



MÁRCIA MARIA ESPÍNDOLA GONÇALVES

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES E
GESTORES DA REDE ESTADUAL MINEIRA, NO ÂMBITO
DO PROJETO TRILHAS DO FUTURO EDUCADORES**

**LAVRAS – MG
2025**

MÁRCIA MARIA ESPÍNDOLA GONÇALVES

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE
ESTADUAL MINEIRA, NO ÂMBITO DO PROJETO TRILHAS DO FUTURO
EDUCADORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Prof.^a Dr.^a. Francine de Paulo Martins Lima

**LAVRAS – MG
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Gonçalves, Márcia Maria Espíndola

Necessidades formativas de professores e gestores da rede estadual mineira no âmbito do Projeto Trilhas do Futuro Educadores/ Márcia Maria Espíndola Gonçalves, 2025. 152 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2025. Orientador: Prof.^a(a) Dr(a) Francine de Paulo Martins Lima.
Bibliografia.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Educação Básica. 3. Mestrado Profissional. 4. Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.


MÁRCIA MARIA ESPÍNDOLA GONÇALVES

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE
ESTADUAL MINEIRA, NO ÂMBITO DO PROJETO TRILHAS DO FUTURO
EDUCADORES**

**TRAINING NEEDS OF TEACHERS AND MANAGERS OF THE STATE
NETWORK OF MINAS GERAIS, WITHIN THE SCOPE OF THE PROJECT
TRAILS OF THE FUTURE EDUCATORS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de fevereiro de 2025.
Prof. Dr. Regilson Maciel Borges - UFLA
Prof. Dr. Cristovam Da Silva Alves - UNITAU

Documento assinado digitalmente
 FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA
Data: 02/07/2025 18:57:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora
Prof.^a. Dr.^a. Francine de Paulo Martins Lima

**LAVRAS – MG
2025**

Dedico este trabalho às minhas filhas: Ana Clara
e Beatriz. Amo vocês infinito!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por me conceder coragem, resiliência e capacidade para trilhar este importante caminho. Às minhas filhas pelo amor, paciência, compreensão pela ausência e apoio incondicional. À minha família pelo incentivo, compreensão e apoio constante.

Um agradecimento especial à minha orientadora Prof. Francine Lima, pelo incentivo, confiança e leveza na orientação do meu percurso acadêmico.

À Universidade por abraçarem a causa e nos acolherem de forma tão genuína.

Ao PPGE pela oportunidade ímpar, acolhimento e escuta.

Aos participantes da pesquisa pela generosidade em contribuir.

Aos membros da banca de Qualificação e Defesa, Prof. Regilson e Prof. Cristóvam, pelas contribuições tão enriquecedoras e apontamentos cuidadosos.

Aos professores por conduzirem esta etapa de forma tão genuína e inspiradora, em especial à Prof. Francine, Prof. Ronei e Prof. Paulo.

Aos colegas pela convivência amigável, aprendizados e trocas enriquecedoras.

Às amigas Marisa e Cleo, parceiras na universidade e em congressos, apoio nas horas difíceis e conversas educacionais.

E finalmente à Secretaria de Educação de Minas Gerais, pelo financiamento e oportunidade de acesso, pois nada disso seria possível.

Gratidão! Gratidão! Gratidão!

"O trabalho docente é uma atividade de construção coletiva, feita no diálogo, na partilha e no reconhecimento do outro." (António Nóvoa)

RESUMO

Esta pesquisa investigou as razões e necessidades formativas de professores e profissionais da Educação do estado de Minas Gerais ao ingressarem no Mestrado Profissional em Educação (MPE) de uma Universidade Federal, vinculados ao programa Trilhas do Futuro Educadores. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender como o mestrado pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e as expectativas das frentes participantes à formação continuada. A pesquisa adotou um delineamento exploratório e qualitativo, com base na análise de formação em contexto, fundamentando-se em referenciais teóricos de Marli André, Bernadete Gatti, Carlos Marcelo e Antônio Nóvoa, entre outros. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas, aplicadas a mestrandos do programa, e os resultados foram analisados com a metodologia de Análise de Prosa, proposta por Marli André. Os resultados indicam que as principais motivações para a busca do mestrado incluem: crescimento profissional, aprimoramento da prática docente, interesse em pesquisa, realização pessoal e busca por novas oportunidades na carreira. Identificou-se também a existência de desafios, como gestão do tempo entre trabalho e estudo, critérios acadêmicos e dificuldades na escrita científica. No entanto, os ganhos relatados incluem ampliação do conhecimento, desenvolvimento de habilidades de pesquisa, fortalecimento do senso crítico e impacto positivo na prática docente. O estudo pôde concluir que o Mestrado Profissional em Educação é um mecanismo potente para a valorização docente e o aprimoramento das práticas educacionais, apesar das lacunas existentes no reconhecimento dessa formação no plano de carreira dos professores. A partir dessas reflexões, propõe-se um produto educacional no formato de um documento orientador em forma de guia, contendo orientações aos professores e profissionais da rede estadual de como acessar o mestrado, caminhos, percursos e estratégias considerando as suas necessidades formativas e que possam agregar valor e aprimoramento ao trabalho que desenvolve no contexto da educação básica. Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua para a expansão de iniciativas semelhantes e promova a valorização do desenvolvimento profissional docente como um pilar fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Básica em Minas Gerais e no Brasil.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; educação básica; mestrado profissional; formação continuada; trilhas do futuro educadores.

ABSTRACT

Education in the state of Minas Gerais when they entered the Professional Master's Degree in Education (MPE) of a Federal University, linked to the Trilhas do Futuro Educadores program. The study is justified by the need to understand how the master's degree can contribute to the professional development of teachers and the expectations of the participating fronts regarding continuing education. The research adopted an exploratory and qualitative design, based on the analysis of training in context, grounded in theoretical frameworks of Marli André, Bernadete Gatti, Carlos Marcelo, and Antônio Nóvoa, among others. Data collection was carried out through questionnaires and interviews, applied to master's students of the program, and the results were analyzed using the Prose Analysis methodology, proposed by Marli André. The results indicate that the main motivations for seeking the master's degree include: professional growth, improvement of teaching practice, interest in research, personal fulfillment and the search for new career opportunities. The existence of challenges was also identified, such as time management between work and study, academic criteria and difficulties in scientific writing. However, the reported gains include expanding knowledge, developing research skills, strengthening critical thinking, and a positive impact on teaching practice. The study concluded that the Professional Master's Degree in Education is a powerful mechanism for valuing teachers and improving educational practices, despite the gaps in the recognition of this training in teachers' career plans. Based on these reflections, an educational product is proposed in the form of a guiding document, containing guidelines for teachers and professionals in the state network on how to access the master's degree, pathways, routes and strategies considering their training needs and that can add value and improvement to the work they develop in the context of basic education. It is therefore expected that this research will contribute to the expansion of similar initiatives and promote the appreciation of professional teacher development as a fundamental pillar for improving the quality of Basic Education in Minas Gerais and Brazil.

Keywords: professional teacher development; basic education; professional master's degree; continuing education; paths of the future educators.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente dissertação e o produto educacional desenvolvido impactam diretamente professores da educação básica da rede estadual de Minas Gerais, especialmente aqueles interessados em ingressar no Mestrado Profissional em Educação. Ao abordar as motivações, desafios e ganhos percebidos por docentes que cursaram esse nível de formação, o trabalho contribui para ampliar o acesso à informação qualificada e acessível, promovendo a valorização profissional e incentivando a formação continuada. O produto educacional, estruturado como um material de fomento para possíveis candidatos, caracteriza-se por seu caráter extensionista ao dialogar com as necessidades reais dos profissionais da educação básica e oferecer subsídios práticos de orientação. A ação se insere nas áreas temáticas da Política Nacional de Extensão, especialmente em Educação, Direitos Humanos e Justiça, e Trabalho. O território diretamente impactado abrange o estado de Minas Gerais, com potencial replicabilidade em outras redes de ensino. O público diretamente beneficiado são professores da rede estadual, com foco em docentes em início de carreira, mas também alcançando coordenadores pedagógicos e demais profissionais que atuam com formação em serviço. O trabalho articula-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, principalmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), ao buscar garantir o acesso à formação em nível *stricto sensu* como estratégia de fortalecimento da profissão docente, e o ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), ao propor caminhos para valorização e desenvolvimento profissional. Ao proporcionar um material que pode ser utilizado por secretarias de educação, universidades e próprios docentes, a pesquisa amplia seu alcance e favorece a consolidação de redes de apoio e colaboração entre profissionais da educação.

IMPACT INDICATORS

This dissertation and the educational product developed directly impact basic education teachers in the state school system of Minas Gerais, especially those interested in enrolling in the Professional Master's Program in Education. By addressing the motivations, challenges, and gains perceived by teachers who have completed this level of training, the work contributes to expanding access to qualified and accessible information, promoting professional development and encouraging continued education. The educational product, structured as a development material for potential candidates, is characterized by its extensionist nature by addressing the real needs of basic education professionals and offering practical guidance support. The action falls within the thematic areas of the National Extension Policy, especially in Education, Human Rights and Justice, and Labor. The territory directly impacted covers the state of Minas Gerais, with potential replicability in other education systems. The public directly benefited are teachers in the state school system, with a focus on teachers at the beginning of their careers, but also reaching pedagogical coordinators and other professionals who work with in-service training. The work is in line with the UN Sustainable Development Goals, particularly SDG 4 (Quality Education), by seeking to guarantee access to *stricto sensu* training as a strategy to strengthen the teaching profession, and SDG 8 (Decent Work and Economic Growth), by proposing paths for professional development and appreciation. By providing material that can be used by education departments, universities and teachers themselves, the research broadens its scope and favors the consolidation of support and collaboration networks among education professionals.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Percentual de vínculos docentes no estado de Minas Gerais	39
Figura 2 - Ganhos na passagem pelo mestrado.....	98
Figura 3 - Sugestões para o projeto trilhas.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu – por modalidade de pós-graduação [Brasil 2013-2023]	46
---	----

