimento profissional, segundo Soares (2010), este se refere à concepção de formação continuada de professores em exercício, envolvendo uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do docente. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional “é entendido como um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos

professores, portanto vai além do aspecto informativo”. (SOARES, 2010, p. 35). Por fim, segundo Soares (2010), o desenvolvimento profissional projeta-se por uma disposição interna e por uma postura permanente de crescimento pessoal e profissional, juntamente com a disposição de reflexão sobre as práticas, crenças e atitudes, tanto individuais como coletivas.

4.3 Dimensões do desenvolvimento profissional docente

As dimensões do desenvolvimento profissional dos professores destacadas por Howey (1985 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999) incluem: o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento teórico, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da carreira. Essas são consideradas como as dimensões intrínsecas do desenvolvimento profissional docente.

A primeira dimensão, do desenvolvimento pedagógico, corresponde ao “aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão de classe”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 138).

Com a segunda dimensão, que é o conhecimento e a compreensão de si mesmo, objetiva-se a autorrealização do professor, para que possua uma imagem centrada e equilibrada dele mesmo. Sobre o desenvolvimento cognitivo, Marcelo García (1999) refere-se como sendo a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento, por parte dos professores. A quarta dimensão, do desenvolvimento teórico, baseia-se na reflexão própria do professor e sua prática docente.

Por fim, Howey (1985 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999) identifica o desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira através da criação de novos papéis docentes. Do mesmo modo, segundo entendimento de Marcelo García (1999), a compreensão do desenvolvimento profissional docente está ligado ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade. Essas dimensões elencadas são consideradas como as dimensões externas do desenvolvimento profissional dos docentes.

O autor, ao admitir a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da escola, entende ser, a escola “como a unidade básica para mudar e

melhorar o ensino”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141). Nos dias de hoje é comum compreendermos a escola como um lugar de mudanças e de melhor formação de alunos.

O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento curricular são determinados pela relação com o currículo, inovação curricular e professor:

Quando o papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou, mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola (normalmente pelas editoras de livros de textos), o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida do professor. Tratar-se-ia, neste caso, de implicar os professores em atividades de formação (normalmente sob a forma de cursos de aperfeiçoamento) para mostrar (e não demonstrar) aos professores tais materiais e explicar-lhes as suas características. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 142).

Ou seja, o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando “contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, e o ensino”. (DAY, 1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 143).

A relação entre o desenvolvimento profissional e o ensino é a que ocorre com grande frequência. Durante muito tempo, a aula era considerada como a única forma de realizar a formação. Sendo assim, com o surgimento de novas perspectivas de análise do ensino, foi imprescindível a reformulação do conteúdo e das estratégias de desenvolvimento profissional.

Por um lado, ao ampliar o âmbito da análise do ensino, incluindo não apenas as situações interativas, mas as pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão), alargam-se as dimensões do ensino que são objeto de estudo e de formação. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144).

Assim, de acordo com Marcelo García, (1999), a grande mudança diz respeito à substituição da ideia do ensino, como sendo uma ciência aplicada, pela ideia de ensino como atividade prática e deliberativa.

O quarto componente do desenvolvimento profissional corresponde ao desenvolvimento da profissionalidade dos professores, ou seja, o professor como pessoa, como indivíduo que aprende e que exerce uma profissão.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional dos professores está “intrinsecamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e

coletivamente”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 145). É indispensável relacionar o desenvolvimento profissional com o aumento de recursos econômicos e pessoais nas escolas e suas condições de trabalho.

4.4 Formação de professores para o ensino superior – saberes docentes

Acerca dos conhecimentos e saberes dos professores, estes desenvolvem sua profissionalidade na formação básica e na graduação, juntamente com as experiências da prática docente, “pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino”. (GATTI, 2009, p. 98). Embora Gatti esteja se referindo aos professores da educação básica, isso também é procedente, quando tratamos da docência no ensino superior.

O estudo apontado neste tópico tem o objetivo de elucidar os saberes docentes, que são particulares e inerentes à profissão de docente, levando em consideração que o professor constrói e utiliza seus saberes, de acordo com a necessidade no decorrer do processo de ensino- aprendizagem, aliado à prática no dia a dia. A docência é, assim, entendida “como um ofício pleno de saberes que a caracterizam”. (GAUTHIER, 1988, p. 28). Essa afirmação remete à pluralidade dos saberes que são necessários ao exercício da docência, o que ratifica que não são suficientes os saberes específicos de uma área do conhecimento. O saber, afirma Charlot (2000, p. 62), é construído em “uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação. Como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens”.

De acordo com Tardif, chama-se de “saber unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade”. (TARDIF, 2002, p. 199). Por esse motivo, nem todo tipo de informação é saber.

Historicamente, durante muitos anos, a profissão docente foi marcada pela simples transmissão de conteúdos e conhecimentos já prontos, incontestáveis, conforme afirma Roldão (2005, p. 21):

Tal como nas Universidades medievais, redutos únicos do saber disponível, continuou a perpetuar-se a ideia de que se ensina porque se sabe. Só mais tarde o saber sobre como ensinar – os saberes pedagógicos e didáticos – assumiram alguma visibilidade.

Assim sendo, é indispensável que ocorra a libertação de práticas educativas ultrapassadas, que poucos benefícios trouxeram para a formação dos professores, visto

que, existem outras necessidades a serem supridas. Diante disso, “é preciso romper com a cultura do ‘ensino porque sei’ e, assim, construir outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica”. (TEIXEIRA, 2009, p. 32).

Os professores desempenham um papel fundamental na Educação e no desenvolvimento do indivíduo, para os quais muito se espera dele, em virtude da complexidade da sociedade contemporânea, o que supõe processos formativos contínuos e saberes característicos da profissão docente, nesse contexto. Porém, é preciso levar em consideração as condições objetivas em que o exercício da profissão ocorre.

Nesse enfoque, Campelo (2001, p. 49) enfatiza que:

É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

Para Gatti (2009), os saberes dos professores são desenvolvidos mediante a interação entre o agir e o pensar, e também pelos valores, crenças e práticas vivenciados no cotidiano, conforme cita:

Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se como condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos. (GATTI, 2009, p. 98).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional vai além da aquisição de competências, muito presentes no discurso educacional no final dos anos de 1990 e nessas primeiras décadas do século XXI, não só na formação de professores, mas na educação em todos os níveis. Não tem sentido falar em competências dissociadas de conhecimentos, tanto os teóricos como os da prática, assim como dos valores, das crenças e da cultura da escola como bem afirma Gatti, na citação acima. O modelo de competências, segundo Maués (2003), enfatiza a subordinação da educação aos ditames do mercado e à visão utilitarista que dele advém. Traz em seu bojo a desvalorização do conhecimento teórico,

que dá lugar ao conhecimento considerado útil, ou seja, aquele que tem aplicação imediata. Consequentemente, valoriza a competência que permite ao sujeito adaptar-se às situações com maior flexibilidade.

Noutra perspectiva, “o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano”. (TEIXEIRA, 2009, p. 31).

Importante mencionar os dois modelos criados por Shulman (1986), na questão da transformação dos saberes, que são: o conhecimento do professor e do raciocínio e ação pedagógica.

Ele afirma que a atual separação entre conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos é um desenvolvimento recente na área da educação, e que tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência e que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal entendidos dos alunos. (MONTEIRO, 2001, p. 134).

Shulman (1986) distingue três categorias do conhecimento do professor para ensinar: conhecimento do conteúdo do ensino ou conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

O conhecimento do conteúdo específico corresponde ao conhecimento da matéria que o professor irá ensinar aos alunos. Diz respeito ao conhecimento e compreensão de fatos, processos, conceitos e procedimentos pertinentes da área. Assim, “o professor deve ser capaz de não só dizer que alguma coisa é verdadeira, mas de explicar por que o é, estabelecendo relações com outras proposições”. (RESENDE, 2007, p. 47).

Através do conhecimento do conteúdo, cabe ao professor saber o ponto central de determinado assunto, devendo demonstrar a veracidade de suas afirmações, com base em métodos e instrumentos do conhecimento.

Esse domínio abrangente e profundo do conteúdo é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual, o que lhe permitirá fazer escolhas seguras do que irá ensinar, escolher representações adequadas, imprimir a sua marca pessoal no tratamento do conteúdo. Um professor que possui um domínio limitado do conteúdo que ensina tende, por exemplo, a reproduzir o que o livro didático traz, usando a mesma sequência, os mesmos exemplos, as mesmas representações que o autor propõe. (RESENDE, 2007, p. 48).

A segunda categoria do conhecimento do professor apresentada por Shulman, menciona o conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo o autor, o conhecimento pedagógico vai além do conhecimento da matéria por si, para a dimensão da matéria para ensinar. Esse conhecimento:

Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. (MONTEIRO, 2001, p. 135).

A terceira categoria é o conhecimento curricular, caracterizado pelos “programas desenhados para o ensino de assuntos e tópicos num dado nível, a variedade de materiais disponíveis e as orientações para a implementação das propostas de programas ou de materiais, em condições particulares”. (RESENDE, 2007, p. 49).

Shulman (1986, p. 9-10) conceitua o conhecimento curricular como “o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas”.

Essas contribuições de Shulman (1986) são anteriores às de Tardif (2014) que, na perspectiva da racionalidade prática, defende que os saberes da prática são fundamentais para a construção da profissionalidade docente. Entretanto, como observamos, anteriormente, essa perspectiva que valoriza os saberes da/na prática, traz o risco da desvalorização do conhecimento teórico, tanto das disciplinas específicas, como, principalmente, das disciplinas relacionadas às ciências da educação.

Para Tardif (2014, p. 36), a relação dos professores com os saberes não é pautada apenas na transmissão de conhecimentos, mas sim na prática de diversos saberes. Assim, define o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O fato do saber docente ser um saber plural reforça que ele não é construído apenas com formação técnica e profissional, mas sim, aliado ao meio de execução da prática. O autor enumera que os saberes docentes são constituídos por quatro categorias: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Desta feita, é considerado como saberes da formação profissional, o conjunto de saberes que são transmitidos pelas Instituições de formação de professores, sendo em

escolas normais ou faculdade de ciências da Educação. Esses saberes são advindos das várias ciências que compõem o currículo da formação.

Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los a prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. (TARDIF, 2014, p. 37).

Entretanto, a prática requer outros saberes, entre eles, os saberes pedagógicos. Esses apresentam-se “como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação educativa”. (TARDIF, 2014, p. 37). Os saberes pedagógicos vinculam-se com as ciências da educação, “na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções se propõem, a fim de legitimá-las cientificamente”. (TARDIF, 2014, p. 37).

Portanto, os saberes pedagógicos, na concepção do autor, resultam da ação prática do professor, vinculada às ciências da educação, o que possibilita melhor compreensão do processo educativo no exercício da docência.

Contribui, ainda, para que o professor desenvolva sua autonomia profissional, no sentido de planejar bem as suas aulas, desenvolver os princípios metodológicos que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais, utilize a avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem mais formativa, enquanto importante instrumento balizador do processo de ensino-aprendizagem. (TEIXEIRA, 2009, p. 33-34).

Para Gauthier (1998, p. 34), “os saberes pedagógicos constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”, porque são fundamentais para o exercício da prática docente.

Acerca da segunda categoria de saberes, enumerada por Tardif (2014), temos os saberes disciplinares, que incorporam os saberes aprendidos na Instituição universitária, integrando à prática docente por meio da formação inicial e continuada do docente. Ou seja, os saberes disciplinares têm vínculo direto com os conteúdos a serem ensinados.

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior da faculdade e de cursos distintos. (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes disciplinares, conforme Gauthier (1998, p. 28), dizem respeito, “aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas as diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo”. Esses saberes referem-se também ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado aos alunos, tendo em vista “que só se poderá ensinar o conteúdo que se domina”. (GAUTHIER, 1998, p. 29).

Quanto aos saberes curriculares, estes correspondem ao conhecimento dos programas escolares, tais como do conteúdo, dos objetivos, e dos métodos que os docentes utilizam para ensinar aos seus alunos.

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a Instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2014, p. 38).

Assim, os saberes curriculares são constituídos por dados e informações, de como a Instituição categoriza e aplica seus programas, seguindo as orientações dos órgãos de avaliação e controle de ensino. Podemos dizer que esses saberes incluem o conhecimento: das Diretrizes Curriculares propostas para os diversos níveis de ensino e para os cursos, do Projeto Pedagógico da Escola, de Parâmetros Curriculares ou outros documentos que cumpram a função de estabelecer as referências para o ensino.

Em contrapartida, os saberes experimentais são aqueles saberes construídos pela força de hábitos, ou seja, através do estilo de ensino pessoal de cada professor, sendo validado pelo próprio cotidiano.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 39).

Por fim, não existe um saber específico, visto que os saberes docentes não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos.

Em resumo, segundo Tardif (2014, p. 39), o professor ideal é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e o seu programa, “além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim, o saber docente pode ser considerado como heterogêneo, sendo formado por diversos saberes, sendo de responsabilidade do professor a capacidade de dominar e integrar os saberes para a sua condição prática, sem descartar as possibilidades de formação e de desenvolvimento profissional que devem lhe ser garantidas.

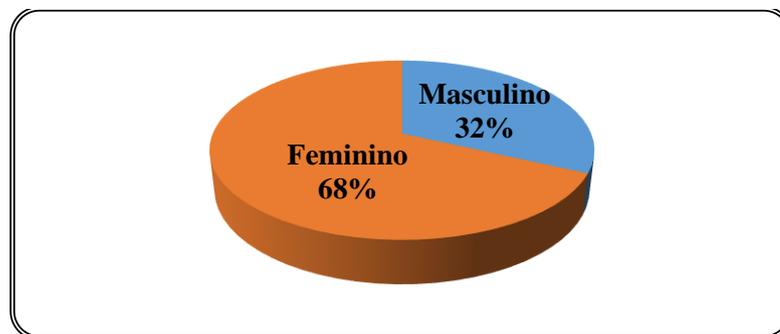
5 MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PROCESSO FORMATIVO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa e os analisamos no diálogo com os referenciais teóricos, tendo em vista os objetivos propostos. Conforme já anunciamos, participaram da pesquisa 44 egressos do PPGE-UNIUBE, que atuavam no ensino superior ao ingressar no curso, de um universo de 210 concluintes, que equivale a 21% do total, no período de 2003 a 2015. Para esse trabalho de sistematização e análise e dos dados, estabelecemos seis definições para as unidades de análise: *o perfil dos egressos do Mestrado em Educação da UNIUBE*, *o processo formativo durante o Mestrado em Educação*, *as motivações para cursar o Mestrado*, *as contribuições do PPGE-UNIUBE*, *as dimensões do desenvolvimento profissional* e *o desenvolvimento profissional posterior ao Mestrado: elementos facilitadores e elementos dificultadores*.

5.1 Perfil dos egressos do Mestrado em Educação da UNIUBE

O delineamento do perfil do egresso refere-se a conhecer o participante da pesquisa, suas características, sua formação, sua profissão, local onde exerce suas atividades profissionais e sua relação com a produção e pesquisa. No que concerne ao sexo dos participantes, o gráfico a seguir mostra os resultados de uma questão que integra a primeira parte do questionário e evidencia o sexo dos egressos do PPGE-UNIUBE, entre os anos de 2003 a 2015. Foi observado um número maior de egressos no Mestrado em Educação do sexo feminino (68%).

Gráfico 01 – Egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, de 2003 a 2015, por sexo



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

É inegável o avanço das mulheres em várias profissões, entre estas, a docência. O ingresso das mulheres na Pós-graduação em percentual superior, é consequência da maior presença, histórica, das mulheres na área da Educação. Após uma participação tímida nas escolas, em meados do século XIX, as mulheres tomaram o seu lugar em todos os níveis de escolaridade. Inclusive na docência universitária, a mulher vem tomando papel de destaque. De acordo com Placco (2014, p. 12), “os homens procuram assumir espaços ainda demarcados para a vivência de suas masculinidades”, tais como direção, coordenação e supervisão, ou seja, gestão escolar.

Quanto a Instituição em que trabalhavam quando cursaram o Mestrado em Educação, as respostas estão mostradas no Quadro 01:

Quadro 01 – Relação das IES em que os egressos pesquisados trabalhavam no momento de ingresso no Mestrado em Educação

IES	Cidade/Estado
Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET	Araxá/MG
Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE	Uberaba/MG
Espaços não escolares – ONG	Uberaba/MG

Faculdade de Talentos Humanos – FACTHUS	Uberaba/MG
Faculdade Católica	Uberlândia/MG
Faculdade de Educação e Estudos Sociais -FEESU/UNIPAC	Uberlândia/MG
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM	Uberaba/MG
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG	Ituiutaba/MG
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Uberaba/MG
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Uberlândia/MG
Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ	Araxá/MG
Centro Universitário do Cerrado – UNICERP	Patrocínio/MG
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes	Montes Claros/MG
Faculdade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Uberaba/MG
Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM	Patos de Minas/MG

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Assim, no momento em que cursaram o Mestrado o Educação, 45% (20) dos egressos pesquisados trabalhavam na UNIUBE. Os demais, no total de 55%, exerciam suas atividades profissionais em 14 Instituições situadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, conforme descrição do Quadro 01.

Referente à IES em que trabalham atualmente, 40% dos egressos participantes da pesquisa (18) trabalham na UNIUBE, 9% (4) trabalham na UFTM, e 9% estão no IFTM. Os demais se encontram atuando nas seguintes Instituições demonstradas no Quadro 02.

Quadro 02 – Relação das IES em que os egressos pesquisados trabalham atualmente, em 2017

IES	Cidade/Estado
Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET	Araxá/MG
Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE	Uberaba/MG
Faculdade de Talentos Humanos – FACTHUS	Uberaba/MG
Faculdade Pitágoras de Uberlândia	Uberlândia/MG
Faculdade de Educação e Estudos Sociais -FEESU/UNIPAC	Uberlândia/MG
Fundação Carmelitana Mário Palmério – FUCAMP	Montes Claros/MG
Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM	Patos de Minas/MG

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Novamente podemos perceber que a maioria dos egressos trabalha atualmente na UNIUBE, na UFTM e no IFTM, na cidade de Uberaba. Os demais exercem as atividades profissionais em diferentes cidades localizadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Quanto à faixa etária dos participantes da pesquisa, no momento da titulação do Mestrado em Educação, temos os seguintes dados:

Tabela 04 – Faixa etária dos egressos pesquisados no momento da titulação no Mestrado

Idade	Quantidade	Percentual
26 a 30 anos	5	11%
31 a 35 anos	4	9%
36 a 40 anos	8	18%
41 a 45 anos	13	30%
46 a 50 anos	8	18%
51 a 55 anos	5	11%
61 anos ou mais	1	3%
TOTAL	44	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Diante disso podemos perceber, que a procura maior pela titulação de Mestre em Educação ocorreu na faixa etária de 41 aos 45 anos, sendo a média das idades igual a 42 anos, aproximadamente. Isso revela que a procura pela Pós-Graduação não ocorreu logo após o término da graduação, que, geralmente, ocorre na faixa de idade entre 20 e 25 anos, para aqueles que não interrompem os estudos.

No mesmo sentido, temos os dados referentes ao ano de conclusão da Graduação, do Mestrado e do Doutorado, apresentados na Tabela 05. A Tabela demonstra em quais anos os egressos do PPGE/UNIUBE concluíram a Graduação, o Mestrado e o Doutorado, respectivamente. A maioria dos egressos pesquisados concluiu a graduação antes do ano 2000, com 59%, embora a maior frequência seja entre os anos de 2000 a 2010. A incidência maior de conclusão do Mestrado da UNIUBE ocorreu nos anos de 2010 a 2015, com percentual de 61%. Dos 44 participantes, apenas 6 terminaram o Doutorado, e 5 deles de 2010 a 2015, o que, provavelmente, se repetirá no universo dos concluintes, pois estamos trabalhando com uma amostra que corresponde a 21 % do total de egressos. Isso demonstra que os egressos do Programa possuem a média de idade de 42 anos aproximadamente e não se dirigem ao Doutorado, assim que terminam o Mestrado, visto que, poucos dão continuidade à formação na Pós-Graduação.

Tabela 05 – Ano de conclusão dos egressos pesquisados na Graduação, Mestrado e Doutorado.

Graduação	Número de participantes	Percentual de concluintes
De 1970 a 1980	3	7%
De 1980 a 1990	13	30%
De 1990 a 2000	10	23%

De 2000 a 2010	16	36%
De 2011 adiante	1	2%
Não responderam	1	2%
TOTAL	44	100%

Mestrado	Número de concluintes no Programa	Número de concluintes participantes	Percentual de concluintes participantes em relação ao total de participantes
De 2000 a 2005	41	1	2%
De 2005 a 2010	69	13	30%
De 2010 a 2015	100	27	61%
Não responderam	-	3	7%
TOTAL	210	44	100%

Doutorado	Número	Percentual
De 2005 a 2010	1	17%
De 2010 a 2015	5	83%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Evidencia também, que, as pessoas ao buscarem o curso de Mestrado já possuem vivências e experiências na área, indo à procura de aprofundamento de conhecimentos e aprimoramento profissional. Outro fator condizente que se pode levantar é que os interessados pelo Mestrado nessa faixa de idade, pressupõe serem portadores de maior senso crítico e reflexivo, o que o próprio Programa exige. Cabe lembrar que a maior incidência de concluintes se deu no intervalo de 2010 a 2015, pois a oferta de vagas, que até 2008 era bianual, passou a ser anual, o que aumentou o número de concluintes.

Tabela 06 – Formação dos egressos pesquisados na Graduação

	Nº	%
Licenciaturas	30	68
Pedagogia	13	29
Matemática	06	14
Letras	04	9
Ciências Biológicas	03	7
Outras	04	9
Bacharelado	14	32
Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade)	06	14
Psicologia	02	4
Outros	06	14
TOTAL	44	100

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

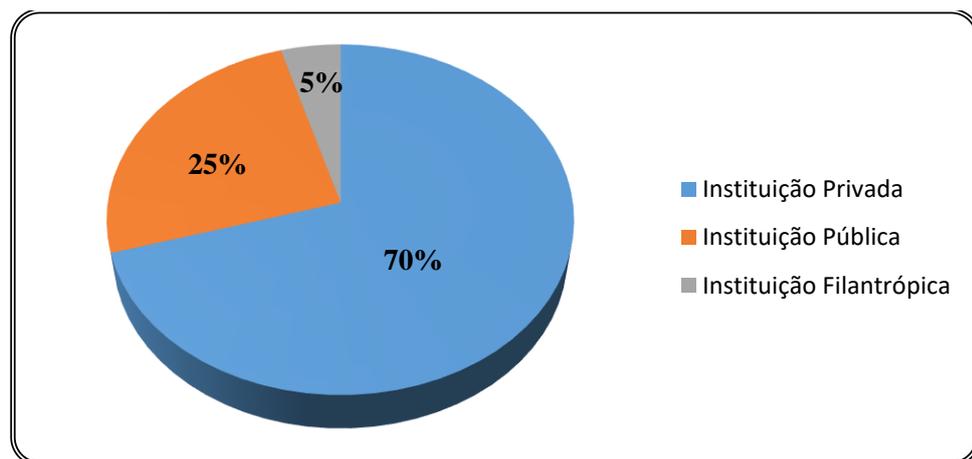
Com relação a formação dos egressos participantes na graduação, 68% (30) dos egressos do PPGE-UNIUBE possuem a formação em Licenciaturas, e 32%, possuem graduação em nível de bacharelado. Percebemos que, os egressos possuem Graduação em diversas áreas, mas ao escolherem ingressar ao PPGE-UNIUBE, parecem se interessar pelo campo científico da Educação. Portanto, revelam que na escolha pela Pós-Graduação *stricto sensu*, buscam melhor qualificação e formação profissional.

Os professores geram conhecimentos práticos a partir de sua atuação e reflexão sobre a experiência acadêmica e vão à procura da sistematização teórica para compreender suas opções cotidianas. Mesmo quando estão em fase inicial da carreira, ou pretendentes a ela, possuem uma visão das demandas do trabalho docente, alicerçadas em sua condição de estudantes ou prática profissional. (CUNHA, 2010, p. 181).

Muitos professores que não fazem a Graduação na área da Educação são docentes no curso superior e apesar de construírem um saber da prática, como nos fala Cunha (2010) reconhecem a necessidade de sistematizar e fundamentar teoricamente, aliados à prática profissional.

Quanto à natureza da instituição em que cursaram a Graduação, o Gráfico 02, apresenta-os resultados.

Gráfico 02 – Instituição de formação de egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

A maioria dos egressos do PPGE/UNIUBE são oriundos de Instituições Privadas, ou seja, 70% (31) deles tiveram a Graduação em instituições particulares. Do restante, 25%

(11) correspondem aos que cursaram a Graduação em Instituições Públicas, e 5% (2) em Instituições Filantrópicas.

Esses dados, referentes às Instituições de formação dos sujeitos da pesquisa, identificam que os egressos persistem em Instituições Privadas, desde a sua formação até em nível de Mestrado. Esse fato nos conduz a questionar – por que os egressos da Graduação de instituições públicas não buscam a Pós-Graduação em instituições privadas? Ou o movimento contrário – das privadas para as públicas? Isso nos conduz a algumas hipóteses: uma delas poderia ser a desconfiança em relação à qualidade das IES privadas; outra, a convicção de que o ensino deva ser gratuito e, por esse motivo, a opção pela IES pública também na Pós-Graduação; ainda, o investimento financeiro que não é possível a todos. Podemos afirmar, também, que, no caso específico deste estudo, não existiam cursos de Mestrado em Educação em Uberaba, sendo o da UNIUBE, o primeiro. E, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, apenas o da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, bastante concorrido.

Em relação à atividade profissional exercida antes de cursar o Mestrado em Educação, a maioria com 77% (34) exercia a docência no ensino superior, antes desse curso. As demais atividades profissionais estão divididas entre advocacia, assessoria de comunicação, bibliotecária, coordenação, enfermagem e jornalismo. Referente à situação profissional atual, todos os egressos do PPGE-UNIUBE participantes da pesquisa, estão, no momento, empregados. Nota-se que os dados correlatos e implicações indicam que o papel do PPGE está sendo cumprido para a preparação do docente, em contrapartida, do pesquisador, em menor proporção.

As questões seguintes do questionário investigaram a pesquisa e a produção científica dos egressos do PPGE-UNIUBE. No que concerne à pesquisa, Paoli (1988 *apud* CUNHA, 2010, p. 118), diferencia o ensino com pesquisa e o ensino para a pesquisa, embora possuam elementos comuns, são diferentes. O ensino com pesquisa é constituído por um trabalho educativo, com base dos pressupostos investigativos de ensinar e de aprender. Sobre esse ensino Cunha (2010, p. 118) aponta:

Possibilita a construção de atitudes e práticas científicas, a valorização da dúvida e da crítica, o desenvolvimento da capacidade de discernimento, da percepção aguçada para lidar com o conhecimento e da habilidade de expressão, argumentação e escrita. Procura formar o sujeito cognoscente, capaz de interpretar e intervir no seu campo profissional de forma efetiva com autonomia intelectual.

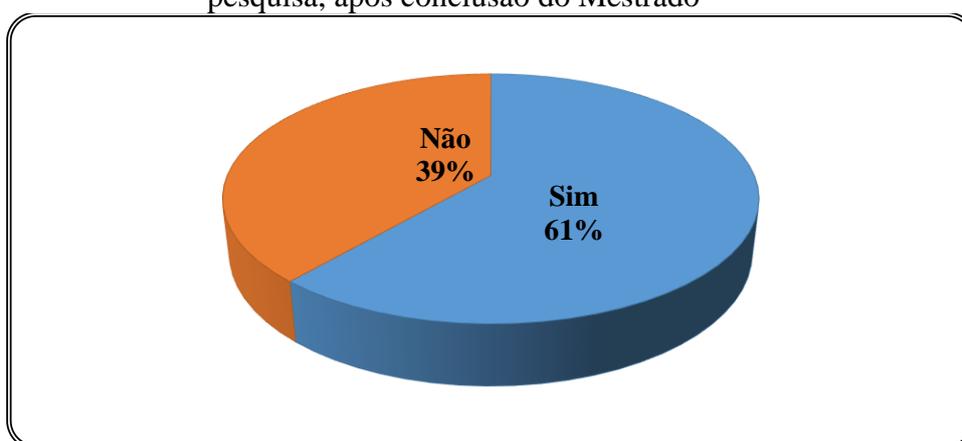
Em contrapartida, referente ao ensino para a pesquisa, o qual é desenvolvido nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, citamos:

Visa à produção de um conhecimento ou interpretação original, envolve um razoável domínio das pesquisas já desenvolvidas acerca do objeto em estudo, bem como das teorias e modelos concernentes aos conceitos que lhe são inerentes. Pressupõe rigor no levantamento, organização e interpretação dos dados, em consonância com os critérios das diferentes comunidades científicas. Visa formar o pesquisador. (CUNHA, 2010, p. 118)

Segundo a autora, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, objetivam a produção do conhecimento, por meio de conceitos e teorias, aliados ao domínio da pesquisa, com o intuito de formar o pesquisador. Segundo Cunha, a atividade de pesquisa depende de um conjunto de fatores, “como incentivos institucionais, condições de tempo, espaço, recursos, equipamentos e, ainda, das idiossincrasias dos profissionais que desenvolvem essas atividades”. (CUNHA, 2010, p. 119).

Nesse contexto, o Gráfico 03, refere-se à participação dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, em projetos de pesquisa, ligados à área da Educação.

Gráfico 03 – Participação dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE em projeto de pesquisa, após conclusão do Mestrado



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Portanto, 61% (27) dos pesquisados responderam que após concluir o Mestrado em Educação, participaram de projeto de pesquisa voltado à área. Dentro desse total de 27 que participaram, considerando que as pessoas assinalaram mais de uma alternativa: 33% (9)

participaram como coordenadores, 48% (13) como colaboradores e 66% (18) como membros da equipe. E, 39% (17) dos egressos não participaram de nenhum projeto de pesquisa, após o Mestrado, ou seja, não deram sequência à atividade de pesquisa. Esse número é significativo e permite inferir que a formação para a pesquisa não é prioridade dos que buscam o Mestrado em Educação. Muitos acabam se dedicando exclusivamente às atividades de ensino por diversos motivos, dentre eles, tempo, oportunidades e falta de incentivo.

No segundo instrumento de coleta de dados, na entrevista, foi questionado se os egressos participam de alguma atividade de pesquisa, no momento, ou se possuem o interesse em participar. Do total de 8 entrevistados, 2 responderam que participam de atividades de pesquisa diariamente, em virtude da atuação em coordenação de grupo de pesquisa e supervisão na Pós-Graduação. Os demais alegaram falta de incentivo institucional e falta de tempo para se dedicar a pesquisa, conforme podemos observar, pela transcrição da fala dos entrevistados⁷:

Atualmente não participo de atividade de pesquisa. Nós tínhamos um grupo de pesquisa, mas estamos parados por determinações superiores, mas o que dificulta procurar outro grupo, fora da Instituição, é o tempo. (EGRESSO 13).

Como eu trabalho na Universidade, aqui não tem grupo de pesquisa, mas eu dedico, quando posso, a pesquisa com os alunos de TCC e também da iniciação científica. (EGRESSO 18).

Até pouco tempo ainda participava do grupo, mas tive que parar por causa de outras atividades. (EGRESSO 07).

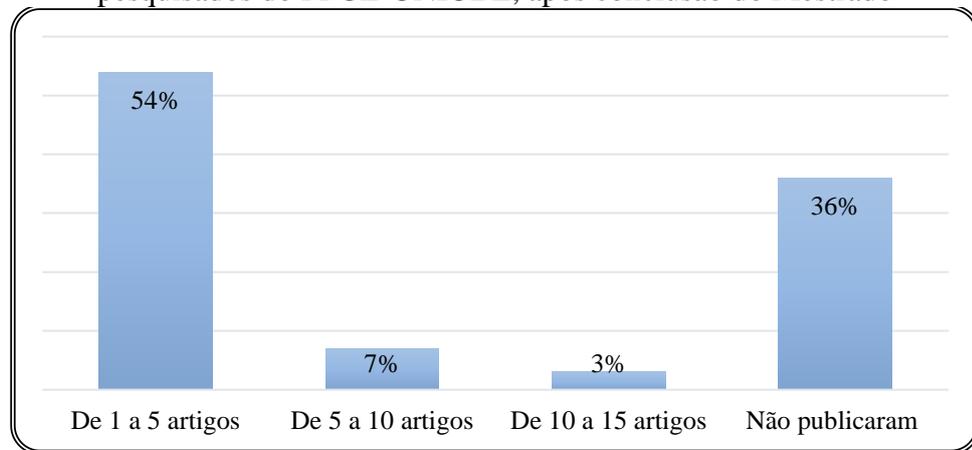
Mas o fato de não participar mais intensamente desse grupo de pesquisa é tempo. O tempo é a dificuldade das Universidades Privadas. A dificuldade é professor com tempo para dedicar à pesquisa. (EGRESSO 05).

Por fim, na maioria dos casos, a falta de tempo e a ausência de incentivo por parte da Instituição, são consideradas como fatores impeditivos para a realização de atividades de pesquisa.

No que se refere à publicação pelos egressos do PPGE-UNIUBE de artigos científicos sobre a área da Educação, em revistas especializadas e em livros, seguem os resultados.

⁷ Para preservar a confidencialidade dos dados colhidos e a privacidade dos envolvidos, utilizamos para identificação dos sujeitos, a nomenclatura *Egresso*, seguida de um número, que varia de 1 a 44, sendo esta também a numeração utilizada para os questionários.

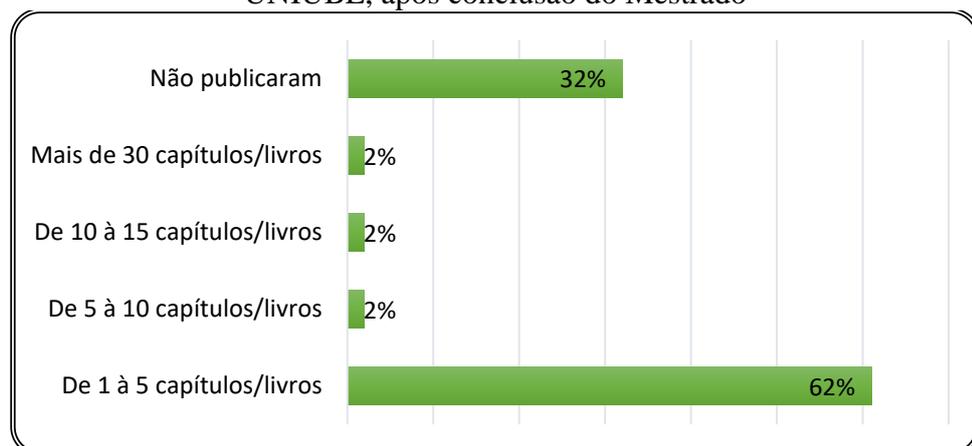
Gráfico 04 – Publicação de artigos científicos sobre Educação, pelos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, após conclusão do Mestrado



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Temos que, 64% (28) dos egressos pesquisados publicaram artigos e 36% (16) não publicaram. Esses números são próximos dos que participaram de atividade de pesquisa, o que corrobora o que inferimos anteriormente – muitos concluem o Mestrado e não se dedicam às atividades de pesquisa, embora continuem a atuar no ensino superior. Esse dado confirma que a formação do pesquisador em se tratando de curso de Mestrado, fica em segundo plano – a docência prepondera sobre a pesquisa.

Gráfico 05 – Produção científica sobre Educação, pelos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, após conclusão do Mestrado



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Observamos que 68% (30) dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE publicaram capítulos ou livros na área da Educação, após a conclusão do curso, e 32% (14) não

publicaram. Assim, percebemos que 62% (27) publicaram entre 1 e 5 capítulos/livros. As demais variantes tiveram apenas 2% de percentual.

Questionados se participavam de eventos científicos da área da Educação, 80% (35) responderam que “sim e sempre”. “Sim e raramente” 20% (9). Dentre os 35 que responderam “sim e sempre”, 68% (24) foi como ouvintes, 48% (17) como participantes e 45% (16) como convidados.

Em síntese, sobre o perfil do egresso do Mestrado em Educação da UNIUBE, nos anos de 2003 a 2015: 68% são do sexo feminino; no momento de ingresso no Mestrado, 45% dos egressos trabalhavam na UNIUBE e os demais em IES localizadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, sendo que, atualmente, 40% permanecem trabalhando na UNIUBE. A procura maior pelo curso ocorreu na faixa etária de 41 aos 45 anos, sendo a média das idades, aproximadamente, igual a 42 anos. A incidência maior de conclusão do Mestrado da UNIUBE, ocorreu nos anos de 2010 a 2015, com percentual de 61%. Dos 44 participantes, apenas 6 concluíram o Doutorado. Acerca da formação na Graduação, 68% dos egressos possuem a formação em Licenciaturas, e 32%, possuem Graduação em nível de bacharelado. A maioria, 70% dos egressos, fez a Graduação em Instituições Privadas. Com relação à atividade profissional exercida antes de ingressar no Mestrado, 77% exerciam a docência anteriormente, e 91% exercem a atividade docente, atualmente. Referente à pesquisa e à produção científica dos egressos do PPGE-UNIUBE pesquisados, após a conclusão do Mestrado: 61% participaram de Projetos de Pesquisa na área; 54% publicaram artigos científicos sobre Educação; 62% publicaram de 1 a 5 capítulos/livros; e 80% participaram, “sim e sempre”, de eventos científicos da área, mesmo que a maioria tenha participado com ouvintes.

5.2 Processo formativo durante o Mestrado em Educação

Nesta categoria *Processo formativo durante o Mestrado em Educação*, vamos analisar os resultados da pesquisa referente à docência, tempo de atuação dos egressos como docentes, incentivos para a realização do curso, tempo de dedicação ao Mestrado e as perspectivas de continuidade para o Doutorado.

Importante ressaltar que a docência universitária “apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente

relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula”. (SOARES, 2010, p. 23).

Iniciamos analisando as atividades exercidas na docência, que se subdividem em: ministrar aulas, atuação em órgãos ligados à Educação e gestão escolar.

Tabela 07 – Atividades exercidas pelos egressos pesquisados na docência

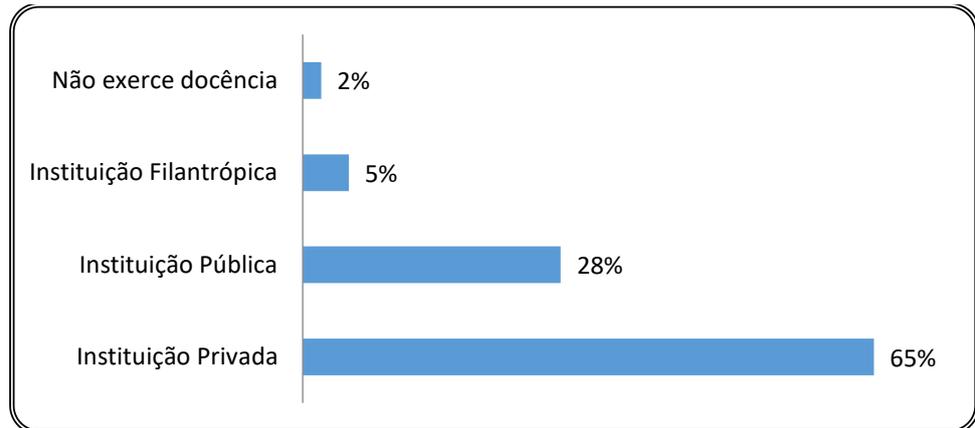
Especificação	Antes do Mestrado		Depois do Mestrado		Atualmente	
	N°	%	N°	%	N°	%
Ministrando aulas	38	86	39	89	40	91
Atuando em órgãos da Educação	11	25	10	22	10	22
Gestão escolar	13	30	12	27	10	22
Não responderam	2	4	2	4	2	4

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Verificamos, de acordo com as respostas, que a maioria dos egressos do PPGE-UNIUBE exercia a docência ministrando aulas no ensino superior, antes de cursar o Mestrado e continuam exercendo atualmente. Constatamos que 86% ministravam aulas antes de adentrar ao Mestrado em Educação, 89% ministraram aulas depois do Mestrado e 91% continuam ministrando aulas atualmente. Como podemos perceber, o percentual de respostas teve um aumento, caracterizando que os egressos que já estavam em sala de aula, continuaram com as aulas, sendo que outros também aderiram a essa atividade profissional, após a conclusão do curso e permanecem até hoje. Isso significa que de fato o curso de Mestrado tem forte vínculo com a docência.

Sobre a atuação em órgãos ligados à Educação, podemos dizer que os egressos pesquisados permaneceram nessas atividades, durante e após o Mestrado, com percentual de 11%, 10% e 10%, respectivamente. A atuação na gestão escolar teve uma diminuição, sendo que 30% atuaram na gestão escolar antes de cursar o Mestrado, após o término do Mestrado esse percentual foi para 27% e atualmente está em 22%.

Gráfico 06 – Instituições de atuação dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, como docentes



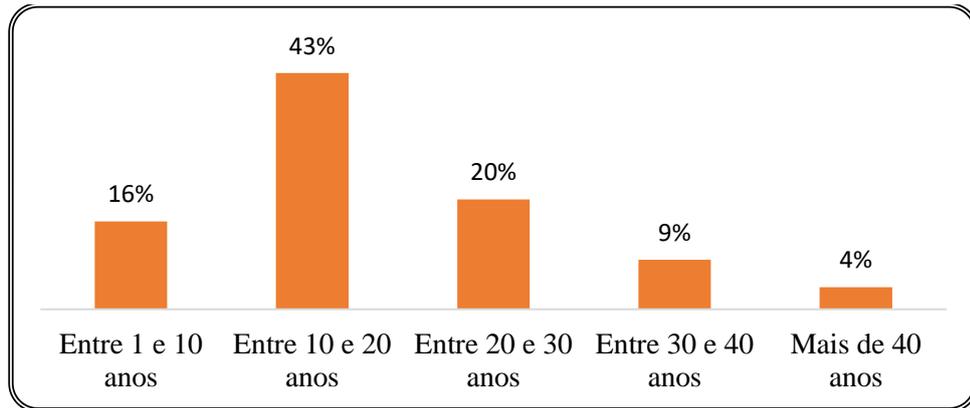
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

No Gráfico 06 estão apresentados os dados referentes às Instituições de atuação dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, como docentes. Podemos visualizar que a maioria deles, com 65% (29), atua em Instituições Privadas. Uma das hipóteses para essa constatação é que a maioria dos egressos tem origem nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, onde o número de Instituições Privadas é maior do que os de Instituições Públicas, que tiveram uma ampliação apenas nos últimos anos (a partir de 2007, com o REUNI).

O próximo questionamento é se, além da docência, o egresso exerce outra atividade atualmente. 45% dos egressos (20) responderam que exercem apenas a docência. Em contrapartida, 55% (24) afirmam que exercem outra atividade profissional, paralelamente com a docência. Dentre essas atividades, temos: consultoria, jornalismo, psicologia, advocacia, assessoria, empresário, pesquisador, e atividades pertinentes à gestão escolar.

Com relação ao tempo de docência, verificamos os seguintes dados:

Gráfico 07 – Tempo de atuação na docência, dos egressos pesquisados do PPGE-UNIUBE, atualmente, 2017



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Os dados mostram que a maioria dos egressos está numa fase de “diversificação, de ativismo”, entre 10 e 30 anos (63%), há alguns (7) em fase inicial, entre 1 e 10 anos, fases de entrada e de “estabilização e consolidação de um repertório pedagógico”, segundo Marcelo Garcia (1999), ao tratar dos ciclos vitais dos professores, com base em estudos de Huberman (1990) com professores do ensino secundário na Suíça. Na fase de diversificação, pode ocorrer: a busca por melhoria de sua capacidade como docente, a procura por promoção profissional, e, ainda, redução das atividades docentes e o exercício paralelo de outras atividades, ou até mesmo o abandono. Parece que os professores pesquisados enquadram-se mais no primeiro grupo dessa fase, pois ainda estão se preocupando com o seu desenvolvimento profissional, investindo num curso de Pós-Graduação.

Outro questionamento importante, diz respeito aos incentivos que o egresso pesquisado teve, ou não, para cursar o Mestrado em Educação:

Gráfico 08– Incentivos para cursar o Mestrado em Educação

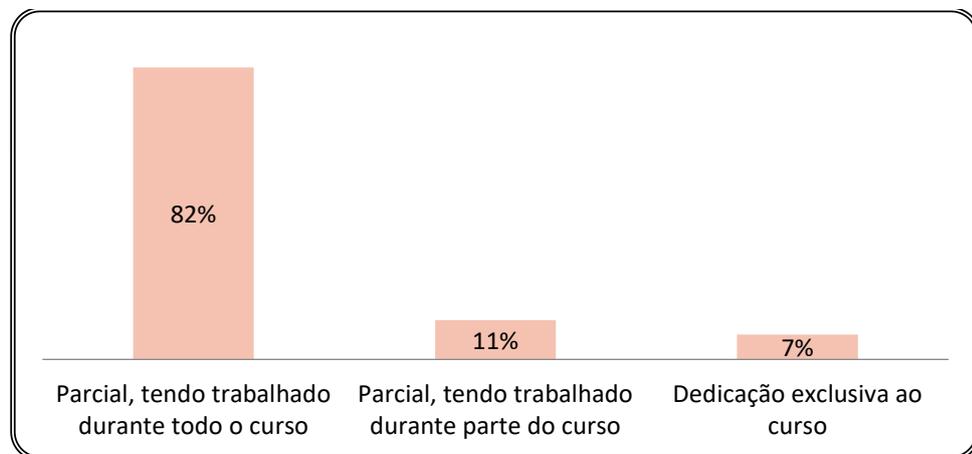


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Podemos perceber que poucos tiveram a concessão de bolsa de estudo 18% (8) dos alunos participantes, sendo essas bolsas destinadas pela CAPES ou FAPEMIG. Assim como poucos, 11% (5), tiveram a liberação das atividades profissionais durante o período do Mestrado e, apenas, 9% (4) foram beneficiados com o afastamento remunerado. E 15% (7) tiveram outros tipos de incentivo, como adequação ao horário das aulas, horário especial para trabalhar e também, descontos nas mensalidades. Dentre o total, 19% (8) não responderam. Esses números nos permitem concluir que os alunos, egressos do Mestrado na UNIUBE, têm poucos ou nenhum incentivo financeiro externo para a realização do curso

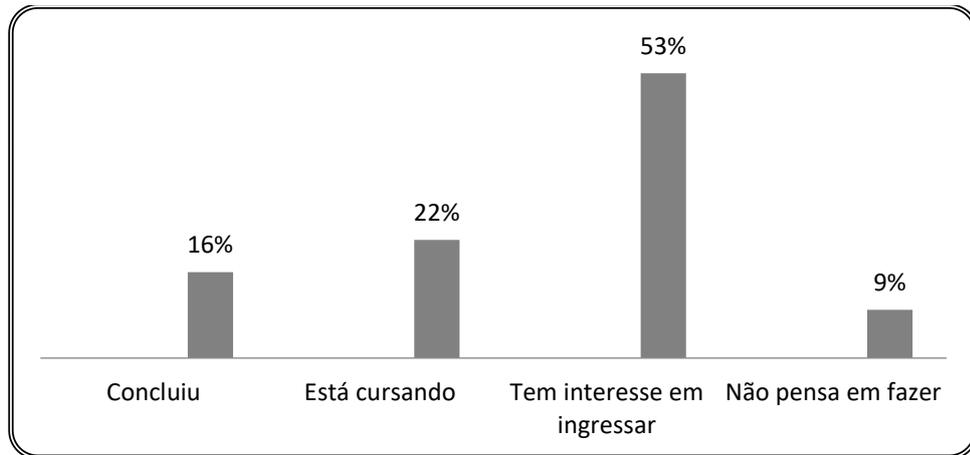
Além disso, como pode-se observar no Gráfico 09, a maioria (82%) teve tempo parcial para se dedicar ao curso, conciliando trabalho e estudo. Esse dado corrobora com o Gráfico 08, sendo que dentre os egressos participantes, apenas 18% (8) tiveram a concessão de bolsa. Diante disso, e em razão de ser uma Instituição Privada, 82% dos egressos tiveram que trabalhar durante o Mestrado em Educação.

Gráfico 09 – Tempo de dedicação ao Mestrado em Educação



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Sobre as perspectivas de continuidade dos estudos para o Doutorado, e para a pesquisa, constatamos os resultados abaixo.

Gráfico 10 – Perspectivas de ingresso no Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Os números confirmam que a maioria não deu continuidade à formação em curso de Doutorado, mas tem interesse de fazê-lo, o que é um bom sinal, no sentido de continuação como pesquisador e como complemento da carreira. Cabe ponderar que, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, só existia curso de Doutorado na UFU, até 2015, quando foi autorizado esse curso na UNIUBE.

Assim sintetizando, em relação ao *Processo formativo durante o Mestrado em Educação*, temos: antes do Mestrado, 86% exerciam a docência ministrando aulas no ensino superior, e, atualmente 91% estão nessa categoria, onde, 45% exercem apenas a atividade docente e 55% exercem outra atividade profissional paralelamente com a docência. 65% atuam como docentes em Instituições Privadas. A maioria dos egressos, com 63%, está numa fase de diversificação na carreira, entre 10 e 30 anos de tempo de atuação na docência; 18% dos egressos participantes da pesquisa tiveram a concessão de bolsa no Mestrado; referente ao tempo de dedicação ao Mestrado, 82% tiveram dedicação parcial, tendo que trabalhar durante todo o curso; e 53% possuem a perspectiva de ingressar no Doutorado.