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos BDTD - Necessidades formativas de professores	28
Quadro 2 - Metas sobre a formação continuada dos professores – PNE.....	36
Quadro 3 - Metas sobre a formação continuada dos professores – PEE.....	37
Quadro 4 - Oferta de cursos Trilhas do Futuro Educadores -1a edição 2022.....	55
Quadro 5 - Mestrado como auxílio para sanar as necessidades formativas dos participantes.	76
Quadro 6 - Descrição dos entrevistados.....	83
Quadro 7- Razões/ motivações para cursar o mestrado	83
Quadro 8 - Necessidades Formativas Dos Entrevistados.....	87
Quadro 9 - Participação em congressos e grupos de pesquisa.....	100
Quadro 10 - Sugestões dos participantes para o projeto	110
Tabela 2 - Nº De Vagas Para O Trilhas Nas Edições Do Projeto	58
Tabela 3 - Nº De Vagas Para O Trilhas Nas Edições Do Projeto	111

SUMÁRIO

1	Introdução	17
1.1	Dos caminhos percorridos até o Mestrado – Trajetória e justificativa de pesquisa	18
2	Necessidades Formativas Na Formação Continuada Dos Professores	24
2.1	Conceituando as necessidades formativas.....	24
2.2	Levantamento dos trabalhos levantados para o corpus da pesquisa.....	28
3	Desenvolvimento Profissional Docente	34
3.1	A educação no contexto da contemporaneidade.....	34
3.2	A normalização da formação docente	35
3.3	O conceito DPD - Desenvolvimento Profissional Docente	40
3.4	As mazelas da formação docente	43
3.5	Possibilidades de melhoria no âmbito da formação docente.....	47
4	Mestrados Profissionais - Características E Contribuições Para A Formação Docente.....	50
4.1	Mestrado Profissional	50
4.2	Mestrado Profissional em Educação.....	51
4.3	Projeto Trilhas do Futuro Educadores como uma iniciativa de qualificação em nível Stricto Sensu	53
5	Procedimentos Metodológicos	60
5.1	Procedimentos metodológicos.....	60
5.2	Procedimentos de coleta de dados.....	63
5.3	Procedimento de análise dos dados	65
6	Análise Dos Dados	67
6.1	Questionário - Perfil pessoal e profissional dos participantes.....	67
6.1.1	Formação dos participantes	68
6.1.2	Especializações dos Professores	70
6.2	Da atividade docente ou administrativa dos participantes.....	70
6.2.1	Carga horária de trabalho dos participantes	72
7	Da Participação No Mestrado Profissional	74
7.1	Razões-motivações para cursar o mestrado.....	74
7.2	Das necessidades formativas dos participantes	75
7.3	Da experiência dos participantes no mestrado profissional	77

7.3.1	Avaliação geral da experiência no Mestrado Profissional	77
7.3.2	Aspectos positivos destacados pelos participantes	78
7.3.3	Principais desafios enfrentados no percurso do mestrado	79
7.3.4	Ganhos obtidos ao longo da trajetória formativa	79
7.3.5	Motivações para a conclusão do mestrado	80
7.3.6	Licença para estudos: acesso e condições	80
8	Análise Das Entrevistas	82
8.1	Descrição dos entrevistados	82
8.2	Das razões/ motivações para o ingresso ao mestrado.....	83
8.3	Das necessidades formativas dos entrevistados	87
8.4	Dos elementos facilitadores e dificultadores para cursar o mestrado	91
8.4.1	Elementos facilitadores.....	91
8.4.2	Elementos dificultadores do mestrado	94
8.4.3	Elementos dificultadores da pesquisa	96
8.5	Ganhos na passagem pelo mestrado	98
8.6	Participação em congressos e grupos de pesquisa	100
8.7	Disciplinas do mestrado que mais contribuíram	102
8.8	Atendimento às necessidades formativas dos participantes	102
8.9	Quem é o mestrando antes x depois do mestrado	104
9	A Iniciativa Do Projeto Trilhas	107
9.1	Percepções e impactos do projeto	107
9.2	Sugestões para o projeto	110
10	Considerações Finais	114
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A: TCLE - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido	121
	APÊNDICE B - Questionário Aplicado Aos Participantes.....	122
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista	128
	APÊNDICE E – “Mais Informações Do Perfil Dos Participantes”	129
	APÊNDICE F - Mais Informações Sobre Atividade Docente E Administrativa.....	130
	APÊNDICE G – Mais Sobre Carga Horária De Trabalho Dos Participantes.	132
	APÊNDICE H - Mais Sobre As Razões-Motivações Para Cursar O Mestrado.	134
	APENDICE I – Mais Sobre As Necessidades Formativas	136

APÊNDICE J - Mais Informações Sobre Os Elementos Facilitadores E Dificultadores Para Cursar O Mestrado.....	138
APÊNDICE K - Proposta De Produto Educacional.....	140

1 Introdução

Ao leitor que gentilmente se dispõe a seguir comigo na leitura deste trabalho, apresento-o como um estudo que despontou das inquietações de uma professora da Educação Básica.

Ao longo de minha trajetória profissional que apresento na próxima sessão, a busca pelo aprendizado para e na profissão docente foi uma constante nos últimos anos. A formação continuada se revelou para mim como uma condição indissociável do processo de aprender a ser professor.

Chegar até aqui não foi tarefa fácil. O universo da pesquisa foi algo novo e desafiador, que exigiu uma dose extra de disciplina e dedicação, transpondo a condição de professora da Educação Básica para a de estudante e pesquisadora.

O estudo que aqui apresento foi se moldando à medida que diálogos com a Prof. Orientadora foram se fazendo: a linha de pesquisa e tema estavam claros para mim, pois queria discutir sobre a problemática da formação de professores, a partir da minha vivência e inquietações como tal. Inicialmente, pensamos em um levantamento e formação a ser desenvolvida para os professores na escola em que atuo. Mas como docente e não como parte da equipe gestora, ela poderia não ter a devida eficácia ou aceitação. Foi então que pensamos no grupo de mestrandos como sujeitos da pesquisa, pois me chamava a atenção aquele público “seleto”, que venceu seleções e percorria grandes distâncias em sua maioria para participar das aulas presenciais.

Uma vez definidos os sujeitos, o objeto de estudo foi pensado para as percepções e necessidades formativas dos mesmos como docentes ou gestores, bem como o relato da experiência vivenciada pelos mestrandos.

A partir daí, o estudo começou a se desenvolver e sua estrutura foi definida em 4 etapas, a saber: a primeira, sendo esta introdução e o capítulo 1, que apresenta minha trajetória até chegar à pesquisa, a contextualização com o tema, o objeto e objetivos da pesquisa

A segunda etapa compõe o referencial teórico, que elaboramos da seguinte forma: no capítulo 2 trazemos o conceito de “Necessidades formativas” e apresentamos pesquisas correlatas sobre o tema, a fim de fazer um levantamento de trabalhos na área. No capítulo 3,

discorreremos sobre o tema “Desenvolvimento Profissional Docente”, que trata da importância e urgência da formação continuada para os professores. No capítulo 4, abordamos sobre o “Mestrado Profissional”, eixo principal da presente pesquisa, bem como as diretrizes do projeto Trilhas do Futuro Educadores, projeto este que possibilita a formação em níveis mais avançados para servidores da Educação da rede pública mineira.

Na terceira etapa, apresentamos o capítulo 5, onde discorreremos sobre a metodologia deste estudo, detalhando os procedimentos para construção do referencial teórico, coleta e análise de dados, utilizadas para o mesmo.

Na quarta etapa, apresentamos a partir do capítulo 6, os resultados obtidos com a análise dos dados, feitos a partir do questionário aplicado e entrevistas. Com o questionário, buscamos dados sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, a atividade profissional, área e nível de atuação e por fim, as percepções sobre a vivência no mestrado. Dados como a localidade em que moram e atuam também foram relevantes, uma vez que os participantes vêm de diferentes regiões do estado. Na entrevista, buscamos levantar dados sobre as razões que o motivaram a buscar o mestrado, as dificuldades e facilidades para cursá-lo e as percepções acerca do projeto. Os dados foram analisados a partir da Análise de Prosa, metodologia desenvolvida por Marli André (1983), e costurada a partir dos referenciais teóricos.

Já, na última etapa, trazemos então as considerações finais obtidas com o estudo, a partir das percepções das pesquisadoras. Por fim, esta pesquisa culminou na elaboração de uma Proposta de Produto Educacional, apresentada em apêndice, no formato de um documento orientador contendo orientações aos professores e profissionais da rede estadual de como acessar o mestrado, caminhos, percursos e estratégias considerando as suas necessidades formativas e que possam agregar valor e aprimoramento ao trabalho que desenvolve no contexto da educação básica. Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua para a expansão

1.1 Dos caminhos percorridos até o Mestrado – Trajetória e justificativa de pesquisa

Ao pensar sobre minha trajetória profissional que me trouxe até o lugar de hoje, recorro às paredes de minha memória e volto ao passado.

Nasci no dia 15 de outubro, dia do professor. Vez ou outra me perguntavam se eu me tornaria uma.

Quando criança, era estudiosa e tinha facilidade com os estudos. Entrei na primeira série já alfabetizada pela minha mãe, que estudou apenas até o 4º ano. Independente como as crianças da minha época, estudava sozinha e me virava com as responsabilidades escolares. Me lembro de montar uma escolinha no prédio em que morava, onde os alunos eram crianças vizinhas, para alegria das mães. A escolinha tinha até um nome- “Escola Menina-flor”. Assim segui nos anos seguintes, até a adolescência, sendo este percurso da Educação Básica, todo feito em escola pública.

Adolescente, comecei a trabalhar e me vi tendo que finalizar o Ensino Médio à noite, na época chamado de Segundo Grau. Essa era a realidade de muitos, cursar a escola no período noturno para trabalhar durante o dia e muitas das vezes evadir. Acabei evadindo por alguns meses e voltei. Continuei. No primeiro ano, era obrigatório cursar na modalidade Científico-termo utilizado para diferenciar o ensino Regular do Profissional- e no segundo e terceiro ano, tínhamos a opção o profissional ou técnico, no meu caso o Magistério. Cursei na escola que hoje atuo como docente, que ofertava essa modalidade, concluindo-o em 1996.

Em 1998, fiz o vestibular para Pedagogia, a fim de dar sequência ao Magistério e ter a possibilidade de trabalhar meio período, conciliando com a nova rotina. Cursei Pedagogia no INESP — Instituto de Ensino Superior e Pesquisa, antes privada, hoje UEMG — Universidade do Estado de Minas Gerais, em minha cidade Divinópolis.