5.3 Motivações para cursar o Mestrado em Educação na UNIUBE

Nessa categoria, vamos verificar as principais motivações para ingressar no Mestrado em Educação da UNIUBE por parte dos egressos, do período de 2003 a 2015.

Estimulados a elencarem as motivações que tiveram para ingressar no PPGE-UNIUBE, os participantes, por meio de questionário e entrevista, apontaram diferentes razões de ingresso ao Programa.

Em uma das questões do questionário, os egressos participantes da pesquisa, deveriam assinalar no máximo 3 opções referentes às principais motivações para ingressar no Mestrado em Educação, numerando-as de 1 (como sendo a mais importante) a 3 (menos importante). A especificação das motivações incluía: complementação do curso de graduação/especialização; finalidade de ascensão na carreira docente; necessidade de aprimoramento de conhecimento; conhecimento pedagógico; melhor qualificação para o mercado de trabalho; interesse em realizar pesquisa; *status*; possibilidade de melhor emprego, progressão salarial; interesse pessoal e melhor práticas de ensino, cujos resultados encontram-se na Tabela 08.

Tabela 08 – Motivações para ingresso no Mestrado da UNIUBE

Especificação	Grau de importância				Total	% do total de respondentes (44)	% do total de respostas
	1	2	3	Não especificado ¹			
Complementação ao curso de graduação	0	3	4	2	9	20,4	5,95
Finalidade de ascensão na carreira docente	10	4	4	6	24	54,5	15,7
Necessidade de aprimoramento de conhecimento	8	8	4	8	28	63,6	18,3
Conhecimento pedagógico	0	5	4	4	14	31,8	9,2
Melhor qualificação para o mercado de trabalho	4	3	5	5	17	38,6	11,1
Interesse em realizar pesquisa	3	7	5	5	20	45,5	13,1
<i>Status</i>	0	0	1	0	1	2,3	0,6
Possibilidade de melhor emprego	1	2	1	1	5	11,4	3,3
Progressão salarial	3	3	5	2	13	29,5	8,5
Interesse pessoal	5	2	2	1	10	22,7	6,5
Melhores práticas de ensino	3	0	4	5	12	27,3	7,8

TOTAL	153		100
-------	-----	--	-----

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

1 “Não” especificado refere-se as respostas dadas sem a atribuição de grau de importância, ou seja, o respondente apenas assinalou a alternativa.

Pelo total de respostas, esse número deveria ser 132, mas alguns respondentes marcaram mais de três opções, totalizando, 153. Observando a totalidade das respostas para cada categoria, as mais frequentes foram: *necessidade de aprimoramento de conhecimento* (18,3% das respostas marcada por 63,6% dos respondentes), *finalidade de ascensão na carreira docente* (15,7% das respostas e 54,5% dos respondentes), *interesse em realizar pesquisa* (13,1% das respostas e 45,5% dos respondentes) e *melhor qualificação para o mercado de trabalho* (11,1% das respostas e 38,6% dos respondentes). Com pequeno percentual aparecem: *status* (0,6% das respostas e marcada por, apenas, um dos respondentes) e *possibilidade de melhor emprego* (3,3% das respostas e 11,4% dos respondentes).

Ao mesmo tempo em que a pessoa procura um aprimoramento de conhecimento, incluindo o conhecimento pedagógico e da formação para a pesquisa, ela tem motivações que apontam para a profissionalização, ou seja, a ascensão na carreira, a qualificação para o mercado de trabalho e a progressão salarial.

Em relação ao grau de importância atribuído, as motivações mais fortes dizem respeito à profissionalização. Chama atenção que o *conhecimento pedagógico, melhores práticas de ensino e interesse em realizar pesquisa* não são as motivações mais importantes. Elas têm grau de importância mediano.

Em suma, em relação ao grau de importância das motivações para ingresso no Mestrado em Educação, observamos que diante das categorias apresentadas, como motivação mais importante, aparece a *finalidade de ascensão na carreira docente*; seguida de *necessidade de aprimoramento de conhecimento*. Acerca das motivações, apontamos Cunha (2010, p. 181):

As motivações nem sempre pressupõem processos sistemáticos de reflexão prévia. Envolvem intuições e representações de cada sujeito. São, entretanto, produzidas numa teia de condições que estimulam a opção dos sujeitos. Diferentes fatores se imbricam e resultam em uma tomada de decisão que interfere na trajetória de formação de cada docente. (CUNHA, 2010, p. 181).

Portanto, segundo Cunha as motivações de cada indivíduo englobam fatores como a reflexão, a intuição, e as representações de cada sujeito.

Do mesmo modo que, a motivação da progressão salarial é elencada no questionário, esta também é citada na entrevista, como um dos motivos para ingressar ao Programa, conforme nos fala o Egresso 21: *“A minha motivação foi principalmente a questão da formação em termos de currículo e a minha progressão, porque assim, eu conseguiria a progressão vertical com a titulação” (EGRESSO 21).*

Nas entrevistas, percebemos que os egressos também citam o fato da proximidade da IES, ou seja, o fato de não precisar viajar com frequência, como uma das motivações para ingresso no Mestrado:

A escolha pelo Mestrado primeiramente foi pela facilidade de estar na minha cidade, não ter que viajar ou pegar estrada toda semana. Esse foi um ponto essencial. (EGRESSO 13).

A minha maior dificuldade eram as viagens e porque ficava impossibilitava de fazer viagens para cursar o Mestrado. E assim que surgiu a oportunidade aqui, eu tentei agarrar com unhas e dentes. (EGRESSO 32).

Para Cunha, a dificuldade de afastamento pleno do trabalho, ligada a oferta de cursos em suas cidades, “são, porém, argumentos complementares, que se aliam às razões sustentadas em motivações mais consequentes”. (CUNHA, 2010, p. 180).

No mesmo âmbito das motivações para ingressar no Mestrado em Educação, visualizamos nas entrevistas, que o sentimento de gostar de estudar é muito presente, e juntamente ao desejo de continuar os estudos, fez com que, ingressassem no Mestrado.

A influência de outras pessoas que concluíram o Mestrado, o incentivo dos próprios professores do PPGE-UNIUBE é também visto como uma motivação para os egressos. Fica claro, que na Pós-Graduação os professores ainda exercem muita influência sobre seus alunos. Leite (2012, p. 24) afirma que “todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento de seu trabalho, tem implicações diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto afetivo”.

Diante desse apontamento, Morales (2006, p. 30) relata:

O professor ideal não existe, mas há muitas maneiras de ser um bom professor, de manter um bom relacionamento com os alunos e de influenciá-los de maneira muito positiva. Além disso, há também muitos tipos de alunos e de situações. Todos nós podemos nos lembrar de bons professores muitos diferentes entre si que motivam, criam boa atmosfera na classe, são organizados, etc.

Para o autor, existem inúmeras maneiras para se tornar um bom professor e de possuir uma boa relação com os alunos, inclusive, ficando esses professores marcados na

memória de seus alunos, diante da influência e motivações que exercem sobre os mesmos. Esse processo coletivo é importante para construção do conhecimento e da aprendizagem. Entretanto, apesar de todas as motivações descritas pelos egressos nas entrevistas, a principal motivação para ingressar ao Programa está diretamente relacionada com a docência.

*O Mestrado em Educação foi para abranger um pouco mais esses conhecimentos baseados na sala de aula, avaliação, e prática pedagógica, como um todo. A motivação para entrar, foi à busca em **ampliar os conhecimentos em relação à prática e avaliação**. (EGRESSO 13)*

*Eu buscava um curso que pudesse me **aprimorar dentro da docência**. E na Universidade que trabalho tinha a oferta do Programa de Mestrado, e eu busquei me integrar nesse Programa para que eu pudesse qualificar mais na minha formação, buscando uma forma mais assertiva de trabalhar à docência. Foi por isso que eu entrei. (EGRESSO 05).*

*O que mais me motivou a fazer o Mestrado é que eu sempre **gostei de estudar**. Como eu trabalho na Educação já a algum tempo eu via a necessidade de continuar o processo de formação continuada” (EGRESSO 18)*

Diante da necessidade de formação docente, o ingresso na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação é uma opção de aprimoramento para a docência. Assim, “ao mesmo tempo em que cumpre o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, encontra possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente”. (CUNHA, 2010, p. 176). Portanto, a procura pelos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação por profissionais de diferentes áreas profissionais, tem o objetivo de formação de professores e a melhoria na carreira docente.

Nessa perspectiva, a formação da base profissional não é suficiente para o enfrentamentos dos desafios da docência. Percebem-se portadores de uma competência parcial e entendem que a Pós-graduação em Educação, pode ser o espaço que contribui com a sua condição de professor. (CUNHA, 2010, p. 179).

Diante dos dados coletados e apresentados, as motivações mais frequentes para o ingresso no Mestrado, apontadas nas respostas ao questionário, foram: *necessidade de aprimoramento de conhecimento, finalidade de ascensão na carreira docente, interesse em realizar pesquisa e melhor qualificação para o mercado de trabalho*, entretanto a de

maior importância é a *ascensão na carreira docente*. Nas entrevistas, observamos como motivações dos egressos: a *progressão salarial*, *proximidade da IES* e a *ampliação dos conhecimentos para a prática da docência*.

5.4 Contribuições do Mestrado em Educação da UNIUBE

Em relação às contribuições do PPGE-UNIUBE para os egressos, ao responder uma das questões do questionário, os participantes da pesquisa, deveriam assinalar no máximo 3 opções, numerando-as de 1 (como sendo a mais importante) a 3 (menos importante), referente às principais contribuições que o Mestrado em Educação trouxe para ele.

Entre as alternativas propostas pela questão, tínhamos as seguintes opções: *aprofundamento de conhecimento*; *melhor desempenho na carreira docente*; *aprimoramento profissional*; *melhora na capacidade de empregabilidade*; *aumento de salário e melhoria da condição de vida*; *ascensão de cargo e novo status social*; *melhoria da prática pedagógica e preparação para a atividade de pesquisa*. Os resultados estão registrados na Tabela 09, a seguir.

Tabela 09 – Contribuições do Mestrado da UNIUBE para os egressos pesquisados

Especificação	Grau de importância				Total	% do total de respondentes (44)	% do total de respostas
	1	2	3	Não especificado ¹			
Aprofundamento de conhecimento	17	8	6	5	36	82	26
Melhor desempenho na carreira docente	3	10	3	1	17	39	12
Aprimoramento profissional	3	4	8	1	16	36	11
Melhora na capacidade de empregabilidade	1	1	1	1	4	9	3
Aumento de salário e melhoria na condição de vida	5	3	4	1	13	29	9
Ascensão de cargo e novo status social	1	0	3	0	4	9	3
Melhoria da prática pedagógica	3	9	5	3	20	45	14
Preparação para a atividade de pesquisa	7	7	12	4	30	68	22

TOTAL	140		100
-------	-----	--	-----

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa
 “Não especificado” refere-se as respostas dadas sem a atribuição de grau de importância, ou seja, o respondente apenas assinalou a alternativa.

O percentual foi calculado em relação ao número de respondentes (44) e em relação ao total de respostas. São percentuais significativos para a formação – docência ou pesquisa. Pelo total de respostas, esse número total deveria ser 132, mas alguns respondentes marcaram mais de três opções, totalizando, 140 respostas.

As categorias que aparecem com maior frequência, são referentes à formação: *aprofundamento de conhecimento* (26% do total de respostas e 82% dos respondentes), *preparação para a atividade de pesquisa* (22% do total de respostas e 68% dos respondentes) e *melhoria da prática pedagógica* (14% do total de respostas e 45% dos respondentes).

Observamos que a *preparação para a atividade de pesquisa*, com percentual de 68% dos respondentes é maior que a *melhoria da prática pedagógica*, com 45% deles. Assim, percebemos que o Programa está atingindo seu objetivo, produzindo conhecimentos e formando profissionais para atividades de pesquisa e docência.

Percebemos que, o aluno entra no Programa com uma motivação e finaliza o Mestrado com um contribuição diferente, coerente com os objetivos do curso. A contribuição mais importante para os egressos foi o *aprofundamento de conhecimento*, que foi assinalada com o número 1, por 17 dos respondentes. A *preparação para a atividade de pesquisa* tem percentual de 68% do total de respondentes, mas caiu para o grau de importância 3, em razão da falta de tempo mencionada pelos egressos, e por falta de incentivo das IES.

Importante ressaltar que, para os egressos que responderam ao questionário, a principal contribuição do Mestrado está relacionada com a ampliação dos conhecimentos, ou seja, a ampliação do horizonte reflexivo e teórico da formação. Assim, a ampliação dos conhecimentos pode ocorrer de maneira científica e/ou pedagógica.

Sendo assim, temos a menção da contribuição do Mestrado para o desenvolvimento profissional, no sentido de ser mais crítico, de ampliar os conhecimentos a partir da diversidade de pensamentos, de perceber a essência do ser professor e também de ampliar o desenvolvimento pedagógico:

*Acho que o que tem contribuído muito é essa questão de hoje você ser um ser **mais crítico**. Você ter uma criticidade maior. Você conseguir ter uma leitura maior, uma interpretação maior. (EGRESSO 07).*

*O Mestrado foi muito denso e de excelente qualidade, e essa era a minha expectativa. O que enriqueceu foi essa **diversidade de pensamentos**, e isso trouxe para mim experiência profissional. (EGRESSO 32).*

*Como eu vinha de uma linha muito tecnicista, o Mestrado me fez ver o outro lado, o **lado pedagógico**. Ele me fez ver a **essência do professor**. Então, ele me fez ver a importância desse lado do conhecimento da teoria. (EGRESSO 07)*

*Por eu ter vindo de outra formação, de Letras, mesmo estando dentro da Licenciatura, alguns processos filosóficos, sociológicos e antropológicos me fizeram sentir perda dentro do processo. Mas gostei do curso, **estudei bastante, aprendi muito e valeu a pena**". (EGRESSO 13).*

Entre as contribuições do Mestrado em Educação apresentadas pelos egressos, há razões ligadas com a docência. De maneira geral, é possível observar que o Mestrado em Educação é considerado como um curso de aprofundamento teórico-reflexivo e melhor conhecimento prático. Assim, se expressam os entrevistados:

Acho que o Mestrado contribuiu para abrir os nossos olhos, para que a gente possa identificar o que a gente quer, o objetivo que nós pretendemos alcançar como educadores e como devemos trabalhar a educação no dia a dia em sala de aula, e fora dela também. (EGRESSO 05).

*As expectativas superaram o que eu esperava. Falo até hoje com saudades do Mestrado. Na época achei que era uma proposta bem diferente e que funcionava muito bem para mim. **Eram produções, nós tínhamos que ler tanto material**. Eu lembro que lia tanto. E o legal é que eu leio a minha dissertação até hoje, e acho que o tema é muito atual. O tema é muito provocador, e isso que é interessante. (EGRESSO 41)*

*Teoricamente, eu descobri coisas que na nossa formação não tinha tempo para isso, e a prática também traz um cotidiano que te absorve. Então eu tive **oportunidades de fazer leituras que eu utilizo até hoje**. Foi muito enriquecedor esse processo de formação no Mestrado". (EGRESSO 32)*

Resta evidente na visão dos egressos, que a procura pela Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação tem o objetivo de aprofundamento de conhecimento, melhoria na atividade docente e a preparação para a pesquisa. Em conformidade, entendemos que "ser professor

universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, em contrapartida, eles precisam ter a apropriação do conhecimento que os ajuda ensiná-los”. (CUNHA, 2010, p. 185).

Percebemos também, que a pesquisa é considerada uma grande contribuição para os egressos, conforme as próprias descrições de trechos das entrevistas:

Contribuiu com minha forma de fazer pesquisa. (EGRESSO 15).

*Eu acho que o segredo, o grande pulo do gato do Mestrado é você aprender essa questão da **iniciação à pesquisa**. Você conseguir fazer pesquisa individualmente, porque uma coisa é você ser aluno de iniciação, é você participar do grupo de pesquisa, e outra coisa é você ter que ser a cabeça pensante na pesquisa. (EGRESSO 07).*

*O Mestrado é uma forma de **aprimorar a nossa visão como pesquisador**. Eu acho que nesse ponto o Mestrado contribui muito com esse novo olhar. Eu aprendi muito a olhar para o campo da pesquisa, que é uma área que me atrai muito. (EGRESSO 18).*

Assim, com a análise dos dados do questionário podemos perceber que as principais contribuições do Mestrado em Educação da UNIUBE para a formação e desenvolvimento profissional, mencionadas pelos egressos, são: *aprofundamento do conhecimento, preparação para a atividade de pesquisa e melhoria da prática pedagógica*. Nas entrevistas, os egressos citaram como as contribuições do Mestrado: *a melhoria da prática pedagógica, incentivo à leitura e produção, mudança com relação a conceitos e o desenvolvimento pedagógico*.

5.5 Dimensões do desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional, de acordo com Cunha (2010, p. 192), “destina-se a facilitar aos professores a aquisição de competências identificadas como próprias de um ensino eficaz”.

Segundo Marcelo García (1999), apoiado em Howey, são consideradas como dimensões internas do desenvolvimento profissional docente: o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento teórico, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da carreira. O desenvolvimento pedagógico corresponde ao aperfeiçoamento do ensino, aliado ao conhecimento teórico e prático docente.

Em relação ao desenvolvimento pedagógico, segundo Cunha (2010), é possível notar que a formação exigida dos professores universitários, restringe-se apenas, ao conhecimento aprofundado da disciplina ensinada.

Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Nessa direção, podemos inferir que o ensino de graduação tem como docentes titulados aqueles que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação pedagógica. (CUNHA, 2010, p. 185).

Na maioria das vezes, a falta de conhecimento pedagógico pelo professor, reflete na avaliação que os próprios alunos fazem dele:

É comum encontrarmos alunos que dizem que *o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la*, ou, dizem que *o professor não sabe conduzir a aula*, indicando-nos que essas situações são tão frequentes que parecem fazer parte da cultura de qualquer instituição de ensino superior. (CUNHA, 2010, p. 186).

Para melhor compreender o desenvolvimento profissional a partir das dimensões apresentadas por Marcelo Garcia (1999), uma das questões que compunha o roteiro de entrevista era: *De acordo com Marcelo Garcia, o desenvolvimento profissional ocorre em várias dimensões: conhecimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico e desenvolvimento da carreira. Em quais dessas dimensões o Mestrado em Educação mais contribuiu? Por quê?*

Assim, o Mestrado em Educação vem a contribuir para a ampliação e solidificação do conhecimento pedagógico, conforme afirma um dos entrevistados:

Eu acho que o que mais contribui é em termos de conhecimento pedagógico. O desenvolvimento da carreira vem em consequência disso e do aumento salarial que você vai ter, então é a pontuação em concurso...então essa carreira vem em consequência. (EGRESSO 07).

Esse depoimento evidencia que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, contribuem para a melhoria da docência, e que “a investigação, o questionamento e a articulação entre a teoria e prática são elementos importantes do currículo voltado intencionalmente para a formação do docente da educação superior”. (CUNHA, 2010, p. 63).

Ao tratar do conhecimento e da compreensão de si mesmo, foi relatada na entrevista certa dificuldade para o alcance desse desenvolvimento, em virtude do egresso ser de área diversa da Educação, vivenciando choque de conceitos, conforme menciona: “*A compreensão de si mesmo eu demorei, foi o processo que eu tive uma dificuldade maior para atingir, por conta desse **choque de conceitos** do curso, em relação ao que eu vivia, a formação que tive*”. (EGRESSO 13).

Pensamos que esse conhecimento de si mesmo se relaciona de forma estreita com a formação da identidade docente. Muitos docentes do ensino superior não se veem como professores profissionalmente, mas como médico, engenheiro, advogado, enfermeiro, dentre outros.

O desenvolvimento cognitivo é tido, em conformidade com Marcelo García (1999) como a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento pelos professores. Na entrevista, o desenvolvimento cognitivo é apresentado na seguinte visão:

*Na parte do desenvolvimento cognitivo, eu tive uma **nova forma de ver** umas questões de pesquisa, Comitê de Ética e inúmeras outras coisas que antes passava despercebido, e atualmente você se atenta muito.* (EGRESSO 21).

*O Mestrado contribui de uma forma muito grande ao passo que aquelas pessoas que tem uma dificuldade cognitiva maior, ela pode continuar com a dificuldade. **A cognição está ligada diretamente a titularidade que você alcança**, são outros mecanismos que fazem você melhorar o seu processo cognitivo, sua compreensão, e etc.* (EGRESSO 05)

Outra dimensão interna do desenvolvimento profissional docente, bastante ligada à dimensão anterior é o desenvolvimento teórico, o qual está diretamente relacionado ao processo de reflexão do professor sobre sua atividade prática docente. Para o Egresso 05, o desenvolvimento teórico tornou-se melhor após cursar o Mestrado em Educação, visto que, o aprofundamento teórico e o conhecimento das teorias pelos pensadores da área, foram de grande importância para a sua prática.

*Mas se você me perguntar se foi o desenvolvimento teórico, eu acho que **teoricamente ficou muito melhor**, porque o Mestrado ele te disciplina num processo de você trabalhar as teorias. Vamos percebendo que através da pesquisa, através da leitura, através da sua ligação com uma linha teórica, você passa a ser uma certa seguidora desses pensadores, então eles acabam entrando em sua vida de uma forma muito subliminar, quando você percebe, você já está falando deles. Isso o Mestrado nos fornece, é esse*

aporte teórico maior que nós passamos a adotar no nosso dia a dia, o Mestrado contribuiu. (EGRESSO 05).

*[...] durante o Mestrado, eu tive a oportunidade, dentro do desenvolvimento teórico, eu trabalhei com a teoria histórico-cultural, até mesmo na linha de epistemologia de pesquisa, fui bem a fundo para tomar cuidado que nenhum referencial que eu estava utilizando não fosse dentro dessa linha, até mesmo tudo de metodologia estava dentro da linha histórico-cultural. Então eu tive que **estudar muito, o desenvolvimento teórico para fazer foi muito grande**. Tanto é, que conversando com meus colegas de Instituição, o rigor ao qual eu tive na hora de trabalhar, considerando as orientações, sendo muito próximo ao rigor que você tem numa tese de doutorado [...] (EGRESSO 21).*

Assim, segundo o recorte da entrevista do Egresso 21, em virtude da pesquisa, o Mestrado em Educação possibilitou um estudo mais intenso, mais aprofundado da teoria histórico-cultural, ampliando o desenvolvimento teórico do entrevistado.

O desenvolvimento da carreira é considerado para Marcelo García (1999) como a criação de novos papéis docentes. Para o participante da entrevista, foi o que causou maior influência em sua vida profissional: “*Em termos de **desenvolvimento da carreira**, eu falo de novo, foi um dos maiores impactos, porque antes mesmo de eu voltar para a sala de aula, eu tive esse impacto*”. (EGRESSO 21)

Alguns dos entrevistados nos relatam a dificuldade em separar cada uma dessas dimensões internas do desenvolvimento profissional, devendo ser considerado como um todo.

***A contribuição do Mestrado está envolvendo todas as áreas na mesma intensidade, porque, o pedagógico, a compreensão de si mesmo, o cognitivo e o teórico estão ligados e nós dependemos um do outro, para que ocorra a aprendizagem. Acho que todos contribuíram da mesma forma.** (EGRESSO 18)*

***Não tem diferença de todos eles, porque eu uso constantemente.** E a grosso modo, a gente acaba trazendo isso para o cotidiano, querendo ou não. E é um processo de construção, que a gente acaba interiorizando e praticando. Eu acho que o importante é pensar, como aquilo que a gente aprendeu pode ser usado na sua aula, no seu cotidiano. E quando isso ocorre, é porque você interioriza esse processo e acaba desenvolvendo em diferentes aspectos. É teórico, é prático, é pedagógico, e aí acaba sendo cognitivo também. (EGRESSO 41)*

De fato, consideramos que essa separação é apenas analítica, para que compreendamos que o desenvolvimento profissional ocorre em várias dimensões, porém na atuação esses aspectos se complementam, unem-se, tornam-se um amálgama. Sobre isso, Cunha afirma que todas essas dimensões internas do desenvolvimento profissional estão interligadas, não havendo como considerar de maneira individual, mas sim, tudo ao mesmo tempo:

Poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional do professor, nessa perspectiva, não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso, ao mesmo tempo, delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (CUNHA, 2010, p. 193).

Segundo a autora, o desenvolvimento profissional engloba o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento, a compreensão de si mesmo, e o desenvolvimento cognitivo ou teórico, permitindo assim, o desenvolvimento da carreira docente. Por fim, estando às dimensões interligadas, ao mesmo tempo, “o desenvolvimento profissional do docente pode também ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente”. (CUNHA, 2010, p. 193). É isso que relatam alguns dos entrevistados.

Sobre as dimensões externas, Marcelo García (1999) menciona que o desenvolvimento profissional dos professores está ligado ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade.