No decorrer da faculdade, não atuei como docente, embora muitos o fizessem somente com o Magistério, mas no meu caso, optei por concluir a faculdade, para ter mais segurança. Como precisava trabalhar, resolvi então empreender e permaneci por 10 anos. Assim sendo, fiz o curso ao mesmo tempo em que trabalhava, conciliando também com a vida de casada. Foi um processo difícil e cansativo exercer todas essas funções, mas estava feliz em persistir e conseguir fazer uma faculdade.

No ambiente das aulas, me sentia feliz aprendendo, estudando e interagindo. As aulas de Filosofia tiveram um significado especial nesse processo, chamando a atenção a didática do professor e a maneira com que o mesmo conduzia suas aulas: elas só aconteciam mediante leitura prévia e dúvidas que levávamos, ensinando-nos a pensar. Estava ele utilizando a metodologia hoje nomeada de sala de aula invertida e trazendo sentido e significado para os alunos. Um professor à frente do seu tempo.

Em 2012, fiz o concurso da Secretaria de Educação de Minas Gerais para professor, tendo sido aprovada, porém não fui imediatamente efetivada. Comecei atuando então através das designações- que é o processo de contratação temporária - iniciando assim minha atuação como docente dos anos iniciais na rede pública estadual. Eu sabia que teria um enorme desafio pela frente nesta nova atuação, pois tinha me formado há muitos anos, era iniciante na profissão e o estágio foi raso, sem o devido preparo para a atuação profissional.

Inserida no contexto da sala de aula, lidando com alunos e demais atores do processo, me vi diante de muitos desafios, me sentindo perdida e sem orientação. É como se fôssemos lançados ao mar sem saber nadar. Percebi então que dependia só de mim encarar aquele desafio, aquela “nova/ antiga” profissão que eu me propus a (re)começar. Eu buscava atividades, buscava observar como os colegas agiam, buscava sempre observar e aprender com o meu entorno.

Assim eu segui, e a cada ano aprendia um pouco mais, conseguindo lidar melhor com a prática pedagógica e seus desafios. Cada turma é única, proporcionando experiências singulares e contribuindo para a nossa evolução. Os colegas de profissão foram fundamentais nesse processo, além de estreitar laços no dia a dia da escola. Tenho o privilégio de ser uma pessoa focada, tranquila, e isso me ajudou bastante no processo inicial, entendendo o percurso.

Posteriormente, em 2017, tive a felicidade de o concurso ainda vigente chegar em minha classificação e eu ser efetivada. Me tornei então uma servidora pública efetiva. O status de nomeado nos proporciona mais segurança.

Ao longo do tempo, fui me sentindo mais confortável com a prática docente. Embora eu estivesse mais preparada para lidar com desafios diários do cotidiano escolar, eu desejava aprender mais. Comecei então a buscar opções de cursos de pós-graduação a fim de complementar minha formação inicial e aprender, pois não prezava somente pelo diploma. Minha maior intenção era buscar o conhecimento, a “reciclagem”. Tinha uma inquietação, queria aprender para além da sala de aula, sobre os problemas e dificuldades observados no contexto escolar e educacional.

Foi então que em 2019, fui aclamada com uma bolsa integral de pós-graduação - um MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo. Era o que eu precisava: uma formação em uma instituição de alta credibilidade, onde eu pudesse aprender com professores

super qualificados. Embora o MBA seja entendido como um curso mais técnico, voltado para a formação do gestor, as aulas eram perfeitas e me levaram a um nível profundo de reflexão, possibilitando ver a educação por novos ângulos, de forma mais macro. Iniciei então o processo de escrita acadêmica, que foi uma primeira experiência neste sentido, onde fiz a escrita de um artigo, intitulado “Planejamento nos Anos Iniciais — uma reflexão acerca da formação do leitor à luz da BNCC”, me inserindo nesse universo de pesquisa. Foi muito difícil, mas foi recompensador.

Concluí o MBA em 2021, e embora tenha sido 100% on-line, devido à pandemia, foi uma experiência muito enriquecedora e um divisor de águas. Redescobri o prazer de estudar e de aprender para além da experiência docente. O lançar um outro olhar para a Educação, a desconstrução de crenças e a visão mais macro do processo educacional foram transformadores. Penso que esse momento foi um ponto crucial onde pude constatar que estudar seria algo que eu não queria deixar de fazer. Hoje, vejo que fui além das tendências de escolaridade às quais tive acesso. Comecei a trabalhar ainda adolescente, me casei jovem e voltei a estudar. E anos depois, desejei continuar e me vi voltando a ser estudante. Fui na contramão das estatísticas.

A partir desta experiência de formação, dentre outras menores, realizadas no decorrer do percurso, somada à prática pedagógica e experiência pessoal, pude ir construindo o meu “eu” profissional. Marcelo (2009, p.112) afirma que “[...] através de nossa identidade que nós percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Lasky (2005, apud Marcelo, 2009), define a construção da identidade como:

[...] o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (Lasky, 2005 apud Marcelo, 2009).

A busca constante pelo aprender, somado ao trabalho em sala de aula e trocas com os pares foram fatores transformadores em minha atuação docente. Tais experiências me fizeram ser mais perceptível aos problemas vivenciados no contexto escolar, bem como buscar aspirar possíveis soluções.

Decidi continuar buscando me aperfeiçoar, pesquisando processos seletivos para mestrado. Em meados de 2022, teve início o Programa Trilhas do Futuro Educadores, uma parceria do Estado de Minas Gerais e universidades, com a oferta de formação continuada para servidores efetivos, em nível *lato sensu* e *stricto sensu*. Fiz as etapas necessárias e no começo

do ano, tive a felicidade de ser contemplada com a vaga. Foi um sonho e felicidade sem fim. Estar aqui hoje, inserida no contexto do mestrado de uma universidade federal, aprendendo com docentes, gigantes em sua área de atuação e colegas com vasta experiência profissional em diferentes funções, pra mim é algo muito caro e de grande privilégio.

Uma vez inserida neste contexto, como parte de um grupo composto por profissionais da Educação que compartilham experiências, angústias e inquietações semelhantes, vivenciadas no âmbito da Secretaria de Educação de Minas Gerais, pude constatar a importância da formação continuada para professores e demais profissionais em nível mais avançado.

Nos últimos anos, um pensamento recorrente que tenho como professora da Educação Básica e mais recentemente como Coordenadora do Novo Ensino Médio, é sobre a ausência da formação continuada observada em nível das instituições em que atuo, pois sabe-se que o professor que está em constante movimento, possui um olhar mais alargado e maior flexibilidade para com os desafios da sala de aula. Para Marcelo (2009), é imprescindível nos dias atuais, que o professor incorpore a necessidade de aprofundar e ampliar o conhecimento, a fim de melhorar sua competência pessoal e profissional.

Também é motivo de inquietação e diálogos com os pares, a falta de espaço e oportunidade que nós docentes temos para se discutir os problemas reais oriundos da prática pedagógica e a partir daí pensarmos em soluções conjuntas, isto se acentua nas reuniões pedagógicas semanais, também conhecidas como Módulo II¹, onde predominam demandas burocráticas e eventos do calendário escolar. Como assinala Gomes (2020, p.852), “[...] as tarefas burocráticas contribuem para encolher o tempo dedicado por educadores à Educação, propriamente dita.”

Assim sendo, a partir da trajetória descrita e em consonância com os autores discutidos, que evidenciam a urgência da formação continuada e a complexidade de saberes exigida pela docência, esta pesquisa tem como finalidade investigar as percepções e necessidades formativas

¹ Módulo II refere-se ao cargo ou função exercidos por servidores da educação básica que não estão em regência de sala de aula, mas que atuam em funções técnicas, administrativas ou de suporte pedagógico dentro da escola, como supervisores, coordenadores, orientadores e outros profissionais. É uma designação utilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para diferenciar esses profissionais daqueles que atuam no “Módulo I”, que corresponde ao exercício direto da docência.

de professores e gestores da rede estadual de Minas Gerais, participantes do Mestrado Profissional em Educação de uma universidade pública no sul do estado, ofertado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Esta oferta, viabilizada pelo Projeto Trilhas do Futuro Educadores, representa uma iniciativa inédita de formação *stricto sensu* voltada a servidores da educação básica.

O estudo se justifica, portanto, não apenas por uma motivação pessoal ou experiência profissional, mas principalmente pela necessidade de ampliar a compreensão sobre como programas de formação avançada podem responder às demandas reais de desenvolvimento profissional docente. Em um cenário em que políticas educacionais nem sempre se sustentam como ações duradouras, compreender os impactos, as lacunas e os potenciais de uma iniciativa como o Projeto Trilhas do Futuro torna-se fundamental para subsidiar políticas públicas mais efetivas, que se consolidem como políticas de Estado.

Dessa forma, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são as razões que levaram professores e gestores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a ingressarem no Mestrado Profissional em Educação e quais necessidades formativas são por eles percebidas ao longo do percurso formativo?

A partir dessa problemática, define-se como objetivo geral: Analisar as motivações e necessidades formativas de professores e gestores da rede estadual mineira que ingressaram no Mestrado Profissional em Educação, no âmbito do Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

E como objetivos específicos: a) Identificar as principais razões que levaram os profissionais da Educação a ingressarem no mestrado; b) Levantar as necessidades formativas percebidas pelos participantes ao longo de sua experiência no curso; c) Refletir sobre os desafios e contribuições do mestrado profissional para a prática docente e a gestão escolar.

Espera-se, com esta investigação, contribuir para o fortalecimento da formação continuada dos profissionais da educação pública, bem como oferecer subsídios para o aprimoramento de políticas educacionais que reconheçam, valorizem e promovam o desenvolvimento profissional docente em suas múltiplas dimensões.

2 Necessidades Formativas Na Formação Continuada Dos Professores

Este capítulo discute o conceito das necessidades formativas e da sua importância no âmbito da formação continuada de professores. Parte-se da compreensão de que os processos formativos eficazes devem considerar as reais demandas do cotidiano escolar, envolvendo dificuldades, expectativas e o contexto específico da atuação docente. A análise dessas necessidades é fundamental para a construção de propostas que façam sentido para os profissionais da educação e que contribuam de forma efetiva para a melhoria da prática pedagógica.