Diante disso, dois entrevistados consideram que o desenvolvimento profissional docente está vinculado ao desenvolvimento do currículo e do ensino. Segundo o Egresso 18, nesse aspecto, o ensino prevaleceu. Entretanto, ao referirem-se ao desenvolvimento do currículo, os sujeitos da entrevista, acabaram relacionando com o *curriculum*, o que remete ao desenvolvimento da carreira, conforme observamos nas falas:

Em termos de currículo você não é mais aquele professor só, você hoje é um professor que tem uma titulação. (EGRESSO 07).

No currículo é inquestionável essa questão do acréscimo. (EGRESSO 13).

Eu acredito que o Mestrado contribuiu prioritariamente na parte do currículo, e é imediatamente. [...] Ou seja, eu consegui fazer uma progressão, e em termos profissional eu acabo sendo uma professora que tem outro tipo de referência, tanto dentro do grupo

ao qual participo, mas também como referência para outras atividades. Então eu acho que prioritariamente, o primeiro que você sente é o currículo. (EGRESSO 21)

A profissionalidade e o reconhecimento profissional também são mencionados nas entrevistas, como dimensão do desenvolvimento profissional dos professores, nos quais o Mestrado em Educação contribuiu:

Na carreira e na profissionalidade, pois passei a ter uma identidade profissional. Ter mais saberes, o que ajuda na minha prática. (EGRESSO 15).

Quando eu melhoro o meu desenvolvimento de ensino é porque eu vou ter um conhecimento maior do conhecimento da Educação, e isso vai me trazer um ganho de carreira, porque eu posso almejar empregos melhores, eu posso crescer dentro do emprego. (EGRESSO 07).

*E quanto a minha **profissionalidade**, lógico que é aquilo que a gente tem do respeito das pessoas, de te admitirem enquanto profissional, então você passa a ser uma pessoa que está ali, que representa algo e que tem algo a acrescentar para as pessoas. (EGRESSO 07).*

Com relação à profissionalidade como dimensão externa do desenvolvimento profissional docente, para Cunha (2010, p. 180), essa condição pode estar sugerindo, “que estabelece-se uma cultura de valorização da profissionalização docente, que requer conhecimentos pedagógicos específicos”.

E como afirma Donato, “o que importa é que os docentes alcancem saberes múltiplos, que aprendem a perceber as multifaces da realidade e que saibam resolver situações problemáticas imprevisíveis”. (DONATO, 2008 *apud* CUNHA, 2010, p.182).

Assim, identificamos que, para 3 dos entrevistados, não é possível separar as dimensões externas do desenvolvimento profissional. Ou seja, o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade está diretamente ligado com o desenvolvimento profissional docente.

O Mestrado contribui praticamente em todas as instâncias. O ensino é a questão da busca constante pelo conhecimento, a pesquisa, a leitura. A carreira, na época eu tive sim benefício, logo que eu defendi o Mestrado, da porcentagem. No currículo é inquestionável essa questão do acréscimo. Todas as instâncias foram abordadas no Mestrado. Está tudo ligado. (EGRESSO 13).

Se eu melhorei como docente, então a minha qualidade de ensino melhorou. Obviamente como profissional de carreira eu tive um ganho melhor, porque eu também

tenho a questão do título, das titularidades que influenciam no plano de carreira e nos salários da Instituição onde trabalho. Como no Currículo Lattes também. Na escola tem que ter o seu percentual de professor com titularidade, então se você tem, você também melhora esse quesito. E obviamente profissionalmente você tem um ganho também. Então acho que nessas 3 instâncias tem uma melhora e estão todas interligadas. (EGRESSO 05).

No seguinte trecho da entrevista, percebemos a influência que os professores, na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, exercem sobre seus alunos, como por exemplo, a repetição dos professores, no exercício da atividade docente.

[..] E o Mestrado fez uma diferença enorme e a gente aprende ser professor mesmo, a gente aprende muitas coisas que, às vezes não tínhamos pensado em formação de professores. São coisas legais, e são coisas que a gente carrega um pouquinho de cada professor. A gente acaba tomando umas atitudes dos professores ao longo do tempo. Não tem como, a gente é carregado disso. (EGRESSO 41).

Assim, em consonância com as entrevistas e com as dimensões internas do desenvolvimento profissional, apontamos que o Mestrado em Educação veio a contribuir para a ampliação e solidificação do conhecimento pedagógico, do conhecimento teórico, enfim, em todas as dimensões, pois de fato elas estão interligadas, sendo difíceis separá-las para dizer em qual foi maior a contribuição. Também, em relação às dimensões externas foi difícil separá-las, isso foi manifestado por dois dos entrevistados, embora alguns destaquem o crescimento profissional, com novas oportunidades em relação à carreira e salários. Podemos deduzir, também, que esse desenvolvimento depende das condições nas quais os professores se inserem, inclusive, as institucionais, pois estamos tratando da docência no ensino superior.

5.6 Desenvolvimento profissional posterior ao Mestrado em Educação: elementos facilitadores e elementos dificultadores

Para complementar a compreensão do desenvolvimento profissional posterior ao Mestrado em Educação, foi questionado durante a entrevista quais os fatores que favorecem, e quais os fatores que dificultam o desenvolvimento profissional atualmente.

Percebemos que os fatores que têm contribuído para o desenvolvimento profissional atualmente, estão relacionados com a continuidade dos estudos, a pesquisa, a experiência

para o desenvolvimento profissional, a busca pelo conhecimento, e a relação professor/aluno. Assim, transcrevemos as falas dos entrevistados:

*Os facilitadores são a **relação com o aluno**, o sair do senso comum na prática e a convergência de minhas habilidades. (EGRESSO 15).*

*O fator que contribui é a questão da **pesquisa**. Ela se faz permanente a partir do momento em que você faz o Mestrado e a especialização. A necessidade de buscar sempre o conhecimento, de buscar sempre respostas aos questionamentos. (EGRESSO 13).*

*A **experiência** ajuda muito no desenvolvimento profissional. Cada ano que passa a gente vai melhorando com a prática, revendo e refletindo sobre as nossas ações, sobre aquilo que tenho que melhorar aquilo que foi proveitoso. Então eu considero que atualmente o que mais contribui é a experiência que nós temos. (EGRESSO 18).*

Acerca dos fatores que tem dificultado o desenvolvimento profissional, temos como principal fator, o tempo. A falta de tempo dos egressos para dedicação aos estudos e a pesquisa foi muito mencionado. Ainda sobre as dificuldades, tivemos menção à ausência de incentivo institucional, e a dificuldade de metodologia no Mestrado, tais como acesso à Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa, pela complexidade dos procedimentos, como podemos constatar nos depoimentos a seguir:

*Atualmente **não participo de atividade de pesquisa**. Nós tínhamos um grupo de pesquisa, mas estamos parados por determinações superiores, mas o que dificulta procurar outro grupo, fora da Instituição, **é o tempo**". (EGRESSO 13)*

*Até pouco tempo ainda participava do grupo, mas tive que parar **por causa de outras atividades**. (EGRESSO 07).*

*Mas o fato de não participar mais intensamente desse grupo de pesquisa é **tempo**. O tempo é a dificuldade das Universidades Privadas. A dificuldade é professor com tempo para dedicar à pesquisa". (EGRESSO 05)*

Em síntese, os fatores que têm contribuído para o desenvolvimento profissional são a continuidade dos estudos, a pesquisa, a experiência, a busca pelo conhecimento e a relação entre o professor e o aluno. Sobre as dificuldades, temos à ausência de incentivo institucional e a dificuldade de metodologia no Mestrado em Educação, em virtude da complexidade dos procedimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a crescente demanda dos Programas de Pós-Graduação em Educação o acompanhamento dos egressos é importante para o planejamento e melhoria dos cursos, além de se constituir um item de avaliação dos programas pela CAPES; que não há a preparação específica para a prática da docência universitária no Brasil e que, em virtude disso, os cursos de Pós-Graduação em Educação têm atraído professores do ensino superior, para a sua formação e também para atender exigências de titulação colocadas pelas Instituições e órgãos de avaliação e controle; que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – PPGE-UNIUBE, Programa pesquisado, tem 18 anos de criação com mais de 200 concluintes e a inexistência de um trabalho que tome como objeto, as contribuições do Programa para os egressos; os interesses da pesquisadora que na graduação fez o bacharelado em Direito, mas manifesta a motivação para o campo da Educação; esta pesquisa teve como objetivo geral, compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente dos egressos, entre os anos de 2003 e 2015, do PPGE-UNIUBE (Mestrado), atuantes no ensino superior, e as contribuições desse Programa para esse desenvolvimento.

Foram objetivos específicos dessa pesquisa: contextualizar a Pós-Graduação em Educação no Brasil e o Programa de Pós-Graduação em Educação da IES pesquisada; caracterizar o perfil do egresso do PPGE-UNIUBE (Mestrado); analisar a trajetória da

formação e do desenvolvimento profissional docente dos egressos; avaliar se os objetivos do PPGE estão sendo atingidos; e identificar em que dimensões do desenvolvimento profissional o PPGE tem contribuído.

A partir dos dados coletados e das análises feitas, podemos constatar que a Pós-Graduação no Brasil tem pouco mais de 50 anos, mas tem mostrado a sua pujança no cenário nacional e internacional, no que diz respeito ao avanço das ciências e das tecnologias nas mais diferentes áreas do conhecimento e na formação e qualificação de profissionais. Para essas realizações muito contribuiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

No que diz respeito à Pós-Graduação em Educação é uma grande área, pelo número de cursos e Programas e pelas contribuições que tem trazido para a Educação brasileira. A partir da LDB/96, segundo a qual a formação para a docência universitária deve ser realizada em cursos de Pós-Graduação, muitos, ao invés de se especializarem em seus campos disciplinares, procuram os Programas de Educação, visando à formação docente. Esse fato fez crescer a procura pela Pós-Graduação em Educação.

Neste contexto, o PPGE-UNIUBE vem se estruturando e se consolidando, especialmente, em Minas Gerais, nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Em 2015, teve o seu curso de Doutorado pela CAPES, o que vem demonstrar o seu amadurecimento.

No que se refere à caracterização do egresso do PPGE-UNIUBE, um dos objetivos da pesquisa, a partir dos dados coletados junto aos participantes, 44 sujeitos que responderam ao questionário e 8 destes, que participaram da entrevista semiestruturada, pudemos verificar que:

- há um número maior de egressos do sexo feminino, com percentual de 68%;
- no momento em que cursaram o Mestrado em Educação, 45% dos egressos trabalhavam na UNIUBE, e os demais, em IES localizadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba;
- atualmente, em 2017, 40% dos egressos trabalham na IES pesquisada;
- a procura maior pela titulação de Mestre em Educação ocorreu na faixa de 41 aos 45 anos, sendo a média das idades igual a 42 anos, aproximadamente, revelando que a procura pelo Mestrado não ocorreu logo após o término da graduação;

- ao iniciar o curso tinham um tempo de docência que variava entre 10 e 30 anos (63%), o que permite afirmar que estavam numa fase de diversificação e de ativismo, considerando-se o ciclo vital da vida profissional docente;
- 68% dos egressos do PPGE-UNIUBE possuem a formação em Licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas) e 32% em nível de Bacharelado (Comunicação Social – Publicidade e Jornalismo, Psicologia, etc);
- 70% são oriundos de Instituições Privadas;
- 53% afirmam ter interesse em continuar a sua formação em curso de Doutorado;
- referente à situação profissional atual, em 2017, todos os egressos estão, no momento, empregados, sendo que 65% atuam em Instituições Privadas;
- apenas 6 concluíram o Doutorado.

Cabe observar que poucos egressos, 18%, tiveram a concessão de bolsa de estudo, assim como poucos tiveram liberação das atividades profissionais, afastamento remunerado ou redução da carga horária. 82% tiveram dedicação parcial ao Mestrado, tendo que trabalhar durante todo o curso, em razão do pouco incentivo para a conclusão da Pós-Graduação. Como a maioria atuava em Instituições Privadas parece ser essa a realidade dos docentes em relação à sua formação, de pouco apoio e incentivo externo para a realização do curso.

Sobre a docência, antes de ingressar no Mestrado, 77% dos egressos já exerciam essa atividade, ministrando aulas no ensino superior, sendo que atualmente, esse percentual subiu para 91%. Podemos perceber, assim, que muitos permaneceram na atividade docente e outros aderiram a ela, após a conclusão do Mestrado, e permanecem até hoje, evidenciando que o PPGE-UNIUBE tem forte vínculo com a docência.

Em relação à pesquisa e à produção científica dos egressos do PPGE-UNIUBE, os dados coletados demonstram que 61%, após concluir o curso, participaram de projeto de pesquisa voltado para a área da Educação, como coordenadores (poucos), colaboradores e/ou membros de equipe. Entretanto, 39% não deram sequência à atividade de pesquisa. Esse número revela que a formação para a pesquisa acaba não sendo a destinação principal dos sujeitos que buscam o Mestrado em Educação, por diversos motivos, embora afirmem que o curso os prepara essa atividade. Entre os motivos temos, a falta de tempo para se dedicar à pesquisa e a falta de incentivo institucional, conforme relatado nas entrevistas.

Essa situação é confirmada pela publicação de artigos científicos na área, 54% publicaram de 1 a 5 artigos, após a conclusão do Mestrado. 62% publicaram entre 1 a 5 capítulos/livros, 80% dos egressos participaram de eventos científicos na área, sendo a maioria como ouvinte.

No tocante às motivações para ingressar no Mestrado em Educação da UNIUBE, verificamos que as respostas mais assinaladas foram a *necessidade de aprimoramento de conhecimento, finalidade de ascensão na carreira docente, interesse em realizar pesquisa e melhor qualificação para o mercado de trabalho*, nessa ordem. Com esses dados, observamos que ao mesmo tempo em que egresso procurou um aprimoramento de conhecimento, incluindo o conhecimento pedagógico e da formação para a pesquisa, teve motivações que direcionam para a profissionalização, como, ascensão na carreira, a qualificação para o mercado de trabalho e a progressão salarial. Foram também elencadas pelos egressos, como motivações para ingresso no curso a progressão salarial, proximidade da IES e a ampliação dos conhecimentos para a prática da docência, bastante enfatizada pelos entrevistados.

Em relação ao grau de importância das motivações para ingresso no Mestrado em Educação, foi possível observar que, apesar de *necessidade de aprimoramento de conhecimento* ter sido a mais frequente, a motivação mais importante foi *finalidade de ascensão na carreira docente*.

Importante ressaltar que, para os egressos que responderam ao questionário, a principal contribuição do Mestrado está relacionada com a ampliação dos conhecimentos, ou seja, a ampliação do horizonte reflexivo e teórico da formação. Assim, a ampliação dos conhecimentos pode ocorrer no campo científico e/ou pedagógico.

Com relação às contribuições do Mestrado, as respostas que se destacam são: *aprofundamento de conhecimento, preparação para a atividade de pesquisa e melhoria da prática pedagógica*. A mais importante foi considerada por eles, o *aprofundamento de conhecimento*, sendo a *preparação para a atividade de pesquisa*, segunda mais frequente, classificada como de grau 3 quanto à importância, pela maioria que assinalou essa resposta. Isso resulta compreensível em razão da falta de tempo mencionada pelos egressos e pela falta de incentivo das IES. Esses dados nos apontam em que sentido o curso de Mestrado contribui para a formação e desenvolvimento profissional dos egressos – em primeiro lugar permitindo a apropriação e o aprofundamento de conhecimentos, visando o ensino e a pesquisa; em segundo lugar, possibilitando a ascensão na carreira.

No que se refere às dimensões internas do desenvolvimento profissional docente, segundo os participantes, o Mestrado em Educação, contribui para a ampliação e solidificação do conhecimento pedagógico, proporcionando um novo olhar sobre os procedimentos metodológicos. O desenvolvimento teórico tornou-se melhor após cursar o Mestrado, em virtude do aprofundamento proporcionado pelo curso. E o desenvolvimento na carreira teve grande importância na vida profissional do egresso. Referente às dimensões externas do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento do ensino prevaleceu sobre o desenvolvimento do currículo. A profissionalidade e o reconhecimento profissional tiveram contribuições com o Mestrado. Importante registrar que os participantes afirmaram ser impossível separar as dimensões, sejam as internas ou as externas do desenvolvimento profissional, pois estão intrinsecamente relacionadas.

Assim, o PPGE-UNIUBE tem sido um espaço de formação por professores universitários de todas as áreas. Essa pesquisa permitiu a reflexão da importância que a Pós-Graduação *stricto sensu* exerce na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, devendo os Programas não se aterem unicamente à pesquisa e à produção científica, mas propiciar também a formação e o desenvolvimento pedagógico para a docência universitária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; MELLO, Márcia. **Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias**. Linhas Críticas. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Vol. 11. Jan/jun, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, E. M. C. Política de Pós-graduação no Brasil (1975/1990): Um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Estatuto da ANPED**. Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação**. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Trienal 2013 – Resultados**. Disponível em:
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo1MmMwNmY3ZTU1ZjBmZGI3>. Acesso em 10 jun. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em 21 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 29.741**, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. **Lei n. 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. **Lei n. 11.502/2007**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 03 dezembro 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./dez., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014. Acesso em 30 abr. 2017.

_____. **Parecer n. 977/65**, de 03 de dezembro de 1965. Brasília: 1965. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/106legisla%C3%A7%C3%A3o/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em 18 jun. 2016.

_____. **Portaria Normativa n. 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf>. Acesso em 10 jun. 2017.

_____. **Portaria Normativa n. 40**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 nov. 2016.

_____. **Resolução CNE/CES n. 1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <http://propg.ufsc.br/files/2015/04/resolu%C3%A7%C3%A3o-CES0101.pdf>. Acesso em 20 nov. 2016.

_____. **Resolução CNE/CES n. 24**, de 18 de dezembro de 2002. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/RESOLUCAO_CES_24_2002.pdf. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar crianças** – um ofício, múltiplos saberes. Tese – Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14147/1/JacyeneMOA.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEÉBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>. Acesso em 23 mar. 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>. Acesso em 22 mar. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente**. XV Endipe. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000148&pid=S1414-3283201100040000500006&lng=pt. Acesso em 22 mar. 2017.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

_____; MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2. Ed. Brasília: Plano Editorial, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, número especial, set./dez. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1986.

ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da UFU; impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a12.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**, v. 33, n. 3, Porto Alegre, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 30 mar. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas, v. 31, n. 113, Campinas, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 mar. 2017.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, maio, 2009. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/viewFile/347/360>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Ijuí, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- GÓMEZ, Angel Pérez. NÓVOA, António. (Org.). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HOUAISS, Antônio (Org.). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza.9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. Temas em debate. São Paulo: PUC UNICAMP, 1988.
- MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, out./dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665/15915>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **El profesorado principiante. Inserción a la docência**. Barcelona, editora Octaedro, 2009.
- _____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar., 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, 2006. Disponível em: http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM_450/relacao_professor_aluno.pdf. Acesso em: 24 abr. 2017.
- MUCCHIELLI, Roger. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores. **Unidade teórica e prática**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; GUIMARÃES, Valter. (Org.). Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas: Papirus, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2014.

RESENDE, Marilene Ribeiro. Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores. Série Estudos – **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 24, Campo Grande – MS, jul./dez.2007. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/234>. Acesso em: 22 mar. 2017.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidências**, n. 4, Araxá, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf. Acesso em: 04 dez. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Saber educativo e culturas profissionais** – contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Portugal, 2005. Disponível em: <https://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/01/mcroidao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (Org.). **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. **Políticas**

públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. **A política de pós-graduação no Brasil:** avaliando a avaliação. 26 reunião da Anped. 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/seantoniojoaquimseverino.doc>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SHULMAN, Lee S. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In: Educational Research. February, 1986.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca da legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Trad. Luciene de Oliveira da Rocha. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do Senac:** A revista da educação profissional, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/253>. Acesso em 15 mar. 2017.

UNIUBE. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação**. Uberaba: 2016. Disponível em: http://www.uniube.br/arquivos/2016/marco/Regulamento_do_PPGE.pdf. Acesso em 18 jun. 2016.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Docência:** formação, identidade profissional e inovações didáticas. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – Comprovante de envio do Projeto na Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento profissional docente dos egressos: contribuições da Pós-graduação em Educação de uma IES/MG

Pesquisador: Marilene Ribeiro Resende

Versão: 1

CAAE: 57487116.0.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 063840/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Desenvolvimento profissional docente dos egressos: contribuições da Pós-graduação em Educação de uma IES/MG que tem como pesquisador responsável Marilene Ribeiro Resende, foi recebido para análise ética no CEP Universidade de Uberaba - UNIUBE em 01/07/2016 às 15:20.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8811 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

Apêndice B – Questionário enviado aos egressos do PPGE-UNIUBE

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO**



1) Perfil

NOME: _____

1 – Qual seu sexo?

- () masculino
() feminino

2 – Quando cursou o Mestrado em Educação, em qual (is) Instituição (ões) trabalhava?

IES: _____

Cidade: _____

IES: _____

Cidade: _____

3 – Atualmente, em qual (is) Instituição (ões) trabalha?

IES: _____

Cidade: _____

IES: _____

Cidade: _____

5 – Qual era a sua faixa etária no momento da titulação do Mestrado em Educação?

- () 21 a 25 anos
() 26 a 30 anos
() 31 a 35 anos
() 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos
() 46 a 50 anos
() 51 a 55 anos
() 56 a 60 anos
() 61 anos ou mais

2) Formação

1 – Qual a sua formação na graduação?

2 – A formação na graduação ocorreu em:

- () Instituição privada
() Instituição pública
() Estadual
() Pública
() Filantrópica

3 – Em que ano concluiu:

- a) Graduação: _____
b) Mestrado: _____
c) Doutorado: _____

3) Atividades profissionais

1 – Antes do Mestrado em Educação, você exercia qual atividade profissional?

2 – No momento, qual sua situação profissional?

- () Desempregado
() Empregado
() Aposentado
() Outros

3 – Com relação à docência, assinale:

Exercia a docência antes de cursar o Mestrado em Educação:

- () Ministrando aulas
() Atuando em órgãos ligados à educação
() Gestão escolar

Exerceu a docência após cursar o Mestrado em Educação:

- () Ministrando aulas
() Atuando em órgãos ligados à educação
() Gestão escolar

Exerce a docência, atualmente:

- () Ministrando aulas
() Atuando em órgãos ligados à educação
() Gestão escolar

6 – Caso você tenha exercido atividades na educação, antes de cursar o Mestrado, assinale em que níveis:

- () Educação básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico de nível médio.
() Educação superior, que abrange os cursos de graduação, pós-graduação, extensão e o ensino tecnológico.

7 – Atua como docente em qual (ais) tipo de Instituição?

- () Instituição privada
() Instituição pública
() Estadual
() Pública
() Filantrópica

8 – Além da docência, exerce atualmente outra atividade profissional? Em caso afirmativo, qual?

9 – Há quanto tempo atua na docência?

10 – Assinale qual função exerce/exerceu no Magistério além de ministrar aulas:

Antes do	Depois do
Mestrado	Mestrado

- Coordenador
 Supervisor
 Diretor
 Outros: _____

4) Pós-Graduação em Educação

1 – Qual(ais) a(s) principal(ais) motivações(ões) para ingressar no Mestrado em Educação? Assinale no máximo 3 opções, numerando-as de 1 (a mais importante) a 3 (menos importante).

- Complementação do curso de graduação/especialização
 Finalidade de ascensão na carreira docente
 Necessidade de aprimoramento de conhecimento
 Conhecimento pedagógico
 Melhor qualificação para o mercado de trabalho
 Interesse em realizar pesquisa
 Status
 Possibilidade de melhor emprego
 Progressão salarial
 Interesse pessoal
 Melhor práticas de ensino
 Outro: _____

2 – Teve algum tipo de incentivo para realizar o Mestrado em Educação?

Redução da carga-horária de trabalho
 Liberação das atividades profissionais
 Afastamento remunerado
 Bolsa de estudo
 Outro: _____

3 – Qual foi o tempo de dedicação ao Mestrado em Educação?

Parcial, tendo trabalhado durante todo o curso
 Parcial, tendo trabalhado durante parte do curso
 Dedicção exclusiva ao curso

10 – Teve a concessão de bolsa para a realização do Mestrado em Educação?

Sim
 Capes
 CNPq
 Outro: _____
 Não

11 – Em relação ao doutorado:

Concluiu
 Está cursando
 Tem interesse em ingressar no doutorado
 Não pensa em fazer o doutorado

12 – Qual(ais) contribuições o Mestrado em Educação da Uniube trouxe para você? Assinale no máximo 3 opções, numerando-as de 1 (a mais importante) a 3 (menos importante):

- Aprofundamento de conhecimento
 Melhor desempenho na carreira docente
 Aprimoramento profissional
 Melhora na capacidade de empregabilidade
 Aumento de salário e melhoria de condição de vida
 Ascensão de cargo e novo status social
 Melhoria da prática pedagógica
 Preparação para a atividade de pesquisa
 Outro: _____

13 – Após concluir o Mestrado em Educação, você participou de algum projeto de pesquisa ligado à educação?