Na segunda parte do capítulo, é apresentado um levantamento de trabalhos acadêmicos que abordam as necessidades formativas de professores. A seleção foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com foco em estudos alinhados ao tema desta pesquisa. Três dissertações foram escolhidas como principais referências (Paula, 2021; Valente, 2020; Silva, 2019), cujas conclusões evidenciam que as formações planejadas a partir da escuta e análise criteriosa das necessidades dos docentes tendem a gerar maior engajamento e impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Conceituando as necessidades formativas

Para tanto, começemos com a definição trazida pelo dicionário da língua portuguesa Novo Aurélio – Século XXI, acerca da palavra necessidade que remete a: *“necessidade. [Do lat. necessitate.] S.f. 1. Qualidade ou caráter de necessário. 2. Aquilo que é absolutamente necessário; exigência [...] 3. Aquilo que é inevitável, fatal. 4. Aquilo que constrange, compele ou obriga de modo absoluto”*

André e Princepe (2017) trazem o conceito de necessidade como uma palavra sujeita a interpretações podendo ter uma conotação objetiva, representando algo que é imprescindível ou inevitável ou uma conotação subjetiva, sendo qualquer coisa que tem existência no sujeito.

Ainda Rodrigues e Esteves (1993, apud André e Princepe, 2017), elucida que alguns autores classificam necessidades em duas categorias: a primeira como necessidades autênticas e a segunda como necessidades específicas do sujeito. Satisfazer a primeira depende da sobrevivência, bem-estar e desenvolvimento do ser humano. Já a segunda são exteriores ao

sujeito, podendo ser coletivas ou individuais e se transpondo como situações reais ou ideais, por meios suscetíveis (Rodrigues e Esteves, 1993, apud André e Princepe, 2017).

Também Galindo (2001) apud Passalacqua (2011, p. 68) assenta que as necessidades proferidas pelos sujeitos se conectam com necessidades de base, estabelecendo o exercício e busca destes pela resolução e/ ou conservação das mesmas necessidades. Esclarecendo que necessidades de base ainda que biológicas, geram outras de ordem psicológicas, sociais, culturais segundo a autora.

Rodrigues e Esteves (1993) apud Passalacqua (2017, p. 67) também as relacionam com outros termos: as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos. Estrela, Madureira e Leite (1998), definem necessidades como:

Necessidades são, assim, “representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais” (Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves, 1998, p. 130).

Estrela, Madureira e Leite (1999), indicam que se considerarmos que as necessidades formativas decorrem de dificuldades, problemas, carências, mas também dos interesses dos professores em relação ao ensino, estas passam a ser entendidas como “realidades” subjetivas, mutáveis e dinâmicas, apresentando-se assim como constructos interpretativos que os professores manifestam quando estabelecem mediações entre os constrangimentos que sentem na prática e os desejos que têm (Nixon, 1989) associando-se ao desejo de maior desenvolvimento profissional.

Com base nos pressupostos dos autores referidos, concordamos que o termo se apresenta como polissêmico e sujeito a ambivalências. Entendemos que o caráter das necessidades manifestadas/apresentadas pelos professores pode ser subjetivo e sujeito a interpretações, visto que se referem a interesses dos sujeitos frente às dificuldades, desejos e percepções no contexto da prática profissional.

Assim sendo, entendemos que a identificação das mesmas pode não ser tarefa simples e requer um processo de análise para se aproximar dos reais objetivos. A análise de tais

necessidades têm sido discutida por diferentes autores, a fim de tentar se aproximar da fidedignidade das mesmas, como veremos a seguir:

Para Galindo (2001, apud Passalacqua, 2011), a estrutura da formação continuada foi construída ao longo do tempo sob programas fechados que não atendem às necessidades que os profissionais apresentam e das demandas apresentadas pelo próprio sistema educacional.

Leone (2012, p. 84) também aponta que nos últimos tempos, o tradicional modelo de formação continuada tem sido questionado em face aos efeitos desta sobre a prática profissional e pela capacidade de resposta às expectativas dos professores no que concerne à solução de dificuldades enfrentadas no exercício da docência. A autora complementa que adotar a análise de necessidades formativas implica rever paradigmas acerca das tradicionais práticas de formação comumente adotadas, visto que se caracterizam pela total ausência de coparticipação dos professores na elaboração de objetivos, tomada de decisões, etc., sendo entendidos apenas como executores de propostas projetadas exteriormente ao trabalho desenvolvido (Leone, 2012, p. 85).

Nessa direção, Rodrigues (2006) apud Leone (2012, p. 86) questiona a relevância desses processos e contribuição para a resolução de dificuldades das práticas educativas:

Que significado pode ter de levar os professores à frequência de ações de formação profissional contínua concebidas e planejadas sem que os seus destinatários sejam ouvidos, não apenas sobre o que lhes interessa, mas também e sobretudo sobre as dificuldades que experimentam, e sem que qualquer mecanismo de avaliação do seu desempenho seja previsto? (Rodrigues, 2006, apud Leone 2012)

Temos também Galindo (2001, apud Passalacqua, 2011) que evoca a complexidade do trabalho docente, com múltiplas demandas, residindo aí a importância de se analisarem suas necessidades:

Galindo (2001) salienta que a atividade profissional dos professores é complexa, não somente pelos direitos adquiridos, assumindo a obrigatoriedade de ações de formação continuada pelos sistemas (Brasil, 2016), mas pelas especificidades que a formação requer, e são em torno dessas demandas que a análise de necessidades demonstra o seu potencial (Galindo, 2001 apud Passalacqua, 2011, p. 71).

Já Passalacqua (2017) aponta a manifestação das necessidades em diferentes fases da carreira docente e em diferentes contextos: ao longo da carreira, nas diferentes etapas; nos

saberes adquiridos no percurso e nas diferentes culturas das escolas, tendo influência na realização dos processos formativos e em seus resultados.

A análise das necessidades percorridas aqui é apontada por Galindo (2001, apud Passalacqua, 2011) como um desafio para os processos formativos, mas que se apresenta como uma potente alternativa para o ajuste de dificuldades da prática profissional:

[...] as necessidades formativas emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais. Entretanto, a análise das necessidades de formação, desejável ao ajuste das falhas às demandas institucionais, pessoais ou profissionais, superadas em seus modelos fechados, desafiam os processos formativos, já que ela tende a abarcar um amplo leque de requisições, situações, tentativas de camuflagem, representações que revelam ou indicam necessidades formativas (Galindo, 2001, apud Passalacqua, 2011, p.39).

Leone (2012) defende a justificativa de se investir na análise das necessidades dos professores, ressaltando expectativas sobre estas apoiadas em Rodrigues (2006): a) maior aderência do professor em sua formação; b) maior consonância da formação aos contextos escolares percebidos pelo professor e c) maior impacto sobre a prática profissional.

Nesse sentido, Rodrigues (2006 apud Passalacqua, 2017, p. 71) salienta que as necessidades não sendo descobertas aos poucos, à medida que os indivíduos as revelam na interação que se estabelece entre o sujeito que a sente e o sujeito que a investiga.

García e Vaillant (2013, apud Paula, 2021), afirmam que os professores devem identificar o que necessitam aprender, uma vez que:

Quando os professores participam da decisão de sua própria aprendizagem, seu compromisso cresce. É mais provável que os professores utilizem o que aprendem quando o desenvolvimento profissional se centra na resolução de problemas referidos aos seus próprios contextos individuais (Garcia e Vaillant, 2013, p.111 apud Paula, 2021).

Apoiada nas autoras Rodrigues e Esteves (1993) e Silva, M. (2000), Leone (2012, p. 94) aponta dois tipos de práticas de análise das necessidades: a) processo contínuo, de cunho pedagógico, voltado para a participação dos interessados em quase todas as etapas e b) práticas cujo objetivo é simplificar políticas de formação a partir de objetivos definidos. A análise é feita anteriormente à formação. E reforça:

Posicionando-se frente a esses dois modelos, as autoras argumentam que a análise de necessidades de formação não constitui um fim em si mesma, nem se encerra na identificação das necessidades, mas se prolonga na tomada de

decisão acerca dos percursos formativos, da qual é um suporte (Leone, 2012, p. 94).

A partir das discussões acima proferidas, entendemos que é demandado na atualidade pensar em novos processos formativos que abarcam as necessidades apresentadas/ percebidas pelos professores, uma vez que o formato tradicional já não consegue atender aos desafios que emergem na prática docente.

Entendemos, à luz dos autores referências no assunto, que a análise das necessidades dos professores é um processo que precisa ser pensado e desenvolvido para que as práticas formativas desenvolvidas nas escolas possam proporcionar uma capacidade de resposta frente às dificuldades percebidas na prática docente. Assentindo com Galindo (2011) e Passalacqua (2017), o desenvolvimento de tais processos devem ser voltado para a formação continuada, mas devem ser assentados no desenvolvimento profissional dos docentes.

2.2 Levantamento dos trabalhos levantados para o corpus da pesquisa

A fim de levantar dados sobre os trabalhos desenvolvidos na mesma temática, foi feito um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações — BDTD, utilizando dos termos “Necessidades formativas de professores”, no período de 2019 até os dias atuais, de teses e dissertações. Utilizamos também outros termos complementares, como “Educação básica” e “Mestrado profissional”, mas o conjunto de termos retornou com um número de trabalhos reduzidos.

Optamos então por manter somente o principal, por acreditar que se mostra melhor apropriado com o objetivo. Tal busca resultou em 59 trabalhos, tendo sido feita a leitura dos títulos e leitura flutuante dos resumos para identificação da similaridade com a presente pesquisa e a partir daí fazermos o refinamento, que resultou em 12 trabalhos. A tabela a seguir mostra este resultado, contemplando título, autores, instituição, data de publicação e tipo de pesquisa.