- Sim
 como coordenador;
 como colaborador;
 como membro da equipe
 Não

8 – Publicou artigos científicos sobre educação, em revistas especializadas?

- Sim
 Quantos: _____
 Não

9 – Escreveu capítulos ou livros sobre educação?

- Sim
 Quantos: _____
 Não

10 – Participou de eventos científicos na área de educação?

- Sim, e sempre
 como ouvinte
 como participante
 como convidado
 Sim, e raramente
 Não

11 – Você aceitaria participar de uma entrevista para ampliação das informações?

- Sim
 Não

Caso aceite, indique-nos seus contatos:

Telefones:

e-mail:



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA

- As suas expectativas em relação ao Mestrado em Educação foram atingidas?
- Quais são as contribuições do Mestrado em Educação para o seu desenvolvimento profissional?
- Segundo Marcelo Garcia, o desenvolvimento profissional docente está ligado ao desenvolvimento: do ensino, da carreira, do currículo, da escola e da profissionalidade. Em qual dessas instâncias, o Mestrado em Educação contribuiu. Como e por que? (Para complementar as anteriores, caso necessário).
- De acordo com Marcelo Garcia, o desenvolvimento profissional ocorre em várias dimensões: conhecimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico e desenvolvimento da carreira. Em quais dessas dimensões o Mestrado em Educação mais contribuiu? Por que?
- Indique fatores que demonstram o que tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional atualmente? E o que tem dificultado?
- Você participa de alguma atividade de pesquisa? Tem interesse em participar? Se não, quais são as dificuldades para essa atividade?

Objetivo específico	Objetivo da questão	Questão
Caracterizar o perfil do egresso	Identificar o sexo do egresso.	1) Perfil 1 – Qual seu sexo? <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
Caracterizar o perfil do egresso	Caracterizar a origem dos egressos.	2 – Quando cursou o Mestrado em Educação, em qual Instituição trabalhava? _____
Caracterizar o perfil do egresso	Especificar onde o egresso trabalha atualmente.	3 – Atualmente, em qual Instituição trabalha? _____
Caracterizar o perfil do egresso	Identificar a faixa etária dos egressos do Mestrado em Educação da Uniube.	14 – Qual era a sua faixa etária no momento da titulação do Mestrado em Educação? <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 45 anos <input type="checkbox"/> 46 a 50 anos <input type="checkbox"/> 51 a 55 anos <input type="checkbox"/> 56 a 60 anos <input type="checkbox"/> 61 anos ou mais
Caracterizar o perfil do egresso	Caracterizar quais as áreas de formação dos egressos do Mestrado em Educação da Uniube	2) Formação 1 – Qual a sua formação/graduação? _____
Caracterizar o perfil do egresso	Especificar se os egressos do Mestrado em Educação são oriundos de Instituições Públicas ou Privadas	2 – A formação/graduação ocorreu em: <input type="checkbox"/> Instituição privada <input type="checkbox"/> Instituição pública <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Filantrópica
Caracterizar o perfil do egresso	Identificar em que ano o egresso concluiu a graduação, o Mestrado e o Doutorado.	3 – Em que ano concluiu: a) Graduação: _____ b) Mestrado: _____ c) Doutorado: _____
Caracterizar o perfil do egresso	Apontar qual atividade o egresso exercia antes de cursar o Mestrado em Educação.	3) Atividades profissionais 1 – Antes do Mestrado em Educação, você exercia qual atividade profissional?
Caracterizar o perfil do egresso	Identificar qual a situação profissional do egresso no momento	2 – No momento, qual sua situação profissional? <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Empregado <input type="checkbox"/> Aposentado <input type="checkbox"/> Outros

<p>Processo formativo durante o Mestrado</p>	<p>Caracterizar se o egresso já trabalhava como docente antes de cursar o Mestrado em Educação, se começou a exercer após a conclusão do Mestrado, ou se exerce à docência atualmente.</p> <p>Apontar qual atividade o egresso exercia antes de cursar o Mestrado em Educação.</p>	<p>3 – Com relação à docência, assinale:</p> <p>Exercia à docência antes de cursar o Mestrado em Educação:</p> <p>() Ministrando aulas () Atuando em órgãos ligados à Educação () Gestão escolar</p> <p>Exerceu à docência após cursar o Mestrado em Educação:</p> <p>() Ministrando aulas () Atuando em órgãos ligados à Educação () Gestão escolar</p> <p>Exerce à docência, atualmente:</p> <p>() Ministrando aulas () Atuando em órgãos ligados à Educação () Gestão escolar</p>															
<p>Processo formativo durante o Mestrado</p>	<p>Identificar em qual nível da educação, o egresso do Mestrado em Educação atuava antes de ingressar no curso.</p>	<p>15 – Caso você tenha exercido a docência antes do Mestrado em Educação, assinale em que níveis:</p> <p>() Educação básica, abrangendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico de nível médio. () Educação superior, abrangendo os cursos de graduação, pós-graduação, extensão e o ensino tecnológico.</p>															
<p>Processo formativo durante o Mestrado</p>	<p>Caracterizar em qual tipo de Instituição o egresso atua como docente.</p>	<p>16 – Atua como docente em qual(ais) tipo de Instituição?</p> <p>() Instituição privada () Instituição pública () Estadual () Pública () Filantrópica</p>															
<p>Processo formativo durante o Mestrado</p>	<p>Apontar se além da docência o egresso exerce outra atividade profissional.</p>	<p>17 – Além da docência, exerce atualmente outra atividade profissional? Em caso afirmativo, qual?</p> <p>_____</p>															
<p>Processo formativo durante o Mestrado</p>	<p>Identificar o tempo que o egresso exerce a docência.</p>	<p>18 – Há quanto tempo atua na docência?</p> <p>_____</p>															
<p>Processo formativo durante o Mestrado</p>	<p>Caracterizar se além da docência o egresso exerce/exerceu outra função, como coordenador, supervisor ou diretor, e se ocorreu antes ou depois do Mestrado em Educação.</p>	<p>8 – Assinale qual função exerce/exerceu no Magistério além da docência?</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Antes do Mestrado</th> <th style="text-align: center;">Depois do Mestrado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>() Coordenador</td> <td style="text-align: center;">()</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> <tr> <td>() Supervisor</td> <td style="text-align: center;">()</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> <tr> <td>() Diretor</td> <td style="text-align: center;">()</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Outros: _____</td> </tr> </tbody> </table>		Antes do Mestrado	Depois do Mestrado	() Coordenador	()	()	() Supervisor	()	()	() Diretor	()	()	Outros: _____		
	Antes do Mestrado	Depois do Mestrado															
() Coordenador	()	()															
() Supervisor	()	()															
() Diretor	()	()															
Outros: _____																	
	<p>Identificar quais as principais motivações que levaram o</p>	<p>4) Pós-Graduação em Educação</p>															

Dimensões do desenvolvimento profissional	egresso a ingressar no Mestrado em Educação.	<p>1 – Qual(ais) a(s) principal(ais) motivações(ões) para ingressar no Mestrado em Educação? Assinale no máximo 3 opções, numerando-as de 1 (a mais importante) a 3 (menos importante).</p> <p><input type="checkbox"/> Como complementação do curso de graduação/especialização</p> <p><input type="checkbox"/> Como finalidade à carreira docente e o aprimoramento de conhecimento</p> <p><input type="checkbox"/> Como finalidade à profissão e aprimoramento profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Conhecimento pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Melhor qualificação para o mercado de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> O interesse em realizar pesquisa</p> <p><input type="checkbox"/> Novo <i>status</i></p> <p><input type="checkbox"/> Possibilidade de melhor emprego</p> <p><input type="checkbox"/> Progressão salarial</p> <p><input type="checkbox"/> Interesse pessoal</p> <p><input type="checkbox"/> Melhor prática docente</p> <p>Outro: _____</p>
Processo formativo durante o Mestrado	Detectar se o egresso foi influenciado a realizar o Mestrado em Educação, através de redução do horário de trabalho, afastamento remunerado, ou concessão de bolsa de estudo.	<p>2 – Teve algum tipo de incentivo para realizar o Mestrado em Educação?</p> <p><input type="checkbox"/> Redução da carga-horária de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Liberação das atividades profissionais</p> <p><input type="checkbox"/> Afastamento remunerado</p> <p><input type="checkbox"/> Bolsa de estudo</p> <p>Outro: _____</p>
Processo formativo durante o Mestrado	Identificar se o egresso teve dedicação total, dedicação parcial ou dedicação exclusiva ao Mestrado em Educação.	<p>3 – Qual foi o tempo de dedicação ao Mestrado em Educação?</p> <p><input type="checkbox"/> Parcial, tendo trabalhado durante todo o curso</p> <p><input type="checkbox"/> Parcial, tendo trabalhado durante parte do curso</p> <p><input type="checkbox"/> Dedicação exclusiva ao curso</p>
Processo formativo durante o Mestrado	Caracterizar se o egresso teve concessão de bolsa para cursar o Mestrado em Educação.	<p>19 – Teve a concessão de bolsa para a realização do Mestrado em Educação?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Capes</p> <p><input type="checkbox"/> CNPq</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
Processo formativo durante o Mestrado	Sobre o doutorado, identificar se o egresso do Mestrado em Educação está cursando o doutorado, ou se já concluiu, ou se não possui interesse no mesmo.	<p>20 – Em relação ao doutorado:</p> <p><input type="checkbox"/> Concluiu</p> <p><input type="checkbox"/> Está cursando</p> <p><input type="checkbox"/> Tem interesse em adentrar o doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> Não pensa em fazer o doutorado</p>
Dimensões do desenvolvimento profissional	Identificar quais são as 3 principais contribuições que o Mestrado em Educação trouxe para o egresso.	<p>21 – Qual(ais) contribuições o Mestrado em Educação da Uniube trouxe para você? Assinale no máximo 3 opções, numerando-as de 1 (a mais importante) a 3 (menos importante):</p> <p><input type="checkbox"/> Aprofundamento de conhecimento</p> <p><input type="checkbox"/> Melhor desempenho na carreira docente</p> <p><input type="checkbox"/> Aprimoramento profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Melhora na capacidade de empregabilidade</p> <p><input type="checkbox"/> Aumento de salário e melhoria de condição de vida</p> <p><input type="checkbox"/> Ascensão de cargo e novo <i>status</i> social</p> <p><input type="checkbox"/> Maior aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no cotidiano de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> O interesse na pesquisa</p>

Caracterizar o perfil do egresso	Detectar se o egresso participou de algum projeto de pesquisa na área de educação.	22 – Após concluir o Mestrado em Educação, você participou de algum projeto de pesquisa ligado à educação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> como coordenador; <input type="checkbox"/> como colaborador; <input type="checkbox"/> como membro da equipe <input type="checkbox"/> Não
Caracterizar o perfil do egresso	Identificar se o egresso publicou artigos científicos sobre educação, em revistas especializadas.	8 – Publicou artigos científicos sobre educação, em revistas especializadas? <input type="checkbox"/> Sim Quantos: _____ <input type="checkbox"/> Não
Caracterizar o perfil do egresso	Caracterizar se o egresso escreveu capítulo ou livros sobre a educação.	9 – Escreveu capítulos ou livros sobre educação? <input type="checkbox"/> Sim Quantos: _____ <input type="checkbox"/> Não
Caracterizar o perfil do egresso	Identificar se o egresso participou de eventos científicos na área de educação.	10 – Participou de eventos científicos na área de educação? <input type="checkbox"/> Sim, e sempre <input type="checkbox"/> como ouvinte <input type="checkbox"/> como participante <input type="checkbox"/> como convidado <input type="checkbox"/> Sim, e raramente <input type="checkbox"/> Não

Apêndice E – Unidades de análise e unidades de registro

UNIDADE ANÁLISE	QUESTÃO	UNIDADE DE REGISTRO (fala dos entrevistados)	CATEGORIA
Motivações	1	“A minha motivação foi principalmente a questão da formação em termos de currículo e a minha progressão, porque eu conseguiria a <u>progressão vertical com a titulação</u> ” (Egresso 21)	Progressão
Motivações	1	“A escolha pelo Mestrado primeiramente foi pela facilidade de estar na <u>minha cidade</u> , não ter que viajar ou pegar estrada toda semana. Esse foi um ponto essencial”. (Egresso 13) O segundo ponto foi a busca em ampliar os conhecimentos na área da Educação, e como a minha formação é Letras, o Mestrado em Educação <u>foi para abranger um pouco mais esses conhecimentos baseados na sala de aula, avaliação, prática pedagógica</u> como um todo”. (Egresso 13).	Proximidade da IES Docência
Motivações	1	“A motivação para entrar foi a busca em ampliar os conhecimentos em relação a prática e avaliação”. (Egresso 13)	Docência
Motivações	1	“E quanto mais a gente atua na área, mais vamos sentindo a necessidade de capacitar. Então eu buscava um curso que pudesse me <u>aprimorar dentro da docência</u> . E na Universidade que trabalho tinha a oferta do Programa de Mestrado, e eu busquei me integrar nesse Programa para que eu pudesse qualificar mais na minha formação, buscando uma forma mais assertiva de trabalhar à docência. Foi por isso que eu entrei”. (Egresso 05).	Docência
Motivações	1	“Eu sempre <u>gostei de estudar</u> , eu já tinha 4 cursos lato sensu. A minha maior dificuldade eram as viagens e porque ficava impossibilitava de fazer viagens para cursar o Mestrado. E assim que surgiu a oportunidade aqui, eu tentei agarrar com unhas e dentes”. (Egresso 32)	Gosto pelo estudo
Motivações	1	“Quando eu fui fazer o Mestrado, eu fiz porque já estava atuando na área, e conheci o Mestrado na Instituição. E ai a gente vai vendo as pessoas formarem, os professores falavam muito pra gente fazer, e acabei indo prestar e fui fazer o Mestrado”. (Egresso 41)	Influência do outro
Motivações	1	“Então o Mestrado para mim foi uma experiência muito enriquecedora. Eu aprendi muitas coisas no Mestrado, até mais do que aprendi no Doutorado, com os professores. No Doutorado a gente aprende mais, porque vai buscar outras coisas. Mas com relação aos professores, eu aprendi mais no Mestrado do que no Doutorado. No Doutorado fiz apenas 2 disciplinas. E no Mestrado vi coisas mais diversas: formação de professores, história da Educação, culturalismo, depois a linguagem...” (Egresso 41)	Aprendizado
Motivações	1	“O que mais me motivou a fazer o Mestrado é que eu sempre <u>gostei de estudar</u> . Como eu trabalho na Educação já a algum tempo eu via a necessidade de continuar o processo de formação continuada” (Egresso 18)	Continuação ao estudo. Formação continuada
Contribuições	2	“Por eu ter vindo de outra formação, de Letras, mesmo estando dentro da Licenciatura, alguns processos filosóficos, sociológicos e antropológicos me fizeram sentir perda dentro do processo. Mas gostei do curso, <u>estudei bastante, aprendi muito e valeu a pena</u> ”. (Egresso 13).	Ampliação dos conhecimentos
Contribuições	2	“Eu sofri muito no Mestrado. Por mais que sejamos jornalistas, pessoas já experientes na docência, já tinha muito tempo que eu dava aula, no quesito <u>pesquisa</u> , pesquisadora e pesquisa científica nós somos um pouco analfabetos”. (Egresso 05)	Pesquisa

Contribuições	2	“Eu acho que o segredo, o grande pulo do gato do Mestrado é você aprender essa questão da <u>iniciação a pesquisa</u> . Você conseguir fazer pesquisa individualmente, porque uma coisa é você ser aluno de iniciação, é você participar do grupo de pesquisa, e outra coisa é você ter que ser a cabeça pensante na pesquisa”. (Egresso 07)	Pesquisa
Contribuições	2	“Então o Mestrado foi muito denso e de excelente qualidade, e essa era a minha expectativa. O que enriqueceu foi essa diversidade de pensamentos, e isso trouxe para mim <u>experiência profissional</u> . (Egresso 32)	Experiência profissional
Contribuições	2	“Eu acredito que a <u>pesquisa</u> tem que ser um degrau para uma outra pessoa, para uma busca de conhecimento”. (Egresso 32)	Pesquisa
Contribuições	2	“As expectativas superaram o que eu esperava. Falo até hoje com saudades do Mestrado. Na época achei que era uma proposta bem diferente e que funcionava muito bem para mim. Eram <u>produções</u> , nós <u>tínhamos que ler tanto material</u> . Eu lembro que lia tanto. E o legal é que eu li a minha dissertação até hoje, e acho que o tema é muito atual. O tema é muito provocador, e isso que é interessante”. (Egresso 41)	Pesquisa Leitura e produção
Contribuições	2	“Eu fui buscar muito a parte de <u>analisar pesquisa, dedicar a pesquisa</u> , e como eu trabalho muito com isso na Universidade, eu queria me aprofundar nesse aspecto” (Egresso 18)	Pesquisa
Contribuições	2	“Eu acredito prioritariamente, que por ter trabalhado dentro da teoria histórico-cultural, é umas principais contribuições para minha formação e para o <u>desenvolvimento profissional</u> , porque mudou a minha visão à respeito da numerologia, da dialética, da formação dos conceitos, a questão de quando você vai fazendo associação de uma coisa com a outra”. (Egresso 21)	Mudança em relação a conceitos
Contribuições	2	“Eu sou uma pessoa que <u>consegue dialogar com os meus colegas</u> , e até completando a parte das expectativas, eu poderia não ter essa expectativa quando fiz o curso, mas atualmente, quando participo de algumas discussões, eu tenho uma noção maior do quanto eu desenvolvi nesse período que fiz o Mestrado”. (Egresso 21)	Ampliação de conhecimentos Argumentação Capacidade de dialogar com os pares
Contribuições	2	“Como eu vinha de uma linha muito tecnicista, o Mestrado me fez ver o outro lado, o lado <u>pedagógico</u> . Ele me fez ver a essência do professor. Então, ele me fez ver a importância desse lado do conhecimento da teoria”. (Egresso 07)	Desenvolvimento pedagógico
Contribuições	2	“O Mestrado, principalmente das aulas presenciais, dos encontros, eu sempre tirei muito proveito. Sempre fui aquela aluna que participava de todas as aulas, perguntava muito, porque eu tenho muita curiosidade, <u>muita sede de saber</u> . E hoje dentro de sala de aula, até no <u>processo de enxergar a educação, é diferente</u> . A gente sabe que o processo de educar, e o papel do professor, ele é muito mais intenso que simplesmente você ter domínio do conteúdo, ir lá na frente e passar, cobrar. É muito mais que isso. <u>Então eu acho que o Mestrado contribuiu para abrir os nossos olhos, para que a gente possa identificar o que a gente quer, o objetivo que nós pretendemos alcançar como educadores e como devemos trabalhar a educação no dia a dia em sala de aula, e fora dela também</u> ”. (Egresso 05)	Mudança Docência
Contribuições	2	“ <u>Teoricamente</u> , eu descobri coisas que na nossa formação não tinha tempo para isso, e a prática também traz um cotidiano que te absorve. Então eu tive oportunidades de <u>fazer leituras</u> que eu utilizo até hoje. Foi muito enriquecedor esse processo de formação no Mestrado”. (Egresso 32)	Leituras

Contribuições	2	“Acho que o que tem contribuído muito é essa questão de hoje você ser um ser mais crítico. Você ter uma criticidade maior. Você conseguir ter uma <u>leitura maior, uma interpretação maior</u> daquilo que vem enquanto os gestores estão mandando a proposta educacional para a escola, das legislações”. (Egresso 07)	Ampliação de conhecimentos
Contribuições	2	“O Mestrado é uma forma de aprimorar <u>a nossa visão como pesquisador</u> . Eu acho que nesse ponto o Mestrado contribui muito com esse novo olhar. Eu aprendi muito a olhar para o campo da pesquisa, que é uma área que me atrai muito”. (Egresso 18)	Pesquisa
Contribuições	2	“Contribuí com minha forma de atuar em <u>pesquisa</u> ”. (Egresso 15).	Pesquisa
Dimensões do D.P (externas)	3	“Mudou muito o meu <u>planejamento de aula</u> ”. (Egresso 21)	Desenvolvimento pedagógico
Dimensões do D.P (externas)	3	“Na carreira e na profissionalidade, pois passei a ter uma identidade profissional. Ter mais saberes, o que ajuda na <u>minha prática</u> ”. (Egresso 15)	Profissionalidade
Dimensões do D.P (externas)	3	<p>“Quando eu melhoro o meu desenvolvimento de ensino é porque eu vou ter um conhecimento maior do conhecimento da Educação, e isso vai <u>me trazer um ganho de carreira, porque eu posso almejar empregos melhores, eu posso crescer dentro do emprego</u>”. (Egresso 07).</p> <p>“Em termos de currículo você não é mais aquele professor só, você hoje é um professor que <u>tem uma titulação</u>”. (Egresso 07)</p> <p>“Quanto ao desenvolvimento na escola, ele faz você ter <u>argumentação</u>, até para dar aula”. (Egresso 07)</p> <p>“E quanto a minha profissionalidade, lógico que é aquilo que a gente tem do respeito das pessoas, de <u>te admitirem enquanto profissional</u>, então você passa a ser <u>uma pessoa que está ali</u>, que representa algo e que tem algo a acrescentar para as pessoas”. (Egresso 07).</p>	<p>Profissionalização</p> <p>Reconhecimento profissional</p>
Dimensões do D.P (externas)	3	“Eu acredito que o Mestrado contribuiu prioritariamente na parte do currículo, e é a que você imediatamente. Mas depois você vai conseguindo ver outras coisas, por exemplo, <u>afetou a forma como eu dava aula, o currículo em si pela Instituição a qual trabalho está diretamente ligado à parte da carreira</u> . Ou seja, eu consegui fazer uma progressão, e em termos profissional eu acabo sendo uma professora que tem outro tipo de referência, tanto dentro do grupo ao qual participo, mas também como referência para outras atividades. Então eu acho que prioritariamente, o primeiro que você sente é o currículo. No meu caso, como eu estou em uma Instituição, eu senti na carreira, porque até foi antes de eu voltar para a sala de aula, e depois eu fui percebendo os demais”. (Egresso 21)	Curriculum Carreira
Dimensões do D.P (externas)	3	“O Mestrado contribui praticamente em todas as instâncias. <u>O ensino é a questão da busca constante pelo conhecimento, a pesquisa, a leitura</u> . A carreira, na época eu tive sim benefício, logo que eu defendi o Mestrado, da porcentagem. No currículo é inquestionável essa questão do acréscimo. Todas as instâncias foram abordadas no Mestrado. Está tudo ligado”. (Egresso 13).	Docência
		“Se eu melhorei como docente, então a <u>minha qualidade de ensino melhorou. Obviamente como profissional de carreira</u> eu tive um ganho melhor, porque eu também tenho a questão do	Docência