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos BDTD - Necessidades formativas de professores
(Continua)

Nº	Título Do Trabalho	Autores	Ano De Publicação	Tipo	Instituição
1	A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores	Jaqueline dos Santos Paula Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2021	Dissertação	PUC-SP

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos BDTD - Necessidades formativas de professores
(Continuação)

2	Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência	Ana Cláudia Kogake de la Rosa Orientador: Laurizete Ferraguti Passos	2021	Dissertação	PUC-SP
3	Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano	Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2019	Dissertação	PUC-SP
4	Necessidades formativas de professores não licenciados no ensino superior tecnológico: os caminhos da formação continuada	Fernanda Sprada Orientador: Ivo José Both	2020	Dissertação	UNINTER
5	Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II: Contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO	Anair Araújo de Freitas Silva Orientador: Vanessa Therezinha Bueno Campos	2019	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia-UFU/MG
6	Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André	Priscila Barbosa Nunes Valente Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2020	Dissertação	PUC-SP
7	A tematização da prática na formação continuada de professores de ciências de uma escola pública de ensino integral	Miriam dal Bello Barbosa Gaiarin Orientador: Thaís Gimenez da Silva Augusto	2021	Dissertação	Universidade Estadual Paulista-UNESP
8	O professor de inglês do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo no contexto pós-pandemia: reflexões sobre a formação continuada à luz da análise de necessidades	Cynara Tavares de Sousa Orientador: Lilian Maria Ghiuro Passarelli	2023	Dissertação	PUC-SP
9	Formação de professores em uma escola da zona rural do município de Uberlândia: das necessidades formativas à formação contínua	Ivana Ferreira dos Santos Orientador: Vanessa Therezinha Bueno Campos	2019	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia-UFU/MG

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos BDTD - Necessidades formativas de professores
(Conclusão)

10	Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos	Andréia Lopes Pacheco Vasques Orientador: Flávia Medeiros Sarti	2019	Tese	Universidade Estadual Paulista-UNESP
11	Formação continuada de professores: indicadores para uma política na Rede Municipal de Itaara	Cristina Idevani Stangherlin Arnout Orientador: Ana Carla Hollweg Powaczuk	2019	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS
12	Formação continuada de professores: a construção do conhecimento compartilhado em uma escola de São João do Polêsine, RS	Thaysa Diovanna Bortoncello Orientador: Graziela Escandiel de Lima	2023	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Desses 12 trabalhos, selecionamos três que acreditamos estarem mais próximos do tema de pesquisa, partindo então para a leitura na íntegra dos mesmos, a saber: Paula (2021), Valente (2020) e Silva *et al* (2019).

O trabalho de **Paula (2021), intitulado “A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores”**, de abordagem qualitativa, teve como objetivo principal analisar as necessidades formativas dos professores para elaboração de uma proposta formativa que possa estar a serviço da escola. A autora utilizou como procedimento de coleta de dados a revisão bibliográfica, questionário, encontros reflexivos e análise de prosa. A pesquisa foi desenvolvida com dezoito professores voluntários da rede x que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A autora detalha que os encontros reflexivos contribuíram bastante com a pesquisa, tendo ocorrido em 4 momentos: no 1º encontro, os participantes discutiram o questionário aplicado; nos 2º e 3º encontros, estes foram instigados a pensar o desafio que mais o provocavam, para a partir dos mesmos serem mapeadas as necessidades formativas; no 4º encontro, foram discutidas as formas de enfrentá-los em momentos de formação e por fim no 5º encontro, houve a elaboração de uma proposta de formação pelo grupo, a partir das respostas apontadas como mais urgentes. Como resultado, a autora apresenta como unanimidade dos participantes a importância dos espaços formativos na escola, entendidos como espaço a

oportunidade de formação, discussões e trocas de experiências no recinto escolar. Abordou a reunião pedagógica como possibilidade de formação em serviço, visto que por vezes, esta é interrompida por emergências e procedimentos burocráticos, impedindo a formação coletiva.

No levantamento, os professores quinzenalmente reúnem-se no período noturno, por uma hora e meia, sendo essas reuniões utilizadas em grande parte, para discutir questões burocráticas e eventos do calendário escolar, restringindo assim o espaço que seria dedicado à formação. Essa realidade é presente em muitos contextos educacionais, segundo a autora. Outro ponto discutido na pesquisa é que as demandas emergenciais citadas também impedem o cumprimento do currículo, tendo os participantes relatado a necessidade de compreendê-lo de forma mais abrangente. A educação inclusiva também foi colocada como um grande desafio, tendo os participantes apontado que a formação continuada e troca de experiências poderiam contribuir com esta dificuldade.

De forma unânime, a ampliação dos espaços formativos foi apontada pelos participantes, como contribuição para a prática educativa e enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. A autora converge com a ideia de Passalacqua (2017), entre outros, sobre a importância da escola como espaço formativo, partindo de necessidades reais dos professores, contribuindo para a melhora do desenvolvimento profissional e aprendizagem dos alunos.

O segundo trabalho analisado foi o correspondente ao nº 6 do quadro de levantamentos, intitulado “**Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André**”, Valente (2020), relata sua percepção acerca de que o estudo nas formações não caminhava em direção às necessidades dos professores e não chegava, de fato, à prática da sala de aula. Sua pesquisa de cunho qualitativo, objetivou elaborar apontamentos para uma formação, através de relatos de formações já vivenciadas e identificação das necessidades formativas de professores alfabetizadores da rede municipal de Santo André. A autora utilizou-se de questionário para caracterização do professor que atua na rede, e entrevistas individuais com doze docentes de cinco escolas, bem como estudos correlatos de diversos autores, como, Altobelli (2008), Trevisan (2008) e Passalacqua (2017).

Altobelli (2008) investigou o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores frente aos cursos de formação continuada e no quanto esses cursos não promovem mudanças na prática docente, relatando que embora os participantes declarassem uma visão positiva das formações ofertadas, elas não os preparavam para enfrentar problemas do cotidiano. Trevisan (2008) trouxe a análise das reais necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Sesi -SP, tentando responder em como a formação continuada poderia contribuir para a melhor atuação do professor e formador, apontando que formações que desconsideram as experiências e saberes docentes, não se promove a autonomia profissional, a reflexão da prática e aplicação do que é discutido nas formações. A autora traz ainda uma pesquisa de Passalacqua (2017), onde ela buscou compreender que ações seriam necessárias para que formações em serviço atingissem seus objetivos. A partir de um estudo qualitativo da análise de conteúdo de vinte dissertações e dez teses, viu que tais ações ainda não supriam as necessidades formativas dos docentes, por não serem baseadas em levantamentos criteriosos das necessidades dos mesmos, não sendo observados avanços significativos.

A autora concorda que propiciar e integrar momentos formativos e de reflexão nas reuniões pedagógicas, partindo de necessidades reais do professor, se apresenta ainda como um grande desafio para as escolas (Valente, 2020, p. 26-27). Como conclusão do trabalho, a autora declara que embora os professores participantes relatam ganhos com as formações ofertadas, e que tenham contribuído com a melhoria de suas práticas, há ainda muitos desafios ligados às mesmas que precisam ser superados e que requerem novas propostas de formação, mais voltadas às necessidades dos professores alfabetizadores.

E o terceiro trabalho analisado foi o correspondente ao número 4 do quadro de levantamentos, intitulado como **“Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II: Contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO”**, Silva (2019), relata que a pesquisa nasceu da observação das dificuldades dos professores em lidar com questões ligadas aos processos de ensino-aprendizagem: indisciplina, inclusão escolar, planejamento, saberes pedagógicos, avaliação, etc. Os sujeitos da pesquisa são docentes da rede estadual de ensino do município de Itumbiara – GO sendo 265 docentes do Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano, pertencentes às quinze escolas existentes no município. A pesquisa de cunho exploratório e abordagem qualitativa, utilizou como

instrumento de coleta o questionário e a correspondência de cartas, onde os docentes tiveram a oportunidade de compartilhar experiências.

A partir destes, a autora buscou responder à seguinte questão: Quais as necessidades formativas dos professores e qual(s) relação(s) que elas estabelecem com as ações formativas desenvolvidas na escola? Como resultado, foi identificado que as escolas envolvidas se esforçam em proporcionar ações formativas para os professores, contudo as mesmas não são alinhadas às necessidades/ expectativas dos mesmos, não promovendo a reflexão do trabalho pedagógico. Identificou ainda que a SEE-GO não possui diretrizes que orientem as unidades escolares na elaboração de planos de formação, ou seja, não há um plano sistematizado para que as formações aconteçam para promover mudanças.

Assim, a partir dos trabalhos três levantados que consideramos pertinentes para esta pesquisa, dentro do macrotema “Necessidades formativas”, compartilhamos com as opiniões dos autores e demais consideradas dentro destes, quando afirmam que as necessidades formativas dos professores devem ser levantadas de forma criteriosa, para que se possam garantir formações mais fidedignas e em consonância com os problemas reais vivenciados pelos docentes, caso contrário, estas tenderão a não contribuir com os objetivos das formações e melhoria do trabalho desenvolvido pelo professor e por conseguinte, melhoria da aprendizagem dos alunos.

Assentimos também com as considerações dos trabalhos das referidas autoras, sobre a necessidade de ampliação da escola como espaço formativo, considerando as formações postas nas reuniões pedagógicas semanais, priorizando-as em contraponto com demandas e pautas administrativas/ burocráticas, que pouco dialogam com o dia a dia da prática pedagógica, perdendo espaço para o compartilhamento de problemas reais e possíveis soluções digeridas com os pares.

Com esses pontos esclarecidos, abordaremos, portanto, na próxima seção, os conceitos e discussões sobre desenvolvimento profissional docente, a fim de ampliar a questão sobre a problemática da formação continuada de professores, que é o tema gerador deste trabalho.

3 Desenvolvimento Profissional Docente

Diante das intensas transformações tecnológicas, sociais e políticas da contemporaneidade, a educação enfrenta novos e complexos desafios que impactam diretamente na atuação docente. Este capítulo analisa, então, os aspectos essenciais da formação de professores e gestores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, destacando seus entraves, exigências e possibilidades formativas.

A discussão tem início com a análise das mudanças recentes no cenário educacional e como essas alterações geram novas necessidades formativas. Em seguida, aborda-se a normalização da formação docente, com base nas diretrizes legais em âmbito nacional e estadual. O capítulo também aprofunda o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), suas implicações teóricas e práticas, e examina os obstáculos que comprometem a formação dos educadores. Por fim, são apresentadas propostas de melhoria que visam fortalecer os processos formativos, com destaque para as ações contínuas, colaborativas e contextualizadas, capazes de promover uma prática pedagógica mais crítica, qualificada e transformadora.

3.1 A educação no contexto da contemporaneidade

É fato que a sociedade contemporânea tem vivenciado grandes mudanças em uma velocidade talvez nunca experimentada. Vivemos hoje hiperconectados, imersos em um mundo digital, alterando nosso modo de ser e conviver em vários níveis, como o modo com que relacionamos, trabalhamos, estudamos, consumimos, etc.

Fhür (CONEDU-Brasil/2018), aponta que diante do complexo cenário atual, nos âmbitos social, econômico e político, faz-se emergir um novo arranjo da educação para o século XXI, onde a tecnologia da informação avança e modifica formas de pensar, agir e relacionar do ser humano, “[...] a educação encontra-se diante de um “tornado” de ameaças e incertezas que requerem mudanças significativas na sua estrutura.” (Fhür, 2018, p. 1).

Para Imbernon (2022), a profissão docente deve abandonar a ideia predominante no século XIX, de mera transmissão do conhecimento e que se tornou arcaica para a educação dos novos tempos, que predomina uma sociedade plural, participativa, solidária...[...] Para educar para esse mundo diferente, é preciso se aproximar de um caráter mais relacional, dialógico,

cultural-contextual e comunitário, ganhando importância a relação que se estabelece entre todos os atores envolvidos (Imbernon, 2022, p. 07).

Como professora e observadora do cotidiano da escola, é notório que este novo contexto que vivemos influencia drasticamente o trabalho escolar. A educação, tal como a concebemos em nossa formação básica (e superior) já não faz mais sentido para uma geração que tem o acesso à informação literalmente na palma da mão. É preciso mudanças estruturais, como apontado por Fhür, e novas habilidades do professor e demais profissionais da escola, caso contrário lidar com essa nova realidade será um desafio sem precedentes.

Arendt (2005), reflete sobre a crise da educação contemporânea apontando que as fronteiras entre adultos e crianças estão cada vez mais sutis, destacando o despreparo dos adultos em relação à introdução destas no mundo educacional contemporâneo. (Arendt, 2005, p. 826). Esse despreparo apontado por Arendt revela a complexidade da função docente para além dos desafios dos dias atuais. Nesse sentido, indagamos: *como preparar o professor para esse novo contexto educativo?*

3.2 A normalização da formação docente

Para aprofundarmos um pouco mais sobre o Desenvolvimento profissional docente e suas vertentes, tido como um grande desafio contemporâneo da educação, recorreremos à normalização da mesma no âmbito da formação docente.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB 9394/96, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, visa garantir a formação continuada para os docentes de Educação Básica, seja no local de trabalho ou em instituições de ensino, através de cursos de educação profissional, superiores de graduação e pós-graduação (Brasil, LDB 9394/1996).

Recorreremos ao Plano Nacional de Educação — PNE (2014-2024), que estabelece 10 diretrizes para nortear a educação brasileira neste período, instituído pela Lei nº 13.005/2014. Esta lei reforça o princípio de cooperação entre os entes federados para a política educacional, presentes anteriormente na Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Ministério da Educação, 2014).

Das 10 diretrizes, destacamos 2 que são atinentes a este estudo: o art. IV- melhoria da qualidade da educação e o art. IX- valorização dos(das) profissionais da educação. As metas previstas terão o prazo de vigência deste plano para o seu cumprimento (Art. 3º). O cumprimento destas será monitorado periodicamente, por instâncias variadas, tais como: Ministério da Educação- MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação-CNE e Fórum Nacional de Educação, sendo divulgado de 2 em 2 anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP. (Brasil, Ministério da Educação PNE, 2014, art. 5º). Para esta pesquisa, consideramos a análise das seguintes metas:

Quadro 2 - Metas sobre a formação continuada dos professores – PNE

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- PNE 2014/2024	
META	ESTRATÉGIAS
Meta 15- garantir em regime de colaboração com os entes federados, no prazo de um ano, que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior na área de conhecimento em que atuam, tratadas anteriormente no art. 61 da Lei 9.394/96.	15.4- Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e matrículas dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação;
Meta 16- formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, garantindo formação continuada a todos os profissionais em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, até o último ano de vigência;	16.1- Realizar em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e garantir o fomento por parte das instituições públicas de educação superior; 16.5- ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica;
Meta 17- valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, equiparando seu rendimento ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano de vigência	17.2- Acompanhamento da evolução salarial pelo fórum permanente por meio de indicadores; 17.3- implementar no âmbito dos entes federados, planos de Carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, implantando gradualmente o cumprimento da jornada em estabelecimento único;
Meta 18- assegurar planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior e para os profissionais da educação básica, ter como referência o piso salarial nacional, instituído pela lei federal do art. 206 da Constituição Federal, no prazo de 2 anos de vigência.	18.1- Até o início do 3º ano de vigência, estruturar as redes públicas com mínimo de 90% dos profissionais do magistério e mínimo 50% dos profissionais da educação ocupem cargos de provimento efetivo; 18.4- prever nos planos de Carreira dos profissionais da educação licenças remuneradas para qualificação profissional, inclusive em nível stricto sensu. (Brasil, Ministério da Educação, PNE, 2014)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das metas do PNE (Brasil, Ministério da Educação PNE, 2014)

Observamos que dentre as metas, somente a Meta 16 diz respeito à formação continuada de professores. Consideramos a meta 15 pelo fato desta mencionar ações para a formação inicial

e continuada. Também observamos a meta 14 pelo fato de considerar a formação em nível *stricto sensu*, embora não haja especificações para a área educacional. Na meta 15, que cita como uma das estratégias a ampliação da plataforma eletrônica para a oferta de formação inicial e continuada, pressupõe uma formação de busca individual, sem articulação com uma formação pautada no coletivo; já a Meta 16 prevê o dimensionamento da demanda de formação e a ampliação de bolsas de estudo, no entanto não há especificação ou cotas estipuladas para os diferentes níveis de pós-graduação, como aprofundamento, especialização *lato sensu* ou *stricto sensu*.

À título de comparação, partimos então para a análise do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais - PEE/MG para o período de 2018 a 2027, cujo prazo para cumprimento das metas é a vigência deste, com periodicidade de avaliação de 2 anos (art. 4º e 5º, parág.1º).

Destacamos também as mesmas diretrizes do plano, conforme art. 2º: inciso III- melhoria da qualidade da educação e inciso IV- valorização dos profissionais da educação (Minas Gerais, PEE, 2022, art. 2º). Consideramos as metas elencadas abaixo:

Quadro 3 - Metas sobre a formação continuada dos professores – PEE

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- PEE/MG 2018-2027	
META	ESTRATÉGIAS
Meta 15- implementar até o final do 1º ano de vigência, a política que viabiliza formação específica de nível superior para os docentes de educação básica curso de licenciatura na área em que atuam.	<p>15.1- Elaborar até o final do 2º ano, plano estratégico de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, baseado em diagnóstico das necessidades e capacidade de atendimento</p> <p>15.2- Aperfeiçoar até o final do 3º ano, programa estadual de formação continuada, garantindo oferta regular e permanente ao longo da carreira dos servidores;</p> <p>15.3- Formar em 50% dos docentes da educação básica na pós-graduação, em sua área de atuação;</p> <p>15.4- Viabilizar através de parcerias com órgãos de fomento bolsas de estudo para pós-graduação em nível <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> para os profissionais da educação;</p>
Meta 16- valorização dos profissionais do magistério da educação básica, buscando diminuir desigualdades entre os profissionais de outras áreas com escolaridade equivalente, respeitando o piso nacional.	<p>16.2-Estruturar a rede para que até o final da vigência no mínimo 90% dos profissionais do magistério e mínimo 50% dos profissionais não docentes sejam provedores de cargo efetivo;</p> <p>16.3- Regulamentar até o final do 1º ano de vigência autorização para afastamento para</p>

qualificação dos profissionais de educação em nível lato e stricto sensu.

Fonte: Minas Gerais, PEE, 2022, art. 2º.

Acerca da Meta 15, que prevê um plano estratégico de formação inicial e continuada baseado em necessidades dos professores, pensamos que seja algo muito positivo caso seja cumprido, bem como o aperfeiçoamento do plano, que visa garantir formação ao longo da carreira dos servidores, o que contribuiria para o desenvolvimento profissional dos mesmos; assim como no plano nacional, que prevê 50% dos professores com pós-graduação, a meta não determina cotas entre as modalidades, como especialização e pós-graduação em nível lato e stricto sensu; no caso das bolsas de estudo através de parcerias, também não há uma previsão ou estimativa.

Para o acompanhamento das metas, recorreremos ao 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação - PNE.

- **Meta 14:** O número de títulos de mestrado apresentou um crescimento significativo entre 2012-2022, com 12.236 títulos. Ciências Sociais Aplicadas foi a área que obteve maior crescimento com 4,4%; Instituições públicas continuam responsáveis pela formação da maior parte dos mestres (81,0%) e doutores (85,7%) no país, sendo a maior parte dos títulos concedida por instituições localizadas nas regiões Sudeste e Sul.
- **Meta 16:** Houve um aumento no percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação de 30,2% para 48,1%, ente 2013 e 2023, porém sem o alcance da meta de 50%. Isto se deve particularmente ao nível de especialização. Em 2023, 43,7% dos docentes na educação básica possuíam o nível de especialização, 3,3%, de mestrado e 1,0%, de doutorado; A região Sudeste ocupa a 4ª posição entre as 5 regiões do país no que tange à formação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, com 41,7%. A região também apresentou o menor percentual (29,4%) no percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada. As redes públicas apresentam percentuais de professores com pós-graduação maiores do que a rede privada
- **Meta 17:** Os resultados indicam um aumento do rendimento em comparação com demais profissionais com equivalência de escolaridade no período abordado, passando de 65,2% em 2012 para 86,9% em 2023. O avanço para os profissionais do magistério indicou um acréscimo de 5,3% entre 2012 e 2023, enquanto a inflação acumulada no período foi de 91,5%;

na região Sudeste, a remuneração média dos profissionais do magistério em 2023 equivaleu a cerca de 83,6% da remuneração dos demais profissionais com formação equivalente. As regiões Norte e Nordeste são as mais próximas do atingimento da meta. Minas não está entre os estados que se aproximaram da meta de equivalência salarial.