Dimensões do D.P (externas)	3	título, das titularidades que influenciam no plano de carreira e nos salários da Instituição onde trabalho. Como no currículo <i>lates</i> também. Na escola tem que ter o seu percentual de professor com titularidade, então se você tem, você também melhora esse quesito. E obviamente profissionalmente você tem um ganho também. Então acho que nessas 3 instâncias tem uma melhora e estão todas interligadas”. (Egresso 05)	
Dimensões do D.P (externas)	3	“ <u>Do ensino ele contribuiu muito.</u> Da carreira eu carrego até hoje para a minha sala de aula. Em relação ao currículo eu mudei um pouco a minha maneira de pensar, na construção de conceitos. E a profissionalidade eu uso o tempo inteiro em sala de aula. São em todas essas instâncias. E o Mestrado fez uma diferença enorme e a gente <u>aprende ser professor</u> mesmo, a gente aprende muitas coisas que, as vezes não tínhamos pensado em formação de professores. São coisas legais, e são coisas que a gente carrega um pouquinho de cada professor. <u>A gente acaba tomando umas atitudes dos professores ao longo do tempo.</u> Não tem como, a gente é carregado disso”. (Egresso 41)	Mudança em relação a conceitos Influência dos professores (repetição atos)
Dimensões do D.P (externas)	3	“Então eu acho que nesse aspecto o <u>ensino</u> prevaleceu”. (Egresso 18)	Ensino
Dimensões do D.P (internas)	4	“Em termos de desenvolvimento da <u>carreira</u> , eu falo de novo, foi um dos maiores impactos, porque antes mesmo de eu voltar para a sala de aula, eu tive esse impacto”. (Egresso 21)	Carreira
Dimensões do D.P (internas)	4	“Penso que em todos, mas focado no desenvolvimento <u>cognitivo e pedagógico</u> ”. (Egresso 15)	Cognitivo Pedagógico
Dimensões do D.P (internas)	4	“Na parte do <u>desenvolvimento cognitivo</u> , eu tive uma nova forma de ver umas questões de pesquisa, Comitê de Ética e inúmeras outras coisas que antes passava despercebido e atualmente você se atenta muito”. (Egresso 21).	Desenvolvimento cognitivo
Dimensões do D.P (internas)	4	“A contribuição do Mestrado está envolvendo todas as áreas na mesma intensidade, porque, o pedagógico, a compreensão de si mesmo, o cognitivo e o teórico estão ligados e nós dependemos um do outro, para que ocorra a aprendizagem. Acho que todos contribuíram da mesma forma”. (Egresso 18)	Todos
Dimensões do D.P (internas)	4	“O que mais contribui foi o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento cognitivo, o conhecimento teórico....todas, não tem como separar. <u>A compreensão de si mesmo eu demorei, foi o processo que eu tive uma dificuldade maior para atingir</u> , por conta desse choque de conceitos do curso, em relação ao que eu vivia, a formação que tive”. (Egresso 13).	Identidade profissional
Dimensões do D.P (internas)	4	“Eu acho que o que mais contribui é em termos de <u>conhecimento pedagógico</u> . O desenvolvimento da carreira vem em consequência disso e do aumento salarial que você vai ter, então é a pontuação em concurso...então essa carreira vem em consequência”. (Egresso 07).	Desenvolvimento pedagógico
Dimensões do D.P (internas)	4	“O Mestrado contribui de uma forma muito grande ao passo que aquelas pessoas que tem uma dificuldade cognitiva maior, ela pode continuar com a dificuldade. A cognição está ligada diretamente a titularidade que você alcança, são outros mecanismos que fazem você melhorar o seu processo cognitivo, sua compreensão, e etc”. (Egresso 05)	Ampliação do conhecimento
Dimensões do D.P (internas)	4	“Mas se você me perguntar se foi o desenvolvimento teórico, eu acho que teoricamente ficou muito melhor, porque <u>o Mestrado ele te disciplina num processo de você trabalhar as teorias</u> . Eu sempre olhava e achava lindo, aquelas pessoas que citam, que vai citando autores, Contreras, Libânio, com muito conhecimento, eu olhava aqui e falava como que eles	Alteração pessoal e na docência

Dimensões do D.P (internas)	4	conseguem. Ai nós <u>vamos percebendo que através da pesquisa, através da leitura, através da sua ligação com uma linha teórica, você passa a ser uma certa seguidora desses pensadores, então eles acabam entrando em sua vida de uma forma muito subliminar</u> , quando você percebe, você já está falando deles. Isso o Mestrado nos fornece, é esse aporte teórico maior que nós passamos a adotar no nosso dia a dia, o Mestrado contribuiu”. (Egresso 05)	
Dimensões do D.P (internas)	4	“Não tem diferença de todos eles, porque eu uso constantemente. E a grosso modo, a gente acaba trazendo isso para o cotidiano, querendo ou não. E é um processo de construção, que a gente acaba interiorizando e praticando. <u>Eu acho que o importante é pensar, como aquilo que a gente aprendeu pode ser usado na sua aula</u> , no seu cotidiano. E quando isso ocorre, é porque você interioriza esse processo e acaba desenvolvendo em diferentes aspectos. É teórico, é prático, é pedagógico, e ai acaba sendo cognitivo também”. (Egresso 41)	Todos Docência
D.P posterior ao Mestrado	5	“Então eu <u>continuei estudando</u> , foi uma coisa que deixou, e deixou muito forte em mim. Continuo estudando, mas continuo estudando outros tipos de formação”. (Egresso 21)	Continuidade dos estudos
D.P posterior ao Mestrado	5	“Os facilitadores são a relação com o <u>aluno</u> , o sair do senso comum na prática e a convergência de minhas habilidades” (Egresso 15).	Relação aluno Prática
D.P posterior ao Mestrado	5	“O fator que contribui é a <u>questão da pesquisa</u> . Ela se faz permanente a partir do momento em que você faz o Mestrado e a especialização. A necessidade <u>de buscar sempre o conhecimento, de buscar sempre respostas aos questionamentos</u> . O que tem dificultado é o tempo para pesquisar, tempo para buscar, tempo para correr atrás. O tempo é o nosso inimigo mesmo”. (Egresso 13)	Pesquisa Aspectos que favorece (busca conhecimentos)
D.P posterior ao Mestrado	5	“A dificuldade é <u>o tempo</u> . O tempo para me dedicar mais aos estudos, a qualidade do ensino da pesquisa”. (Egresso 18)	Tempo
D.P posterior ao Mestrado	5	“Mas eu acho que cada dia que passa, a <u>experiência</u> ajuda muito no desenvolvimento profissional. Cada ano que passa a gente vai melhorando com a prática, revendo e refletindo sobre as nossas ações, sobre aquilo que tenho que melhorar, aquilo que foi proveitoso. Então eu considero que atualmente o que mais contribui é a experiência que nós temos”. (Egresso 18)	Experiência para o desenvolvimento profissional
D.P posterior ao Mestrado	5	“O que tem dificultado é porque muitas vezes, as direções das escolas não tem a mesma titulação que você”. (Egresso 07)	Dificuldades
D.P posterior ao Mestrado	5	“A medida que eu penso em fazer um doutorado na área da Educação, o Mestrado contribuiu. E contribuiu muito. Eu acredito e gosto muito desta área da Educação, <u>sou muito crítica da Educação</u> , faço as análises em torno disso. Eu acho que isso vem de uma somatória, da sua atividade profissional junto ao Mestrado pela titularidade que a gente alcançou, que a gente conseguiu. Então isso beneficia. O que dificulta é tão somente o fato de você ter tido uma caminhada, eu especificamente, ter tido uma caminhada árdua dentro do Mestrado, talvez isso dificulta para eu ter um ganho maior como pesquisadora, isso me dificulta para ter mecanismos melhores e mais claros para que eu desenvolva o meu trabalho dentro do Doutorado, dentro do caminho do Doutorado”. (Egresso 05)	Dificuldades

		“Eu acho que num Programa de Mestrado a gente tem muita dificuldade, eu tive muita dificuldade. <u>Dificuldade da metodologia</u> . Eu acho que essa é a grande dificuldade, o grande entrave”. (Egresso 05)	
D.P posterior ao Mestrado	5	“O que tem contribuído. Eu uso isso nas minhas disciplinas o tempo todo, inclusive <u>em casa com meu filho</u> . Eu só vejo elementos bons mesmo. Eu gosto bastante do que faço, e do Doutorado também faço muito. Então para a minha formação, isso teve uma grande contribuição”. (Egresso 41)	Contribuição para a formação
Pesquisa e produção	6	“Eu não tenho problema com atividades de pesquisa, <u>acredito que é muito mais uma questão de você ter interesse</u> , você tem que pensar que não é uma coisa fácil para se fazer. Então para quem tem alguma dificuldade, você tem que ter o compromisso de querer fazer aquilo”. (Egresso 21)	Interesse pesquisa
Pesquisa e produção	6	“Atualmente não participo de atividade de pesquisa. Nós tínhamos um grupo de pesquisa, mas <u>estamos parados por determinações superiores</u> , mas o que dificulta procurar outro grupo, fora da Instituição, é o tempo”. (Egresso 13)	Falta incentivo institucional
Pesquisa e produção	6	“Antes do Mestrado, no Mestrado e atualmente eu sempre participei de pesquisa. Como eu trabalho na Universidade, <u>aqui não tem grupo de pesquisa</u> , nas eu dedico, quando posso, a pesquisa com os alunos de TCC e também da iniciação científica”. (Egresso 18)	Falta incentivo institucional
Pesquisa e produção	6	“Até pouco tempo ainda participava do grupo, <u>mas tive que parar por causa de outras atividades</u> ”. (Egresso 07). “Eu acho que é um ciclo. É que a gente tem que entender a educação como um ciclo, a gente termina o segundo grau, depois a gente faz uma pós-graduação, a gente vai para o Mestrado, e vai para o Doutorado para finalizar e chegar no topo. Chegar no máximo daquilo que é sua carreira, profissionalmente. Concluir realmente a sua etapa enquanto educador, enquanto pessoa que possa contribuir para a Educação”. (Egresso 07)	Falta de tempo Ciclo
Pesquisa e produção	6	“Mas o fato de não participar mais intensamente desse grupo de pesquisa é <u>tempo</u> . O tempo é a dificuldade das Universidades Privadas. A dificuldade é professor com tempo para dedicar à pesquisa”. (Egresso 05)	Falta de tempo
Pesquisa e produção	6	“Eu sou coordenadora de um grupo de pesquisa e então eu participo de muitas atividades de pesquisa. Tenho orientandos do Mestrado, tenho supervisão no Pós-doutorado. <u>E então a pesquisa faz parte diariamente</u> . Então a gente acaba vivendo muito essa parte da pesquisa, na graduação, na pós-graduação”. (Egresso 41)	Pesquisa diária

ANEXOS

Anexo A – Tabela de Números Aleatórios

EXEMPLO DE UMA TABELA DE NÚMEROS ALEATÓRIOS

(retirada de: STEVENSON, William J. Estatística aplicada
à administração, São Paulo: Harbra, 1981)

3690	2492	7171	7720	6509	7549	2330	5733	4730
0813	6790	6858	1489	2669	3743	1901	4971	8280
6477	5289	4092	4223	6454	7632	7577	2816	9202
0772	2160	8236	0812	4195	5589	0830	8261	9232
5692	9870	3583	8997	1533	6566	8830	7271	3809
2080	3828	7880	0586	8482	7811	6807	3309	2729
1039	3382	7600	1077	4455	8806	1822	1669	7501
7227	0104	4141	1521	9104	5563	1392	8238	4882
8506	6348	4612	8252	1062	1757	0964	2983	2244
5086	0303	7423	3298	3979	2831	2257	1508	7642
0092	1629	0377	3590	2209	4839	6332	1490	3092
0935	5565	2315	8030	7651	5189	0075	9353	1921
2605	3973	8204	4143	2677	0034	8601	3340	8383
7277	9889	0390	5579	4620	5650	0210	2082	4664
5484	3900	3485	0741	9069	5920	4326	7704	6525
6905	7127	5933	1137	7583	6450	5658	7678	3444
8387	5323	3753	1859	6043	0294	5110	6340	9137
4094	1957	0163	9717	4118	4276	9465	8820	4127
4951	3781	5101	1815	7068	6379	7252	1086	8919
9047	0199	5068	7447	1664	9278	1708	3625	2864
7274	9512	0074	6677	8676	0222	3335	1976	1645
9192	4011	0255	5458	6942	8043	6201	1587	0972
0554	1690	6333	1931	9433	2661	8690	2313	6999
8231	5627	1815	7171	8036	1832	2031	6298	6073
3995	9677	7765	3194	3222	4191	2734	4469	8617
2402	6250	9362	7373	4757	1716	1942	0417	5921
5295	7385	5474	2123	7035	9983	5192	1840	6176
5177	1191	2106	3351	5057	0967	4538	1246	3374
7315	3365	7203	1231	0546	6612	1038	1425	2709
5775	7517	8974	3961	2183	5295	3096	8536	9442
5500	2276	6307	2346	1285	7000	5306	0414	3383
3251	8902	8843	2112	8567	8131	8116	5270	5994
4675	1435	2192	0874	2897	0262	5092	5541	4014
3543	6130	4247	4859	2660	7852	9096	0578	0097
3521	8772	6612	0721	3899	2999	1263	7017	8057
5573	9396	3464	1706	9204	3389	5678	2589	0288
7478	7569	7551	3380	2152	5411	2647	7242	2800
3339	2854	9691	9562	3252	9848	6030	8472	2266
5505	8474	3167	8552	5409	1556	4247	4652	2953
6381	2086	5457	7703	2758	2963	8167	6712	9820



UNIVERSIDADE DE
UBERABA

Mestrado em Educação: Formação de Professores

De ordem do senhor Reitor e dentro do Programa de Pós-Graduação (stricto sensu), da Universidade de Uberaba declaram abertas as inscrições para o preenchimento de vagas para a 1ª Turma do Mestrado em Educação: Formação de Professores, no período de 15 a 30 de setembro de 1999, na Secretaria de Registro Acadêmico da Pós-Graduação, Bloco B, Campus II, à Av. Nenê Sabino, 1801, Bairro Universitário, de segunda à sexta-feira, no horário das 8 às 12 e das 14 às 18 horas e aos sábados das 8 às 11 horas.

Documentação necessária: diploma de graduação (cópia), Curriculum Vitae, 02 fotos 3x4, Carteira de Identidade e CPF (cópias).
Número de vagas: 36

Uberaba, 15 de setembro de 1999

Carlos Rodrigues Brandão
Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Ação Comunitária

Anexo C – Ficha de inscrição para a primeira turma do Mestrado em Educação – UNIUBE, 1999 (frente e verso).

PROCESSO DE SELEÇÃO

Terá como referência os seguintes itens:

- a) Prova escrita;
- b) Análise do Curriculum Vitae;
- c) Entrevista.

O Colegiado do Mestrado selecionará os candidatos com base em critérios derivados dos objetivos do programa.

INSCRIÇÃO:

Período de 15 a 30/09

DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA:

Ficha de inscrição
Curriculum Vitae
2 fotos 3 x 4
RG e CPF (cópia)
Diploma de Graduação (cópia)

LOCAL:

Secretaria de Registro Acadêmico - Bloco B - Campus II -
Universidade de Uberaba
Fone: (034) 314-8800 Ramal 228 (Beatriz)

PERÍODO DE SELEÇÃO:

Prova escrita: dia 02 de outubro de 1999
Entrevista: de 07 a 09 de outubro de 1999

DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA A MATRÍCULA

- Título de Eleitor com comprovante da última votação;
- Certificado de quitação com o serviço militar
- Certidão de Nascimento ou Casamento;
- Histórico Escolar do curso de graduação.

DURAÇÃO:

24 meses com possibilidade de prorrogação de 6 meses

INÍCIO: Outubro/99

NÚMERO DE VAGAS: 36

LOCAL DO CURSO: Campus II - Universidade de Uberaba

HORÁRIO: Sexta: 19h15 às 22h30
Sábado: 08h30 às 12h00
13h30 às 17h00

IMPORTANTE

O Mestrado visa a *formação de formadores* e é dirigido aos profissionais da educação que trabalham nas Secretarias de Educação, orientadores pedagógicos, supervisores, diretores, superintendentes, professores universitários e, em geral, àqueles docentes de qualquer nível ou tipo de educação que desenvolvam esforços para inovar na escola, mediante uma melhor formação dos docentes.



UNIVERSIDADE DE
UBERABA

Av. Nené Sabino, 1801. Bairro Universitário. Uberaba MG
Tel: (034) 314.8800 - FAX: (034)314.8910
CEP 38055-500

Internet

<http://www.uniube.br>
e-mail: apbeatriz@uniube.br



Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa e Ação Comunitária

Instituto de Formação
de Educadores - IFE

**Mestrado em Educação:
Formação de Professores**

Programa de Pós-Graduação
(Stricto Sensu)

<p align="center">UNIVERSIDADE DE UBERABA</p> <p align="center">Reitor Marcelo Palmério</p> <p align="center">Vice-Reitora Elsie Barbosa</p> <p align="center">Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Ação Comunitária Carlos Rodrigues Brandão</p> <p align="center">Diretora do Instituto de Formação de Educadores Sueli Teresinha de Abreu Bernardes</p> <p align="center">Coordenador: Prof. Dr. Luís Eduardo Alvarado Prada</p> <p align="center">Corpo Docente: Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão Profª Drª Célia Maria de Castro Almeida Profª Drª Eulália Henrique Maimoni Profª Drª Márcia Elizabeth Bortone</p> <p align="center">Colaboradores Prof. Dr. Jefferson Ildefonso Silva Prof. Dr. Joel Pimentel de Ulhôa Prof. Dr. Miguel Arroyo</p>	<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • melhorar o desempenho profissional de educadores nos diferentes graus de ensino; • formar multiplicadores de novas concepções e práticas de formação docente; • desenvolver a pesquisa e a construção do conhecimento a partir de um ponto de vista preferencialmente transdisciplinar na área de educação e, de maneira especial, no campo de "formação continuada de professores em serviço". <p>ESTRUTURA CURRICULAR</p> <p>O programa do mestrado será desenvolvido através de três modalidades de seminários, atividades orientadas e dissertação. As modalidades dos seminários serão:</p> <p>1 - Seminários de Fundamentos - serão oferecidos dois, cada um com valor de 4 créditos, em semestres diferentes;</p> <p>2 - Seminários Temáticos - serão oferecidos 4 seminários, dos quais os alunos farão a opção por dois, com o valor de 4 créditos cada um;</p> <p>3 - Seminário Permanente - será desenvolvido no transcurso dos 4 semestres, com o valor total de 8 créditos.</p> <p><i>Seminários</i> serão atividades que congregarão todos os professores e alunos do programa, para um aprofundamento teórico de temas previamente preparados pelos participantes a partir de uma bibliografia recomendada, bem como para reflexão de práticas docentes.</p> <p><i>Atividades orientadas</i> - serão desenvolvidas no transcurso dos 4 semestres, com o valor total de 8 créditos. As mesmas permitirão as orientações das dissertações para os pós-graduandos e fortalecerão as linhas de pesquisa do programa.</p> <p><i>Dissertação</i> - trabalho de pesquisa conclusivo do programa de mestrado - terá o valor de 12 créditos.</p> <p>CUSTOS E FORMAS DE PAGAMENTO</p> <p>Taxa de inscrição: R\$ 50,00</p> <table border="0"> <tr><td>1º semestre</td><td>R\$ 658,09 mensais</td></tr> <tr><td>2º semestre</td><td>R\$ 780,78 mensais</td></tr> <tr><td>3º semestre</td><td>R\$ 953,48 mensais</td></tr> <tr><td>4º semestre</td><td>R\$ 936,17 mensais</td></tr> <tr><td>5º semestre</td><td>R\$ 988,87 mensais</td></tr> </table>	1º semestre	R\$ 658,09 mensais	2º semestre	R\$ 780,78 mensais	3º semestre	R\$ 953,48 mensais	4º semestre	R\$ 936,17 mensais	5º semestre	R\$ 988,87 mensais	<p align="center">Pró-Reitoria de Pós-Graduação Pesquisa e Ação Comunitária Programa de Pós-Graduação <i>(Stricto Sensu)</i></p> <p align="center">Mestrado em Educação: Formação de Professores</p> <p align="center">Ficha de Inscrição:</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data de Nascimento: _____ Sexo: _____</p> <p>Endereço: _____</p> <p>CEP: _____</p> <p>Cidade: _____ Estado: _____</p> <p>Fone/Fax: _____</p> <p>E-mail: _____</p> <p>CPF: _____</p> <p>Graduação em: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Data Conclusão: _____</p> <p align="center">ATIVIDADES PROFISSIONAIS</p> <p>Instituição: _____</p>
1º semestre	R\$ 658,09 mensais											
2º semestre	R\$ 780,78 mensais											
3º semestre	R\$ 953,48 mensais											
4º semestre	R\$ 936,17 mensais											
5º semestre	R\$ 988,87 mensais											

Anexo D – Ficha de inscrição para a segunda turma do Mestrado em Educação – UNIUBE, 2001 (frente e verso).

UNIVERSIDADE DE UBERABA

**Mestrado em Educação:
Formação de Professores**

Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba visa a formação de formadores de profissionais da educação. O curso é dirigido a aqueles que exerçam atividades em Secretarias de Educação, supervisores, orientadores pedagógicos, superintendentes, diretores, professores que atuam nos vários níveis de escolarização e demais profissionais da educação interessados em promover transformações na escola e em outros espaços educativos.

OBJETIVOS

Aprofundar estudos sobre a problemática da formação docente e contribuir para o avanço das teorias e práticas concernentes a esta formação.

Estimular a reflexão crítica e a produção de projetos de pesquisa, ensino e extensão inovadores.

Contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente nos diversos contextos em que este é exercido.

UNIVERSIDADE DE UBERABA

Reitor: Marcelo Palmério
 Vice-Reitora: Elsie Barbosa
 Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e
 Ação Comunitária: Henner Alberto Gomide
 Pró-Reitora de Ensino de Graduação e Extensão:
 Maria Helena Krüger
 Diretora do Instituto de Formação de
 Educadores: Sueli T. de Abreu Bernardes

**Mestrado em Educação:
Formação de Professores**
Coordenador

Prof. Dr. Luís Eduardo Alvarado Prada

Corpo Docente

Prof. Dr. Ademir Donizete Caldeira
 Prof^a Dr^a Ana Maria Faccioli de Camargo
 Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão
 Prof^a Dr^a Célia Maria de Castro Almeida
 Prof^a Dr^a Eulália Henrique Maimoni
 Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada
 Prof^a Dr^a Margarita Victoria Rodríguez
 Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes de Araújo

Docentes Colaboradores

Prof. Dr. Daniel Durante Pereira Alves
 Prof^a Dr^a Luiza Beth Nunes Alonso
 Prof^a Dr^a Sálua Cecílio
 Prof^a Dr^a Sônia Alves Calió



UNIVERSIDADE DE
UBERABA
 Av. Nene Sabino, 1801 - Bairro Universitário
 CEP 38055-500 - Uberaba - MG
 Tel: (34) 3319 8800 - Fax (34) 3314 8910
 Internet
<http://www.uniube.br>
 e-mail: maria.sousa@uniube.br



UNIVERSIDADE DE
UBERABA

Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
 Pesquisa e Ação Comunitária
**Instituto de Formação
 de Educadores**

**Mestrado em Educação:
 Formação de Professores**
 Programa de Pós-Graduação
 (Stricto Sensu)

Ano acadêmico 2001

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
FICHA DE INSCRIÇÃO	
NOME: _____	
DATA DE NASC.: _____	SEXO: _____
ENDEREÇO: _____	
Cidade: _____	
ESTADO: _____	
TELEFONE/FAX: _____	
E-MAIL: _____	
CPF: _____	
GRADUAÇÃO EM: _____	
SITUAÇÃO: _____	
ANO DE CONCLUSÃO: _____	
ATIVIDADES PROFISSIONAIS	
CARGO/FUNÇÃO: _____	
EMPREGADOR: _____	
SITUAÇÃO: _____	
INSCRIÇÃO	
Período: de 30 de abril a 11 de agosto de 2001	
Local: Secretaria de Registro Acadêmico -Bloco B Campus II, Universidade de Uberaba	
Fone: (034) 3319-8800 Ramal: 8812 (Alice)	
NÚMERO DE VAGAS: 25	
DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de inscrição ✓ Curriculum Vitae ✓ 2 fotos 3X4 ✓ RG e CPF (cópia) ✓ Diploma de Graduação (cópia) ✓ Projeto de Pesquisa (até 5 páginas, indicando a Linha de Pesquisa à qual estará vinculado) ✓ Taxa de inscrição: R\$ 80,00 	
PROCESSO SELETIVO	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prova escrita ✓ Análise do Curriculum Vitae ✓ Análise do Projeto de Pesquisa ✓ Entrevista 	
CRONOGRAMA DO PROCESSO DE SELEÇÃO	
Prova escrita: dia 16 de agosto de 2001	
Entrevista: 22 e 23 de agosto de 2001	
Resultado: 27 de agosto de 2001	
MATRÍCULA	
Data: de 28/08 a 31/08 de 2001	
Documentação necessária	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Título de Eleitor com comprovante da última votação ✓ Certificado de quitação com o serviço militar ✓ Certidão de Nascimento ou Casamento ✓ Histórico Escolar do curso de graduação 	
OUTRAS INFORMAÇÕES	
Início do curso: 1ª semana de setembro/2001	
Duração: 24 meses (prorrogáveis por mais 6 meses em casos justificados)	
MENSALIDADES	
1º semestre: R\$ 417,00 mensais	
2º semestre: R\$ 468,00 mensais	
3º semestre: R\$ 507,00 mensais	
4º semestre: R\$ 516,00 mensais	
5º semestre: R\$ 528,00 mensais	
(Mensalidade subsidiada pelo Programa de Bolsa de Estudos)	
LINHAS DE PESQUISA	
1. Formação e Práticas Docentes: Entende a formação docente como um processo que ocorre também pela experiência e durante toda a vida, começando antes da chamada "formação inicial" e persistindo durante toda a carreira profissional. Neste sentido, cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional que passa, necessariamente, pelo trabalho coletivo, pela troca de experiências e de conhecimentos advindos da prática, que precisam ser valorizados, continuamente questionados e confrontados com o conhecimento sistematizado.	
2. Educação, Cultura e Sociedade: Parte-se da perspectiva dos estudos culturais, que considera a linguagem usada para ler o mundo como determinante, em grande medida, da forma como pensamos e agimos no e sobre o mundo, uma vez que não existe uma realidade fora da linguagem e dos signos, sendo estes constitutivos da realidade.	
ESTRUTURA CURRICULAR	
O programa será desenvolvido através de seminários e atividades orientadas de pesquisa. Os Seminários de Fundamentos (4 créditos cada um) são: 1. Estudos Culturais, Filosóficos e Antropológicos da Educação. 2. Práticas e Concepções na Formação de Professores. Os Seminários Temáticos (2 créditos cada um) são quatro, dos quais os alunos deverão cursar dois: 1. Experiências Educativas. 2. Teorias das Ideias Pedagógicas. 3. Políticas Educacionais de Formação de Professores. 4. Cognição, Afetividade e Cultura. Os Seminários Permanentes (2 créditos cada um) são quatro, e versarão sobre temas definidos coletivamente, a cada semestre. As Atividades Orientadas de Pesquisa são quatro (2 créditos cada uma). O total de 24 créditos exigido pelo programa será completado com a Dissertação de Mestrado (12 créditos).	