- **Meta 18:** Minas Gerais foi o estado que apresentou a maior redução entre os estados do país, apresentando uma queda em relação à 2014, quando havia 82,3% de vínculos efetivos na rede estadual, em contraponto com 21% em 2023, ficando acima apenas do estado do Tocantins.

Figura 1 - Percentual de vínculos docentes no estado de Minas Gerais

PERCENTUAL DE VÍNCULOS DOCENTES ESTÁVEIS NAS REDES ESTADUAIS - BRASIL, GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2014/2023		
Brasil/Região/UF	2014	2023
Minas Gerais	82,3%	21,0%

Fonte: Recorte a partir do gráfico do 5º Relatório de Monitoramento de Metas (2023).

Quanto ao percentual de municípios que possuem Plano de Carreira e Remuneração-PCR, limite de carga horária para interação com alunos e piso salarial, em Minas Gerais, o percentual de cobertura ficou abaixo da média nacional.

Recorremos também ao Relatório Anual sobre a situação do estado no atingimento das metas previstas no Plano Estadual de Educação, atualizado em 2022:

- **Meta 14** - de acordo com a GeoCapes, tanto em nível nacional como estadual, no período pandêmico, houve uma queda significativa na emissão dos títulos de mestrado e doutorado, saltando de 7.616 títulos de mestrado em 2019 para 6.513 em 2020 e 6.486 em 2021. Os dados se referem à todas as áreas de um modo geral;
- **Meta 15** - o relatório menciona a implantação do Projeto Trilhas do Futuro Educadores para a oferta da formação em nível superior aos docentes da educação básica, proporcionando formação específica na área em que atuam. O projeto ofertou 25.000 vagas em nível lato e stricto sensu, por meio de 26 instituições de ensino, representando 8% do quadro de servidores, o que corresponde a 6.053 matrículas. O mesmo faz a previsão da oferta para o ano de 2023 com 6.622 vagas, sendo 6.000 para cursos de

aperfeiçoamento, 500 para mestrado e 120 para doutorado. Observa-se que de 2022 para 2023 já houve uma queda considerável no número de vagas a ser ofertado.

- **Meta 16** - de acordo com o relatório, o salário dos servidores de 2018 a 2021 se manteve estável e em 2022 houve um aumento de 10,6% no vencimento básico, baseado na carga horária de 24 horas semanais. O mesmo menciona demais ações de valorização tais como nomeações, certificação de diretores, pagamento do rateio do Fundeb, concessão de adicional do Adveb e quitação de passivo de férias prêmio (Minas Gerais, 2022).

Notamos, a partir do recorte e dos limites das normativas mencionadas, a preocupação por parte do Estado para com a necessidade e urgência da formação continuada dos professores e profissionais da educação. Entretanto, o que é disposto nas resoluções e o que de fato é assegurado, requer uma análise ampliada, que não caberia neste estudo.

Além disso, entendemos que as ações previstas para a formação continuada dos professores ainda são muito tímidas, dada a sua importância. Precisamos avançar ainda em termos de normativas mais assertivas e mais arrojadas para dar conta da complexidade e importância que a profissão docente requer a fim de melhorar a qualidade da educação pública. Na seção seguinte, trataremos do conceito DPD — Desenvolvimento profissional docente, no âmbito da formação continuada do professor.

3.3 O conceito DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

Muitos são os embaraços que envolvem o desenvolvimento profissional dos professores: da formação inicial à formação continuada, passando por condições de trabalho e valorização do magistério, dentre outros.

Pesquisadores em todo o mundo têm se debruçado sobre o tema nas últimas décadas, além da preocupação dos órgãos internacionais presentes em documentos recentes. De acordo com o relatório da OCDE (2023), as prioridades comuns dos sistemas educacionais se aplicam ao contexto brasileiro, como: desenvolvimento e habilidades dos professores, melhor qualificação para estes, atração de candidatos de qualidade, etc. É imprescindível que em todo o sistema educacional os professores que o compõem sejam altamente qualificados e engajados. (OCDE, 2023)

Ainda de acordo com o documento, “[...] a formação inicial dos professores (FIP) e a formação continuada de qualidade são vitais para garantir elevados padrões, ao mesmo tempo que se adotam medidas de médio prazo para tornar a profissão mais atrativa” (OCDE, 2023).

Há alguns anos, Carlos Marcelo já relatava preocupação internacional em relação ao magistério e aos desafios vinculados a ele, como formas de tornar a profissão mais atraente, como conseguir que os professores continuem aprendendo ao longo da carreira, etc., destacando a importância do papel do professor na aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2009, p. 110). Tais desafios vinculados à profissão ainda hoje representam um grande gargalo da educação, sobretudo no Brasil.

O autor afirma que a velocidade com que mudanças ocorrem nos dias atuais exercem grande impacto no dia a dia das escolas e do trabalho dos professores, sendo a profissão docente como a “profissão do conhecimento”, e este último como o elemento que legitima o trabalho do professor:

em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem. (Marcelo, 2009, p.110)

Roldão (2021) pondera dois enunciados feitos em um documento apresentado em 2007 pela Comissão Europeia ao Conselho e Parlamento Europeus, cujo título “Para o Desenvolvimento da qualidade da formação de professores”, que remetem: a) à qualificação superior dos professores que pressupõe um nível mais elevado de conhecimento; b) à condição de aprendizes ao longo da vida, devido à natureza de seu trabalho (Roldão, 2021, p. 82).

A autora defende que a especificidade do saber docente deve ser perpassada por um desenvolvimento profissional continuado, como ocorre em outras profissões. Esse saber específico docente deve ser capaz de oferecer um desempenho adequado na ação de ensinar, de teorizar essa ação, dominando os instrumentos de melhoria contínua. É preciso desconstruir a ideia de que o professor é dispensado de teorizar, como também a de ser um apresentador do conhecimento já formalizado. (Roldão, 2021, p. 84).

Carlos Marcelo (2009) apresenta as concepções acerca do termo Desenvolvimento profissional docente, justificando-o em detrimento de outros, como formação permanente, formação contínua, formação em serviço, etc. A denominação desenvolvimento profissional se

adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino, pois o termo “desenvolvimento” dá ideia de continuidade que supera a formação inicial e continuada (Marcelo, 2009, p. 09).

Hobold (2018), traz 3 perspectivas do Desenvolvimento profissional docente, à luz dos estudos de Oliveira-Formosinho (2009, apud Hobold 208)): a primeira perspectiva é o desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s), sendo essa a transmissão à profissão de melhor competência técnica nos conteúdos a ensinar, bem como ser mais flexível quanto aos variados métodos de ensino; a segunda perspectiva sendo o desenvolvimento do professor como mudança ecológica, se referindo ao contexto de trabalho dos professores, como tempo de trabalho, recursos materiais, liderança, cultura de ensino, etc.; e a terceira perspectiva sendo o desenvolvimento do professor como a compreensão de si mesmo. Nesta última, pensa-se no professor que a realização do seu trabalho está interligada às suas crenças, concepções e à sua história de vida (Oliveira-Formosinho, 2009 apud Hobold, 2018, p. 430-431).

Ponte (1997), defende que o desenvolvimento profissional do professor corresponde a um processo de crescimento na sua competência, no autocontrole da sua atividade e como um elemento ativo do contexto escolar. Diz respeito aos aspectos da didática, à ação educativa mais geral, aos aspectos de interação com outros professores e comunidade escolar (Ponte, 1997, p. 44).

Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) apontam que “o DPD- Desenvolvimento profissional docente remete também ao um processo de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”.

Gatti (2014) também tece considerações sobre o que vem a ser desenvolvimento profissional docente, sendo que este não pode ser confundido ou reduzido a um plano de carreira, embora também se associe a isto, mas integrando à ideia de evolução e revolução nas diferentes fases do profissional docente, na perspectiva do desenvolvimento humano adulto associado ao desenvolvimento profissional [...] Ela complementa que são necessárias ações conscientes, a partir de uma reflexão objetiva sobre uma realidade vivenciada, impulsionando ações e atitudes inovadoras a fim de produzirem mudanças efetivas (Gatti, 2014, p. 378). A autora ainda ressalta que isso só será possível com um esforço de superação da nossa rotina,

buscando entender com clareza as situações do nosso trabalho cotidiano para avançarmos em relação à situação atual.

Concordando com a autora, o desenvolvimento profissional docente vai além de um plano de carreira, embora este seja parte do processo. Parte da ideia da evolução, continuidade, aprendizado contínuo. Especializações esporádicas, realizadas com intenções individuais não serão traduzidas em mudanças mais profundas, coletivas. Será preciso um esforço maior, será preciso sair da zona de conforto da cotidianidade para pensar em soluções mais macroestruturais.

A autora ainda complementa que o desenvolvimento profissional contribui para uma visão mais clara do que impede movimentos de transformação da realidade educacional próxima (Gatti, 2014, p. 378).

A partir dos expostos dos autores mencionados, bem como os saberes experienciais vivenciadas na prática docente, entendemos que o desenvolvimento contínuo do professor se apresenta como uma condição para a função nos dias atuais, condição esta que deveria ser inegociável, para que a qualidade da educação pública alcance níveis mais condizentes com a sua importância para a sociedade.

3.4 As mazelas da formação docente

Falar dos problemas que envolvem o universo docente é algo muito amplo e que requer uma análise mais aprofundada, que não caberia neste estudo. Tentaremos expor algumas das mazelas que circundam a formação docente.

Para Gatti (2014, p. 36), a formação de professores tem sido um gigantesco desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países ao redor do mundo estão desenvolvendo ações arrojadas na área educacional, sobretudo com estes profissionais. Medidas vêm sendo tomadas em nível mundial, no sentido de formá-los de forma mais expressiva, em todos os níveis e proporcionando carreiras mais atrativas.

No entanto, em nível brasileiro, a formação inicial de professores no ensino superior, ainda não teve uma iniciativa nacional exitosa o suficiente para adequar o currículo às demandas da atualidade.

Muitos são os problemas decorrentes da formação inicial: o crescimento excepcional da modalidade EAD para as licenciaturas, a formação genérica presente no curso de Pedagogia, a falta de definição para as licenciaturas específicas, que acontecem por diferentes caminhos, os estágios supervisionados e tantos outros problemas que se mostram como um grande gargalo da formação inicial de professores.