Anexo E – Primeiro Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores – 1999

REGIMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Título I

Da natureza, finalidades e objetivos

Art. 1º - O Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores, doravante chamado, neste Regimento, de *Pós-Graduação em Formação de Professores*, destina-se à formação de docentes em nível de mestrado e, de maneira especial, de docentes de ensino superior, de formadores de docentes, de pesquisadores na área de educação e à formação científico-profissional de graduados na área de educação.

Parágrafo único: A Área de Convergência é: Educação, na sub-área: tópicos específicos em Educação, direcionada para a Formação de Professores.

Art. 2º - O Mestrado tem por finalidade:

- aprofundar estudos sobre a problemática de aprendizagem e contribuir para o avanço das práticas desta formação;
- estimular a reflexão crítica e a produção de projetos inovadores na área da educação;
- consolidar linhas de pesquisa já existentes na Universidade de Uberaba ou criar outras;
- elevar o nível de qualidade do trabalho docente nos diversos contextos em que este é exercido.

Art. 3º - São objetivos específicos do Mestrado:

- melhorar o desempenho profissional de educadores nos diferentes graus de ensino, assim como para serem multiplicadores de novas concepções e práticas de formação docente;
- orientar os alunos de mestrado como profissionais da educação que já são para atuarem criteriosamente como formadores de educadores;
- desenvolver a pesquisa e a construção do conhecimento desde um ponto de vista preferencialmente transdisciplinar na área da educação e, de maneira especial, no campo de "formação continuada em serviço de professores";
- conferir o grau de mestre em Educação: Formação de Professores.

Título II

Da organização acadêmico-administrativa

Capítulo I – Do Colegiado do Programa de Mestrado

Art. 4º - O Mestrado está vinculado ao Instituto de Formação de Educadores e à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Ação Comunitária da Universidade de Uberaba.

Art. 5º - A coordenação didática do Mestrado será exercida por um Colegiado, constituído por 50% dos professores (eleitos por seus pares) e por 2 representantes dos alunos, presidido pelo Coordenador do Programa de Mestrado em referência.

Art. 6º - Os representantes dos alunos serão escolhidos conforme o disposto no Regimento Geral da Universidade de Uberaba.

Parágrafo único - O mandato dos representantes dos alunos será de um ano, permitida a reeleição por uma vez.

Art. 7º - Caberá ao Colegiado:

- a) aprovar a programação periódica e propor datas e eventos para o calendário escolar;
- b) aprovar convênios e intercâmbios de interesse acadêmico, intra e extra-instituição, visando ao bom andamento das atividades do Mestrado;
- c) definir o número de vagas e a periodicidade do processo de seleção de candidatos;
- d) aprovar edital para seleção de candidatos e designar a respectiva comissão;
- e) decidir sobre a aceitação de créditos obtidos em outros Programas de Pós-Graduação;
- f) aprovar os nomes, indicados pelo Orientador, de co-orientadores para dissertações e teses;
- g) aprovar a composição, sugerida pelo Orientador, de Banca Examinadora para o exame de qualificação e para a sessão pública de defesa de dissertação e tese;
- h) decidir sobre a prorrogação de prazos;
- i) julgar, em grau de recurso, as decisões do Coordenador;
- j) acompanhar e avaliar o desenvolvimento das linhas de pesquisa;
- k) apreciar a inclusão de professores no corpo docente do Mestrado;
- l) apreciar a prestação de contas da aplicação de recursos financeiros alocados ao Programa;
- m) deliberar sobre os casos omissos no presente Regulamento;
- n) autorizar e homologar a qualificação e defesa da dissertação.

Art. 8º - O Colegiado se reunirá ordinariamente a cada dois meses, conforme calendário previamente aprovado, podendo ocorrer, caso necessário, reuniões extraordinárias através de convocação do Coordenador ou mediante requerimento de pelo menos 1/3 (um terço) dos docentes do Programa de Pós-Graduação.

Capítulo II - Da Coordenação

Art. 9º - O Mestrado terá um Coordenador, escolhido dentre os membros de seu corpo docente e nomeado pelo Reitor.

Art. 10 - O Coordenador terá mandato de 02 (dois) anos, permitida a recondução por uma vez.

Parágrafo Único - Ao coordenador será atribuída, pelo Reitor, uma carga horária necessária ao exercício de sua função, de acordo com seu contrato de trabalho.

Art. 11 - São atribuições do Coordenador:

- a) dirigir e supervisionar a administração do Mestrado;
- b) convocar e presidir as reuniões do Colegiado;
- c) propor ao Colegiado plano de aplicação de recursos provenientes de instituições ou de agências financiadoras externas;
- d) submeter ao Colegiado, para aprovação, o edital de seleção para ingresso de novas turmas;

- e) apresentar ao Colegiado os nomes dos docentes sugeridos pelo Orientador para compor as bancas do exame de qualificação e da defesa pública de dissertação;
- f) representar o Mestrado nas diversas instâncias da Instituição, bem como, por delegação, junto a órgãos externos;
- g) convocar e presidir a Comissão de Bolsas;
- h) fazer cumprir os dispositivos deste Regulamento.

Art. 12 - O Mestrado contará com uma Comissão de Bolsas que distribuirá entre os alunos solicitantes as bolsas disponíveis através da adoção de critérios previamente definidos e publicados.

Parágrafo único - A Comissão, presidida pelo Coordenador, será composta ainda por dois representantes do corpo docente.

Capítulo III - Do Corpo Docente

Art. 13 - O Mestrado contará com um corpo docente permanente constituído por professores doutores da Universidade de Uberaba, integrados em ensino, pesquisa, orientação e demais atividades do Mestrado.

Art. 14 - O corpo docente poderá contar com professores participantes e visitantes.

Parágrafo 1º - Professor participante é o docente da Instituição que exerce no Mestrado, de maneira temporária, atividades de ensino, pesquisa e orientação.

Parágrafo 2º - Professor visitante é docente de outra Instituição que atua no Mestrado por um período definido, em atividades de ensino, pesquisa e orientação.

Título III

Da admissão ao curso

Capítulo I - Da seleção e da admissão

Art. 15 - O número de vagas e a periodicidade da seleção serão definidos pelo Colegiado.

Parágrafo único - A inscrição para a seleção estará aberta a candidatos diplomados em curso superior de graduação plena, devidamente reconhecidos pelo MEC.

Art. 16 - Para inscrição o candidato deverá preencher formulário específico e apresentar os documentos exigidos no Edital, em conformidade com as normas legais em vigor.

Art. 17 - O processo de seleção ao Mestrado será realizado pelo Colegiado tendo por referência os seguintes itens:

- a) prova escrita;
- b) análise do curriculum vitae;
- c) entrevista.

Parágrafo 1º - O Colegiado estabelecerá critérios de avaliação de cada um dos itens mencionados em função dos objetivos específicos do Mestrado.

Art. 18 - Os candidatos serão classificados em ordem decrescente, dentro do limite de vagas.

Parágrafo único - Não serão divulgados os motivos da não classificação de candidatos e nem caberá recurso em nenhuma etapa do processo.

Art. 19 - Aos candidatos aprovados na seleção será concedida matrícula no Mestrado.

Capítulo II - Da Matrícula

Art. 20 - Após a seleção o aluno aprovado deverá efetivar sua matrícula junto à Divisão de Registro Acadêmico da Pós-Graduação.

Art. 21 - Em cada período letivo o aluno se matriculará, obrigatoriamente, em disciplinas ou atividades nos prazos previstos no calendário do Mestrado e com a anuência de seu Orientador.

Art. 22 - O aluno poderá solicitar o trancamento de disciplina ou atividades no respectivo período acadêmico e apenas uma vez, obedecendo o prazo máximo do curso, de 30 meses.

Art. 23- Será considerado desistente o aluno que não renovar semestralmente sua matrícula.

Art. 24 - A Coordenação do Mestrado poderá conceder trancamento total de matrícula por apenas 01 (hum) período letivo à vista de motivos relevantes.

Parágrafo único - A contagem do tempo de permanência do discente no Mestrado será feita levando-se em conta o período de tempo entre a matrícula inicial e a defesa final.

Art. 25 - O aluno terá sua matrícula cancelada quando o prazo máximo para a conclusão do curso estiver esgotado.

Art. 26 - A critério do Colegiado e mediante requerimento do interessado, será admitido por transferência o ingresso de alunos regularmente matriculados em outros Programas, credenciados pela CAPES.

Parágrafo único - O candidato à transferência deverá apresentar os seguintes documentos:

- a) cópia de diploma ou equivalente e histórico escolar do curso de graduação;
- b) cópia da carteira de identidade;
- c) duas fotos 3 x 4 recentes;
- d) curriculum vitae atualizado e comprovado;
- e) projeto de pesquisa;
- f) requerimento no qual justifique o pedido de transferência;
- g) carta de intenções prevista na alínea "c" do art. 17;
- h) histórico escolar emitido pelo curso de origem, com pelo menos uma disciplina cursada;

- i) programa da disciplina ou disciplinas cursadas com respectivas cargas horárias e conceitos/notas;
- j) normas regulamentares do curso de origem;
- k) declaração de reconhecimento do curso.

Art. 27 - O aluno transferido deverá cursar todas as disciplinas obrigatórias conforme Art. 31, ressalvados os casos em que o Colegiado julgue favoravelmente o pedido de aproveitamento de créditos de disciplina similar cursada na instituição de origem, desde que cursadas a até 2 anos atrás.

Parágrafo 1º - Poderão ser aceitos créditos de disciplinas optativas feitos na instituição de origem, a critério do Colegiado.

Parágrafo 2º - O número de créditos que poderá ser aceito para aproveitamento será de 08 (oito), no máximo.

Art. 28 - Poderá ser aceito, na qualidade de aluno especial, aluno matriculado em Programas de Pós-Graduação de outras Instituições, com a finalidade de cursar até duas disciplinas, dependendo do número de vagas disponíveis nas mesmas,

Título IV

Da organização acadêmico-pedagógica

Capítulo I - Do Currículo

Art. 29 - O currículo está organizado em eixos temáticos/linhas de pesquisa aos quais se articulam seminários e demais atividades do Mestrado.

Parágrafo 1º - Entende-se por eixos temáticos a delimitação de campo específico de conhecimento relacionado à educação.

Parágrafo 2º - Linhas de pesquisa englobam projetos vinculados aos eixos temáticos que recortam o objeto de estudos do Mestrado. O mestrado compreende as seguintes linhas de pesquisa:

- 1) Formação de professores: práticas docentes – Esta linha de pesquisa abriga projetos relacionados com a temática de formação de professores em geral, sendo priorizados a “formação de formadores” e o estudo de experiências de formação continuada em serviço dos profissionais da educação e que geram práticas pedagógicas alternativas;
- 2) Fundamentos da educação – Esta linha de pesquisa abriga projetos que tomam o estado da educação como um todo, mas concretizada nos fundamentos históricos conceituais tanto universais como especificamente do Brasil a autonomia do sujeito e suas contestações teóricas para fundamentar criticamente a experiência histórica e a compreensão da pessoa humana.

Parágrafo 3º. As linhas de pesquisa são opções possíveis, devendo ser definidas periodicamente pelo corpo docente e ativadas através de projetos, preferencialmente integrados, de professores e alunos, neste último caso inclusive com vistas à dissertação de mestrado.

Parágrafo 4º. O currículo do mestrado deverá conter, a cada vez, um número maior de linhas de pesquisa não chegando a ser superior a quatro.

Parágrafo 5º. A partir das linhas de pesquisa serão definidos os seminários, as atividades e dissertações do mestrado.

Art. 30 - O currículo do Mestrado compõe-se de: 02 seminários de fundamentos com um valor de 4 (quatro) créditos cada um; 02 seminários temáticos e que serão selecionados dos 4 possíveis, oferecidos pelo programa de mestrado, com um valor de 04 créditos cada um; 01 seminário permanente com valor de 8 créditos; atividades orientadas com um valor de 8 créditos; e a dissertação com valor de 12 créditos para um total final de 44 créditos.

Parágrafo único - Cada crédito corresponde a 15 horas/aula.

Art. 31 - O currículo será desenvolvido mediante 3 modalidades de Seminários de Fundamentos, Temáticos e Permanentes (não disciplinas), os quais se constituirão em encontros para aprofundamento teórico de temas previamente definidos e preparados para discussões. Completarão o currículo as Atividades Orientadas e a Dissertação.

1º) *Seminários de Fundamentos I e II* - cada um com 04 créditos a serem desenvolvidos no primeiro e segundo semestres respectivamente (ver ementas).

2º) *Seminários Temáticos*: serão oferecidos 04 Seminários de quatro créditos cada um. Os pós-graduandos deverão optar por dois deles. Embora cada seminário tenha inicialmente uma ementa de caráter muito geral (ver ementa) a serem desenvolvidos nos 3º e 4º semestres, os temas destes Seminários serão definidos com base nas necessidades e sugestões dos próprios pós-graduandos e dos professores;

3º) *Seminário Permanente* - será desenvolvido no transcurso dos quatro semestres e terão um valor de 08 créditos. Os temas de discussão e análise a serem considerados no Seminário resultarão dos interesses e necessidades dos pós-graduandos. O intuito é fazer uma leitura crítica das correntes educativas atuais e suas práticas, confrontando-as com a visão histórica de educação. Serão trazidos para análise os temas considerados mais relevantes tanto de caráter nacional como internacional.

4º) *Atividades Orientadas* - serão desenvolvidas no transcurso dos quatro semestres e terão um valor de 08 créditos. Iniciar-se-ão com breves comunicações sobre a experiência profissional de cada um dos pós-graduandos para determinarmos grupos e os temas de pesquisa a serem desenvolvidos, os quais se constituirão em projetos de dissertação. Estas atividades permitirão as orientações de pesquisa para os pós-graduandos e fortalecerão os grupos e linhas de pesquisa do Instituto de Formação de Educadores, além da geração de novos grupos de pesquisa.

5º) *Dissertação* - será o trabalho de pesquisa conclusivo de cada pós-graduando no Programa de Mestrado, conforme normas vigentes. Terá um valor de 12 créditos.

Art. 32 - É prevista a criação de equipes de pesquisa no interior das linhas de pesquisa. Tais equipes serão sempre coordenadas por pelo menos um professor efetivo do programa de mestrado e o trabalho nelas realizado poderá ter o valor de uma atividade orientada.

Art. 33 - O aluno poderá cursar, em acordo com o Orientador, disciplinas em outros Programas de Mestrado na Universidade de Uberaba ou em Programas credenciados pela CAPES de outras Instituições, até o máximo de 08 (oito) créditos, mediante solicitação encaminhada ao Coordenador e aprovada pelo Colegiado.

Art. 34- O aluno deverá submeter-se a exame de proficiência em língua estrangeira, até o final do seu 2º semestre letivo.

Parágrafo único - Em caso de reprovação o aluno terá direito a uma segunda oportunidade.

Art. 35 - Antes da defesa pública da dissertação e após ter concluído ao menos 50% dos créditos previstos, o aluno deverá submeter-se a exame de qualificação, por solicitação do professor orientador.

Parágrafo 1º - O exame de qualificação consistirá de avaliação da dissertação em fase adiantada de elaboração, visando propiciar ao candidato subsídios, críticas sugestões, tendo em vista o aprimoramento do texto produzido.

Parágrafo 2º - O exame de qualificação será realizado por uma Banca Examinadora designada pelo Colegiado e composta pelo Orientador, que a presidirá, e mais dois professores com titulação mínima de doutor, por ele indicado, sendo, preferencialmente, um deles de fora da instituição.

Parágrafo 3º - Os resultados do Exame de qualificação serão registrados em ata própria, expressos com as anotações: aprovado ou reprovado.

Art. 36 - O Programa de Mestrado terá uma duração de 24 meses. O aluno deverá completar os créditos e apresentar a dissertação dentro do prazo mínimo de 18 (dezoito) meses e máximo de 30 (trinta) meses, contados a partir da matrícula inicial.

Parágrafo único - Por solicitação justificada do Orientador o prazo para o depósito da dissertação poderá ser prorrogado por um período máximo de seis meses, mediante decisão do Colegiado.

Capítulo II - Da Avaliação

Art. 37 - A avaliação do rendimento escolar em cada Seminário ou Atividade Programada será feita por meio de instrumentos definidos pelo professor.

Art. 38 - A frequência obrigatória é de 85% (oitenta e cinco por cento) do total de horas/aula estipuladas para seminários e atividades no semestre, salvo os casos previstos em lei.

Art. 39 - A avaliação do desempenho será expressa em notas e conceitos de acordo com a seguinte escala:

A - Excelente.....9,0 a 10,0

B- Bom.....	7,0 a 8,9
C- Regular.....	5,0 a 6,9
D- Insuficiente.....	0 a 4,9

Art. 40 - Será aprovado em cada Seminário ou Atividade Programada o aluno que obtiver conceitos A, B e C e frequência mínima de 85%.

Capítulo III - Da Orientação

Art. 41 - Cada aluno receberá orientação de um professor pertencente ao quadro de docentes do Programa a partir do segundo semestre de duração do mesmo.

Parágrafo 1º - No decorrer do curso, se necessário, poderá haver mudança de Orientador, desde que aprovada pelo Colegiado.

Parágrafo 2º - Excepcionalmente, a juízo da Coordenadoria, pesquisador não vinculado ao Programa poderá ser admitido como Professor Orientador de um projeto determinado, após análise do *curriculum vitae* para comprovação de sua qualificação, e à vista de sua declaração de disponibilidade para assumir o orientando e desde que cumpra com os outros requisitos exigidos pela Universidade de Uberaba.

Art. 42 - Compete ao Orientador:

- a) orientar o aluno na organização de um plano geral de estudos e na composição de seu currículo;
- b) manter o aluno informado a respeito das diretrizes do programa de Pós-Graduação e das decisões administrativas referentes ao mesmo;
- c) orientar o aluno na elaboração e execução do projeto de dissertação;
- d) acompanhar o desempenho escolar do aluno dirigindo-o em seus estudos e pesquisas;
- e) solicitar o exame de qualificação;
- f) solicitar a sessão pública de defesa da dissertação;
- g) presidir a Comissão Examinadora do Exame de Qualificação e da Sessão Pública de Defesa da Dissertação.

Capítulo IV - Da Dissertação

Art. 43 - Após a conclusão da dissertação o aluno depositará na Secretaria dos Programas de Pós-Graduação 07 (sete) exemplares da mesma.

Parágrafo 1º - A dissertação deverá atender às normas estabelecidas pelo Colegiado, observado o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade de Uberaba.

Art. 44 - O Orientador deverá requerer ao Colegiado as providências necessárias à defesa da dissertação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias da data prevista para sua realização.

Art. 45 - A dissertação será julgada, em sessão pública, por Banca Examinadora composta pelo Orientador, que a presidirá, e mais dois docentes e um suplente, portadores pelo menos do título de Doutor, sendo um deles, obrigatoriamente, não pertencente ao quadro docente da Instituição, indicados pelo Orientador e aprovados pelo Colegiado.

Art. 46 - Após a sessão de defesa, cada membro da Banca Examinadora expressará o seu julgamento através uma nota, com o que se apurará a média final do candidato e o seu conceito final de aprovação ou reprovação.

Art. 47 - Os atos praticados pela Banca Examinadora serão registrados em ata, assinada pelos membros da Banca.

Art. 48 - O título de “Mestre em Educação: Formação de Professores” será conferido ao aluno que concluiu os créditos previstos no Art. 30, foi aprovado no exame de proficiência em língua estrangeira, no Exame de qualificação e na sessão pública de defesa da dissertação.

Art. 49 - O diploma de Mestre em Educação: Formação de Professores será expedido pelo órgão competente da Universidade de Uberaba.

Parágrafo único - A critério do Colegiado, aos alunos cujos requisitos exigidos para o Mestrado não tiverem sido integralizados, poderão ser conferidos certificados de Especialização, obedecida as normas vigente.

Título V Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 50 - Compete ao Colegiado do Mestrado decidir sobre os casos omissos neste Regimento em conformidade com o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade de Uberaba.

Art. 51 - Das decisões do Colegiado do Mestrado caberá recurso ao Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Ação Comunitária.

Art. 52 - Este Regulamento entrará em vigor após sua aprovação pelo Conselho Universitário da Universidade de Uberaba.

Uberaba, 25 de agosto de 1999

Anexo F – Regulamento atual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE



REGULAMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE UBERABA

**TÍTULO I
Da Natureza, dos Objetivos e da Duração**

**CAPÍTULO I
Da Natureza**

Art. 1º O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, doravante denominado PPGE/UNIUBE ou, simplesmente, Programa, rege-se pela legislação da Educação Superior, pelo Estatuto da Universidade de Uberaba, pelo Regimento Geral da Universidade de Uberaba, pelo Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Uberaba, por este Regulamento e pelas normas baixadas pelo Colegiado do PPGE.

Art. 2º O PPGE/UNIUBE *stricto sensu* é constituído pelo Curso de Mestrado, pelo curso de Doutorado e pelas atividades que deles se originem, com vistas à obtenção do título de mestre e de doutor, respectivamente.

Parágrafo Único O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE tem como área de concentração **a Educação**.

**CAPÍTULO II
Dos Objetivos**

Art. 3º O PPGE tem por objetivo geral produzir conhecimentos e formar profissionais para atividades de pesquisa e docência na área da educação.

Art. 4º O PPGE tem como objetivos específicos:

I - Promover o debate e a reflexão sobre os processos educacionais, seus fundamentos e práticas, bem como sobre o desenvolvimento profissional docente;

II - Formar docentes e pesquisadores para atividades de pesquisa, docência, gestão e assessoria técnica e pedagógica.

III - Desenvolver e difundir estudos e investigações nas linhas de Pesquisa do Programa, considerando as demandas regionais e nacionais na área da educação.

CAPÍTULO III

Da Duração

Art. 5º A duração mínima para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação, incluindo a defesa da dissertação, é de 18 meses, e a máxima é de 24 meses, contados a partir da data de início do primeiro período letivo em que o aluno se matriculou.

Parágrafo Único A critério do Colegiado, poderá ser concedida a prorrogação do prazo para a conclusão do curso, por um período máximo de seis meses, ao aluno que:

I - tiver concluído todos os créditos, exceto os referentes à dissertação;

II- apresentar requerimento com justificativa circunstanciada e acompanhada de parecer favorável do orientador.

Art. 6º A duração mínima para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação, incluindo a defesa da tese, é de 36 meses, e a máxima é de 48 meses, contados a partir da data de início do primeiro período letivo em que o aluno se matriculou.

Parágrafo Único A critério do Colegiado, poderá ser concedida a prorrogação do prazo para a conclusão do curso, por um período máximo de seis meses, ao aluno que:

I - tiver concluído todos os créditos, exceto os referentes à tese;

II- apresentar requerimento com justificativa circunstanciada e acompanhada de parecer favorável do orientador.

TÍTULO II

Da Organização Administrativa

Art. 7º O PPGE está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (PROPEPE) da Universidade de Uberaba.

Art. 8º Compõem a estrutura organizacional do PPGE:

I - o Colegiado do PPGE, órgão de natureza consultiva e deliberativa;

II - a coordenação, com função executiva.

CAPÍTULO I

Do Colegiado

Art. 9º O PPGE terá um Colegiado constituído por membros natos e eleitos:

I - pelo presidente, que é o Coordenador do Curso;

II - por 5 (cinco) docentes do corpo permanente do Programa, eleitos por seus pares, sendo um suplente;

- III - por um aluno regular do curso, eleito por seus pares;
- IV - pelo vice-coordenador.

Parágrafo único O mandato dos membros do Colegiado será de 2 (dois) anos.

Art. 10º Caberá ao Colegiado:

- I - deliberar e aprovar alterações a serem introduzidas no Regulamento do Programa, ou referentes a casos omissos;
- II - homologar a programação quanto à oferta de disciplinas às atividades programadas e o calendário letivo, respeitando o calendário acadêmico da UNIUBE;
- III – deliberar sobre a adequação da estrutura curricular, o desempenho das linhas de pesquisa e propor alterações, e/ou a extinção e criação de novas linhas;
- IV - homologar o edital do processo seletivo para o ingresso nos cursos;
- V – deliberar sobre o número de vagas e a distribuição de orientandos, observadas as disposições da CAPES, da PROPEPE e do Programa;
- VI – deliberar sobre o número de vagas para alunos especiais, ouvidos os professores das disciplinas;
- VII - homologar os nomes dos professores que comporão as Bancas para as defesas de dissertação e de tese;
- VIII - homologar os nomes dos professores que comporão as Bancas para os exames de qualificação de dissertação e de tese;
- IX – homologar pareceres relativos à vida acadêmica do Programa;
- X - homologar as defesas de dissertação e de tese;
- XI - homologar a indicação dos docentes sugeridos pelo orientador para atuar como co-orientadores;
- XII - deliberar sobre situações concernentes à vida acadêmica discente – aproveitamento de disciplinas anteriormente cursadas pelos discentes, trancamento e desligamento e outros recursos;
- XIII - deliberar sobre a prorrogação de prazo para defesa, solicitada pelos discentes com anuência do orientador;
- XIV - deliberar sobre a aplicação de recursos destinados ao Programa pela Instituição ou por agências financiadoras externas;
- XV – deliberar sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos financeiros alocados ao Programa;
- XVI - deliberar, em grau de recurso, quanto às decisões do Coordenador;
- XVII - deliberar sobre a realização de cursos, eventos, estágios, convênios e intercâmbios de interesse acadêmico visando ao bom andamento das atividades do Programa;
- XVIII - fornecer informações que subsidiem ações da PROPEPE relativas ao credenciamento e descredenciamento dos docentes do Programa.

Art. 11º O Colegiado do PPGE se reunirá ordinariamente uma vez ao mês e, em sessão extraordinária, sempre que convocado pelo coordenador ou maioria simples dos seus membros.

§ 1º As reuniões ordinárias e as extraordinárias serão convocadas, por escrito, pelo Coordenador, ou mediante requerimento da maioria simples dos membros do Colegiado, sempre com a antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas e observado o calendário.

§ 2º Será exigida a presença de, no mínimo, 75% do total dos membros do Colegiado para qualquer deliberação.

CAPÍTULO II **Da Coordenação**

Art. 12º A Coordenação será exercida por um Coordenador nomeado pelo Reitor, dentre os professores do corpo permanente, com mandato de três anos, podendo ser reconduzido.

Parágrafo Único Poderá ser indicado pelo Reitor um vice-coordenador, dentre os professores do corpo permanente, o qual auxiliará o coordenador e o substituirá nos afastamentos, impedimentos ou vacância do cargo.

Art. 13º Caberá ao Coordenador:

- I - convocar e presidir as reuniões do Colegiado e orientar suas atividades;
- II - convocar e presidir a Comissão de Bolsas;
- III - representar o Programa, no âmbito de suas atribuições, junto à comunidade interna e externa;
- IV - supervisionar e coordenar as atividades acadêmicas e administrativas do Programa;
- V - apresentar ao Colegiado os nomes dos docentes sugeridos pelo orientador para compor as bancas dos exames de qualificação e ou das defesas de dissertação e de tese;
- VI - informar às instâncias competentes, para que se tomem as providências cabíveis, os nomes dos docentes que integrarão as bancas para as defesas de dissertação e de tese;
- VII – propor ao Colegiado as normas para o processo seletivo de ingresso;
- VIII - propor ao Colegiado a aplicação de recursos provenientes da Instituição ou de agências financiadoras externas;
- IX - apresentar anualmente, ao Colegiado, prestação de contas da aplicação dos recursos financeiros;
- X – buscar recursos materiais e humanos para manter e ampliar o Programa, propondo planos específicos à PROPEPE e aos demais órgãos superiores da Universidade;
- XI – elaborar o projeto de orçamento do Programa, segundo diretrizes e normas dos órgãos superiores da Universidade, submetendo-o ao Colegiado;
- XII – submeter ao Colegiado os Planos de Ensino, de pesquisas e de prestação de serviços a serem desenvolvidos no âmbito do Programa a cada semestre;
- XIII – aprovar o Plano de Atividade Docente, elaborado anualmente;
- XIV – acompanhar e promover ações de consolidação das linhas de pesquisa, em consonância com a área de concentração;
- XV – organizar e coordenar a regularização jurídica e acadêmica, o cumprimento dos requisitos e processos de avaliação periódica e o reconhecimento do Programa, estabelecidos pela legislação federal;
- XVI – interagir com as unidades acadêmicas de graduação e com os órgãos suplementares e de assessoramento geral da Universidade, com vistas ao cumprimento de suas atribuições;

XVII – estimular a articulação com agências externas ou de fomento, universidades e outras instituições públicas e privadas, para incremento e qualificação do ensino e da pesquisa.

CAPÍTULO III

Da Comissão de Seleção e Acompanhamento de Bolsas

Art. 14º A comissão de Seleção e Acompanhamento de Bolsas tem como finalidade executar e coordenar a seleção de candidatos às bolsas de estudo, assim como acompanhar o desempenho dos bolsistas.

Art. 15º A composição, as atribuições e o funcionamento da Comissão de Seleção e Acompanhamento de Bolsas são definidos e explicitados em regulamento próprio.

TÍTULO III

Da organização Acadêmica

CAPÍTULO I

Do Corpo Docente e do Orientador

Art. 16º O corpo docente será constituído por professores doutores em educação e áreas afins - conforme a legislação vigente, ou livre-docentes integrantes do quadro da UNIUBE.

§ 1º Poderão integrar o corpo docente professores colaboradores e visitantes para atividades de ensino, orientação e pesquisa, por indicação do Colegiado.

§ 2º Os critérios de credenciamento e descredenciamento de docentes que atuam no Programa serão definidos pelo Conselho Universitário, em Resolução própria.

Art. 17 Compete ao corpo docente do Programa:

- I - desenvolver atividades relativas aos componentes curriculares;
- II - desenvolver atividades de orientação de Dissertação e/ou Tese;
- III - propor, desenvolver e/ou coordenar projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- IV - compor Comissões, Bancas Examinadoras de Exames de Qualificação e de Defesa de Dissertação e de Tese;
- V - desempenhar atividades acadêmicas e administrativas, dentro dos dispositivos regulamentares da CAPES e da Instituição;
- VI - propor ao Colegiado do Programa: criação, modificação ou extinção de componentes curriculares; convênios interinstitucionais e parcerias; aquisição de recursos materiais para docência e pesquisa; associação a entidades de caráter científico ou outras de interesse do Programa, dentre outras discussões pertinentes;

CAPÍTULO II

Do Corpo Discente

Art. 18º O corpo discente do Programa será constituído por alunos regulares e alunos especiais.

§ 1º Entende-se por alunos regulares aqueles aprovados em processo seletivo, matriculados nos cursos.

§ 2º São alunos especiais aqueles que tenham formalizado pedido e sido aprovados pelo Colegiado do Programa.

Art. 18º O número de vagas destinado aos alunos especiais será definido pelo Colegiado do Programa, ouvidos os professores das disciplinas.

Parágrafo Único O aluno especial poderá cursar até 03 (três) disciplinas eletivas.

TÍTULO IV **Da Organização Acadêmica**

CAPÍTULO I **Da Organização Curricular do Mestrado**

Art. 19º O currículo, orientado pela Área de Concentração e Linhas de Pesquisa, compreende disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e tópicos especiais, atividades complementares, seminário de pesquisa e atividades de elaboração da dissertação.

§ 1º As disciplinas obrigatórias destinam-se a contribuir para a formação básica na área da Educação.

§ 2º As disciplinas eletivas são aquelas voltadas às especificidades teórico-metodológicas das Linhas de Pesquisa.

§ 3º As atividades complementares compreendem o conjunto da produção científica e da participação em eventos científicos da área.

§ 4º O seminário de pesquisa consiste na apresentação e análise das pesquisas discentes.

Art. 20º A integralização curricular do Curso de Mestrado corresponde a um total de 30 créditos, assim distribuídos em:

I – Duas disciplinas obrigatórias de 4 (quatro) créditos cada uma.

II – Três disciplinas eletivas, de 2 (dois) créditos cada uma.

III – Atividades complementares, com 4 créditos.

IV – Seminário de pesquisa, 1 crédito.

IV – Orientação, exame de qualificação e defesa da dissertação, com 11 créditos.

§ 1º Cada crédito corresponde a 15 horas/aula

§ 2º A contagem dos prazos previstos para a integralização do curso dar-se-á a partir da data de início do primeiro período letivo.

Art. 21º Será oferecido um conjunto de disciplinas eletivas. O aluno poderá transitar livremente por todas elas, com anuência do orientador.

CAPÍTULO II

Da Organização Curricular do Doutorado

Art. 22º Os componentes curriculares, orientados pela Área de Concentração e Linhas de Pesquisa, compreendem disciplinas e seminários de tese obrigatórios, disciplinas eletivas e tópicos especiais, seminários temáticos, produção bibliográfica, orientação, qualificação e defesa.

§ 1º As disciplinas e os seminários obrigatórios destinam-se a contribuir para a formação básica na área da Educação.

§ 2º As disciplinas eletivas e os tópicos especiais visam atender as especificidades teórico-metodológicas das Linhas de Pesquisa e garantir flexibilidade ao currículo permitindo o estudo de temas emergentes.

I - As disciplinas eletivas cursadas no Mestrado e computadas para integralização curricular não poderão ser consideradas para integralizar o currículo do doutorado.

§ 3º Os seminários temáticos visam o debate sobre questões que afetem diretamente seus objetos de pesquisa.

§ 4º Os seminários de tese consistem na apresentação e análise das pesquisas discentes.

Art. 23º A integralização curricular do Curso de Doutorado corresponde a um total de 60 créditos, assim distribuídos:

I – 2 (duas) disciplinas obrigatórias: 4 (quatro) créditos cada uma.

II – 2 (dois) seminários de tese: 3 (três) créditos cada um.

III – 2 (dois) seminários temáticos: 4 (quatro) créditos cada um.

IV – 3 (três) disciplinas eletivas: 2 (dois) créditos cada uma.

V – Produção bibliográfica: 4 créditos

VI – Orientação: 16 créditos.

VII - Exame de qualificação: 2 créditos.

VIII - Defesa da tese: 10 créditos.

§ 2º Cada crédito corresponde a 15 horas/aula.

§ 4º - As disciplinas eletivas poderão ser substituídas por até dois Tópicos Especiais.

§ 3º A contagem dos prazos previstos para a integralização do curso dar-se-á a partir da data de início do primeiro período letivo.

TÍTULO V Do Regime Acadêmico

CAPÍTULO I

Da Seleção

Art. 24º O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação dar-se-á mediante aprovação em processo seletivo e em conformidade com as normas definidas pelo Colegiado do Programa, exigindo-se do candidato a titulação mínima de graduação plena em cursos reconhecidos pelo MEC para o Mestrado, e a titulação de Mestre em cursos reconhecidos pela CAPES.

Art. 25º O número de vagas e a periodicidade da seleção para os cursos de Mestrado e de Doutorado serão definidos pelo Colegiado do Programa, respeitadas as especificidades de cada curso e as orientações da PROPEPE.

Art. 26º O Colegiado do Programa divulgará com, no mínimo, 30 dias de antecedência, o edital de seleção específico, contendo o período de inscrições, o número de vagas, as condições e documentação exigidas dos candidatos, os critérios e formas de avaliações, datas, horários e locais em que serão realizadas as atividades de avaliação.

Art. 27º Para se inscrever nos exames de seleção, o candidato deverá preencher formulário próprio e apresentar dos documentos exigidos no edital.

Art. 28º O processo de seleção para ingresso no Programa será organizado e conduzido por uma comissão aprovada pelo Colegiado.

Parágrafo Único O trabalho da comissão será orientado pelas normas gerais da UNIUBE para os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e pelas deliberações do Colegiado referentes ao processo.

Art. 29º O ingresso no Programa se dará por processo seletivo que constará de:

- a) prova escrita;
- b) análise do *curriculum vitae*;
- c) análise da proposta de Pesquisa;
- d) entrevista.

Parágrafo único A comissão estabelecerá critérios de avaliação de cada um dos itens mencionados em função dos objetivos do Programa, aprovados pelo Colegiado.

Art. 30º O resultado final do processo seletivo deverá ser homologado pelo Colegiado do Programa antes de sua publicação.

Art. 31º Após a seleção, o aluno aprovado deverá efetivar sua matrícula dentro do prazo previsto e apresentar os documentos exigidos de acordo com as normas de matrícula da UNIUBE.

CAPÍTULO II

Da Matrícula

Art. 32º A matrícula do aluno regular é semestral, por componente curricular ou atividade acadêmica, com anuência de seu orientador e do Coordenador do Programa.

CAPÍTULO III

Do Trancamento de Matrícula, do Cancelamento de Disciplinas e do Desligamento

Art. 33º O estudante que necessitar interromper seus estudos durante o prazo estipulado para o Curso, poderá solicitar o trancamento de sua matrícula, apenas uma vez, e por um período máximo de 06 meses, para o Mestrado, e de no máximo 12 meses, para o Doutorado.

§ 1º A solicitação deverá ser fundamentada e ter a aprovação do orientador.

§ 2º O tempo de trancamento será computado para o fim de integralização curricular.

Art. 34º O aluno poderá requerer o cancelamento de matrícula em uma disciplina eletiva, desde que ainda não se tenham completados 30% de sua carga horária.

Parágrafo único O pedido de cancelamento de matrícula deverá ser solicitado ao Coordenador do Programa, com as devidas justificativas e a aquiescência do orientador.

Art. 35º O aluno será desligado do Programa nas seguintes hipóteses:

- I - Se, voluntariamente, solicitar o seu desligamento por escrito;
- II - Se exceder o prazo máximo previsto para a conclusão do curso;
- III - Se deixar de efetuar matrícula por dois semestres.

Parágrafo único O desligamento do aluno será precedido de comunicação formal encaminhada ao endereço cadastrado.

CAPÍTULO IV

Da Frequência e da Avaliação Escolar

Art. 36º A frequência às atividades das disciplinas é obrigatória e não poderá ser inferior a 75% (setenta e cinco por cento) das respectivas cargas horárias.

Art. 37º Para cada disciplina será atribuído um conceito, o qual indicará o aproveitamento escolar do aluno, de acordo com a seguinte equivalência: A: Excelente (9,0 a 10,0); B: Bom (7,0 a 8,9); C: Regular (5,0 a 6,9); e D: Insuficiente (0 a 4,9).

Parágrafo único: Será aprovado em cada disciplina o aluno que obtiver conceitos A, B e C e frequência mínima de 75%.

CAPÍTULO V

Do Aproveitamento de Disciplinas

Art. 38º O aluno regular poderá requerer o aproveitamento de créditos de disciplinas cursadas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, credenciados pela CAPES.

§ 1º Considera-se aproveitamento, para os fins previstos neste artigo, a aceitação de créditos relativos a disciplinas cursadas, nas quais o aluno obteve aprovação.

§ 2º Caberá ao Colegiado a deliberação sobre o aproveitamento dos créditos.

§ 3º O número de créditos a ser aproveitado não poderá ser superior a 06 (seis), para o Mestrado, e não superior a 12 (doze) para o Doutorado.

§ 4º O aproveitamento dos créditos refere-se unicamente a disciplinas eletivas para o Mestrado e a disciplinas eletivas e a seminários temáticos, no Doutorado.

§ 5º O aproveitamento dos créditos cursados, de que trata o *caput*, não poderá ultrapassar o prazo de 3 anos entre a sua conclusão e a solicitação de aproveitamento.

§ 6º O requerimento deverá ser protocolado na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, acompanhado do histórico acadêmico, das ementas e dos programas das disciplinas cursadas.

CAPÍTULO VI

Da Orientação

Art. 39º Cada aluno receberá orientação de um professor pertencente ao corpo docente credenciado para o curso em que o aluno estiver matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

§ 1º A orientação poderá ser desempenhada por professor colaborador ou visitante, desde que a permanência no Programa se estenda até a conclusão da dissertação.

§ 2º A atividade de orientação poderá ser partilhada por um co-orientador, por sugestão do orientador e deliberação do Colegiado.

Art. 40º Se necessário, poderá haver mudança de orientador, a pedido desse ou do orientando, desde que aprovada pelo Colegiado.

Art. 41º O orientador de cada aluno deverá ser definido pelo Colegiado, no primeiro bimestre do curso, considerando a linha de pesquisa, o tema do projeto e a sua correspondência com o campo de investigação do docente.

Art. 42º Compete ao orientador:

I – estabelecer com o orientando um cronograma de trabalho, acompanhando regularmente sua execução;

II – organizar com o orientando um plano geral de estudos e a composição de seu currículo;

III – acompanhar o desempenho e as atividades acadêmicas do orientando;

IV – programar atividades e estudos que contribuam para o desenvolvimento da pesquisa e elaboração da dissertação;

V – estimular a produção e a publicação de trabalhos científicos dos orientandos;

VI – solicitar a constituição das bancas examinadoras para o Exame de Qualificação e Defesa de Dissertação e/ou de Tese, indicando a data de sua realização, sugerindo os examinadores e presidindo o trabalho das mesmas.

VII – Supervisionar o cumprimento das exigências feitas pelas bancas do Exame de Qualificação e de Defesa

Art. 43º Em caso de impedimento temporário ou definitivo do orientador, o Colegiado do curso indicará o seu substituto.

CAPÍTULO VII

Do Exame de Qualificação e Do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira no curso de Mestrado

Art. 44º Todo aluno do Programa deverá submeter-se ao Exame de Qualificação até o 18º mês do ingresso no curso, contado a partir do início do primeiro semestre letivo.

§ 1º Esse prazo poderá ser prorrogado por mais seis meses, mediante solicitação do orientador e aprovação do Colegiado.

§ 2º O depósito do texto para o Exame de Qualificação deverá ser feito na Secretaria Acadêmica do Programa, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias da data de sua realização.

§ 3º Em caso de reprovação, o mestrando terá até 60 (sessenta) dias para a reapresentação do texto.

Art. 45º O Exame de Qualificação será realizado após o cumprimento dos 19 (dezenove) créditos correspondentes às disciplinas obrigatórias e eletivas, Seminário de Pesquisa e Atividades Complementares e à aprovação no Exame de Proficiência em Língua Estrangeira.

Parágrafo único Caberá ao Colegiado do Curso definir as línguas estrangeiras para as quais os alunos poderão optar para submeter-se ao Exame de Proficiência.

Parágrafo único A banca examinadora indicada pelo orientador deverá ser composta por 03 (três) membros titulares e um suplente e aprovada pelo Colegiado, sendo o orientador membro nato da mesma e seu presidente.

Art. 46º A banca examinadora deverá fazer uma avaliação do trabalho, apresentando sugestões, propondo reformulações necessárias para seu aperfeiçoamento e emitir parecer por escrito, na ata do Exame de Qualificação.

Parágrafo único O resultado final, na forma de Aprovado ou Não Aprovado, deverá constar na ata do Exame de Qualificação.

CAPÍTULO VIII

Do Exame de Qualificação e Do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira no curso de Doutorado

Art. 47º Todo aluno do Programa deverá submeter-se ao Exame de Qualificação até o 36º mês do ingresso no curso, contado a partir do início do primeiro semestre letivo.

§ 1º Esse prazo poderá ser prorrogado por mais seis meses, mediante solicitação do orientador e aprovação do Colegiado.

§ 2º O depósito do texto para o Exame de Qualificação deverá ser feito na Secretaria Acadêmica do Programa, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias da data de sua realização.

§ 3º Em caso de reprovação, o mestrando terá até 60 (sessenta) dias para a reapresentação do texto.

Art. 48º O Exame de Qualificação será realizado após o cumprimento dos créditos correspondentes aos componentes curriculares obrigatórios e eletivos e à aprovação no Exame de Proficiência em Língua Estrangeira.

Parágrafo único Caberá ao Colegiado do Curso definir as línguas estrangeiras para as quais os alunos poderão optar para submeter-se ao Exame de Proficiência.

Art. 49º A banca examinadora indicada pelo orientador deverá ser composta por 05 (cinco) membros titulares e um suplente e aprovada pelo Colegiado, sendo o orientador membro nato da mesma e seu presidente, e um membro doutor, ou portador de título equivalente, externo à UNIUBE.

§ 1º - A banca examinadora deverá fazer uma avaliação do trabalho, apresentando sugestões, propondo reformulações necessárias para seu aperfeiçoamento e emitir parecer por escrito, na ata do Exame de Qualificação.

§ 2º - O resultado final, na forma de Aprovado ou Não Aprovado, deverá constar na ata do Exame de Qualificação.

CAPÍTULO IX

Da Defesa da Dissertação e da Certificação

Art. 47º O pós-graduando, após a integralização dos créditos nos componentes curriculares, aprovado em Exame de Proficiência de Língua Estrangeira e em Exame de Qualificação, deverá submeter-se à Defesa da Dissertação, mediante solicitação do orientador.

Parágrafo único A solicitação de que trata este artigo deverá ser feita com antecedência mínima de 30 (trinta) dias da data da defesa, acompanhada de 5 (cinco) exemplares da dissertação, que deverão ser entregues na Secretaria do Programa.

Art. 48º A Defesa da Dissertação ocorrerá em sessão pública, perante banca examinadora proposta pelo orientador e aprovada pelo Colegiado, sendo composta pelo orientador, membro nato e seu Presidente e por 2 (dois) membros doutores ou portadores de títulos equivalentes, um dos quais externo à UNIUBE.

Parágrafo único A banca examinadora, indicada pelo orientador, deverá contar com dois membros suplentes, sendo um pertencente ao quadro de docentes do Programa e outro externo à UNIUBE.

Art. 49º - Após a sessão de defesa, cada membro da banca examinadora expressará a sua avaliação definindo se o candidato será APROVADO ou NÃO APROVADO.

Parágrafo único – Não havendo consenso prevalecerá o parecer da maioria.

Art. 50º Da sessão de avaliação da dissertação será lavrada uma ata pelo(a) secretário(a) do Programa, que deverá ser assinada por ele(a) próprio e pelos membros da Banca.

Art. 51º A homologação da Defesa pelo Colegiado ficará condicionada à apresentação revisada do trabalho e do encaminhamento de um artigo científico para publicação em revista indexada da área, no prazo de 60 (sessenta) dias, com anuência do orientador.

Parágrafo único - Para esse fim, deverão ser depositados 3 (três) exemplares na Secretaria do Programa, atendendo às normas estabelecidas pelo Colegiado do Programa.

Art. 52º O aluno do Programa que satisfizer às exigências do Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e deste Regulamento terá direito à expedição do diploma de “Mestre em Educação”.

CAPÍTULO X

Da Defesa da Tese e da Certificação

Art. 53º O pós-graduando, após a integralização dos créditos nos componentes curriculares, aprovado em Exame de Proficiência de Língua Estrangeira e em Exame de Qualificação, deverá submeter-se à Defesa da Tese, mediante solicitação do orientador.

Parágrafo único A solicitação de que trata este artigo deverá ser feita com antecedência mínima de 30 (trinta) dias da data da defesa, acompanhada de 7 (sete) exemplares da Tese, que deverão ser entregues na Secretaria do Programa.

Art. 54º A Defesa da Tese ocorrerá em sessão pública, perante banca examinadora proposta pelo orientador e aprovada pelo Colegiado, sendo composta pelo orientador, membro nato e seu Presidente, por 2 (dois) membros doutores, ou portadores de títulos equivalentes, do PPGE, e por dois membros doutores, ou portadores de títulos equivalentes, externos à UNIUBE.

Parágrafo único A banca examinadora, indicada pelo orientador, deverá contar com dois membros suplentes, sendo um pertencente ao quadro de docentes do Programa e outro externo à UNIUBE.

Art. 55º - Após a sessão de defesa, cada membro da banca examinadora expressará a sua avaliação definindo se o candidato será APROVADO ou NÃO APROVADO.

Parágrafo único – Não havendo consenso prevalecerá o parecer da maioria.

Art. 56º Da sessão de avaliação da tese será lavrada uma ata pelo(a) secretário(a) do Programa, que deverá ser assinada por ele(a) próprio e pelos membros da Banca.

Art. 57º A homologação da Defesa pelo Colegiado ficará condicionada à apresentação revisada do trabalho e da publicação de um artigo científico em revista indexada da área, no prazo de 60 (sessenta) dias, com anuência do orientador.

Parágrafo único - Para esse fim, deverão ser depositados 4 (quatro) exemplares na Secretaria do Programa, atendendo às normas estabelecidas pelo Colegiado do Programa.

Art. 58º O aluno do Programa que satisfizer às exigências do Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e deste Regulamento terá direito à expedição do diploma de “Doutor em Educação”.

TÍTULO VI

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 59º Compete ao Colegiado do Programa decidir sobre os casos omissos neste Regulamento em conformidade com o Regimento Geral da UNIUBE e com Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* desta Universidade.

Art. 60º Das decisões do Colegiado do Programa caberá recurso à Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.

Art. 61º Este Regulamento entrará em vigor após sua aprovação pelo Conselho Universitário da Universidade de Uberaba.

Uberaba, 02 de julho de 2015.