O fenômeno da educação à distância, ofertado em grande parte por instituições privadas, tem alcançado números avassaladores e apresenta-se como uma modalidade de formação que supera a presencial, no âmbito das licenciaturas. Em termos normativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), garantiu o incentivo do poder público para a educação à distância e ampla área de atuação, podendo atuar em todos os níveis e modalidades de ensino e formação continuada.

Giolo (2008), aponta que no começo da trajetória da EAD, na virada do século, o processo teve início pelas instituições públicas, seguindo o que previa a LDB (1996):

O foco foi, evidentemente, a educação superior, pois a grande demanda incidia sobre a formação de professores para a educação básica, contribuindo, dessa forma, para o cumprimento do artigo 87, § 4º da LDB, que determina: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Segundo o autor, as instituições privadas entraram em cena para a oferta da modalidade, quando a modalidade presencial experimentou certo cansaço e dificuldades financeiras por parte dos estudantes em bancar os altos custos da educação presencial (Giolo, 2008, p. 1217).

Gatti (2014) aponta fragilidades do ensino à distância para os anos iniciais:

Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. A modalidade a distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais (Gatti, 2014, p. 38).

Quanto a formação para o curso de Pedagogia, André et al (2014, p. 29) apontam que “[...] a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando”, referindo-se à habilitação do curso concedida para Educação Infantil, Anos Iniciais, funções administrativas diversas, como supervisão, orientação, inspeção, direção escolar e como pedagogo. Já a formação do professor para os anos finais e ensino médio passa também por um caminho diverso, segundo dados da OCDE (2023):

O caminho mais comum para a docência é o grau equivalente ao bacharelado (a licenciatura) para ministrar aulas no ensino médio ou anos finais do fundamental, ou a pedagogia para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Outras trajetórias incluem uma qualificação pedagógica de ensino médio para lecionar na educação infantil e no ensino fundamental (magistério) ou a complementação pedagógica para os formados no ensino superior de outras áreas (OCDE, 2023, p. 22).

Outra questão importante que pode ser considerada como uma problemática dentro da formação inicial são os estágios supervisionados, que é uma das disciplinas obrigatórias das licenciaturas, responsável pela articulação entre dimensão teórica e prática, no esforço de formar o futuro professor (Lüdke, 2009, p. 101). Estaria o estágio supervisionado cumprindo sua função, de preparar o futuro professor para o exercício de sua profissão? Teria ele a supervisão adequada pela instituição que o promove e pelas escolas que o recebem?

Para além das formações inicial e continuada, pensamos nas condições de trabalho como uma grande mazela da educação: o excesso de funções e responsabilidades atribuídas aos docentes nos dias de hoje. Tardif et al (2006 apud Gatti, 2014) expõe o quão amplo é o desempenho esperado pelos professores: domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, compreensões sobre o desenvolvimento da criança e adolescente, cognitivo, afetivo, social, capacidade de lidar com diferenças, didática, motivação para o conhecimento, perpassando questões culturais, por políticas educacionais de governos, pelas informações midiáticas, processos relacionais-afetivos, pela vivência de situações desafiadoras, e necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos, dentre outros. Isto sem considerar avaliações externas, aumento da burocratização dos processos da prática escolar e tantas outras demandas, que comprometem drasticamente a dinâmica do dia a dia escolar e aprendizagem dos alunos.

Não é novidade que os docentes se sentem exauridos com toda essa sobrecarga de trabalho e expectativas abrangentes para os educandos dentro de um currículo inflado. Lelis (2012) destaca problemas acerca do desgaste do professor, tais como: sobrecarga de trabalho, esgotamento (síndrome de burnout), baixos salários e dificuldades de atualização profissional. Em relação à sobrecarga, a autora sinaliza que, além do tempo de trabalho, há também a ampliação das tarefas a serem desempenhadas, seja por mudanças na composição do público escolar, seja por reformas educacionais implantadas que impactam significativamente o trabalho em sala de aula (Lelis, 2012, p.156).

Castets et al (2017 apud Gomes, 2020, p.854) reforça o esgotamento do professor diante da complexidade dos contextos atuais:

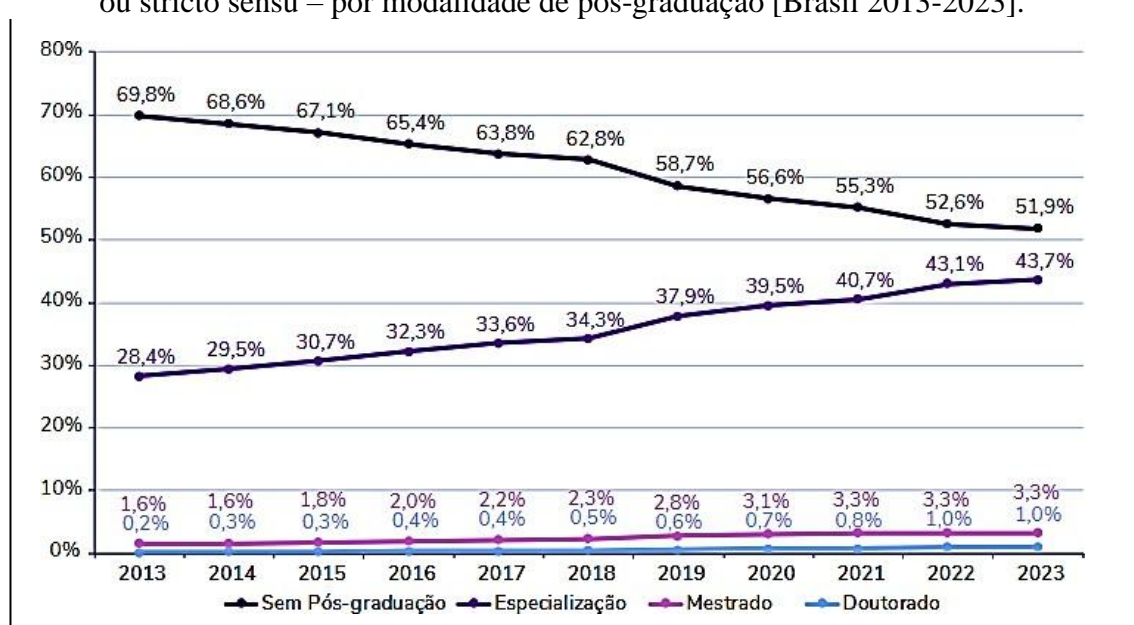
Trabalhar com outras pessoas nesses contextos dinâmicos, uns dentro de outros, leva ao esgotamento, mal-estar, massificação, numa escola em desinstitucionalização e remodelada como “empresa”, hierarquizada, quantifrênica, arena em que todos julgam-se e são julgados.

Como assinala Gomes (2020, p.852), “[...] as tarefas burocráticas contribuem para encolher o tempo dedicado por educadores à Educação, propriamente dita. Ainda, Fusari (2009) destaca que a organização escolar necessita grande mobilidade do professor, exigindo um trabalho extenso e delicado ao mesmo tempo:

De aspectos específicos da relação ensino-aprendizagem até os relacionados às hierarquias institucionais, tudo entra no horizonte em que os professores desenvolvem sua atividade de trabalho: escolha de materiais pedagógicos, a atenção aos alunos com dificuldades, orientações da direção escolar, orientações da Secretaria de Educação, o trabalho em comum com os outros docentes, etc. Realizar o trabalho na escola envolve gerir essa série de aspectos (Fusari, 2009, p. 90).

Já no âmbito da formação continuada dos professores, discorremos até aqui a necessidade e urgência destes engendram não somente cursos pontuais de pós-graduação, mas sobretudo que desenvolvam uma formação constante, discorrida ao longo das diferentes fases da carreira docente. Como exemplo, tomamos por base alguns dados coletados pelo relatório de monitoramento das Metas do PNE- Plano Nacional de Educação, para a meta 16, que almeja que 50% dos docentes possuem pós-graduação.

Gráfico 1 - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu – por modalidade de pós-graduação [Brasil 2013-2023].



Fonte: Gráfico obtido através do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2023).

Com base nestes dados, podemos observar que mais da metade dos professores no período 2013-2023 não possuem pós-graduação. O segundo percentual- 43,7%- corresponde aos professores que possuem algum tipo de especialização. Dentro dos limites deste relatório, tal dado é representado de forma genérica, sem especificação de modalidade, duração, etc.

Por último, o mestrado e doutorado que correspondem a um nível mais avançado de formação continuada atingem percentuais compendiados, como 3,3% no mestrado e 1,0% no doutorado. Tais dados a respeito deste último, incitam uma inquietação: será que números tão ínfimos, muito aquém do desejado, contribuem para uma baixa qualidade da educação brasileira?

Os dados acima, apesar de limitados dentro do leque de informações do relatório, permitem-nos observar 2 grandes problemas a respeito da formação continuada dos professores: o alto percentual de docentes sem especializações/ formação continuada e o baixo percentual para os níveis de formação em nível mais avançado como o mestrado e doutorado.

A partir dos expostos apresentados, fica evidente o tamanho da problemática que circunda o universo docente: a contenda na formação inicial e continuada, as condições de trabalho pesadas e conseqüente sobrecarga do profissional, e tantos outros problemas não mencionados, dentre outros brevemente relatados, revelam o descomunal desafio que eleva as dificuldades em busca da melhora da qualidade da educação no país.

3.5 Possibilidades de melhoria no âmbito da formação docente

Muito se discute sobre as mazelas e desafios educacionais vivenciados no dia a dia escolar e que envolvem o universo docente. Mas, podemos a partir destes pensar em algumas possibilidades de solução, discutidas por estudiosos ao redor do mundo.

Gatti (2014) chama a atenção para um olhar inovador além dos decretos no âmbito das licenciaturas:

[...] esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de

innovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. (Gatti, 2014, p. 36).

Marcelo e Martínez (2023) discutem o papel das redes sociais digitais como espaços emergentes e potentes de formação continuada, destacando que plataformas como Facebook, Twitter, Instagram e TikTok estão sendo cada vez mais utilizadas por professores como ambientes de aprendizagem autônoma. Segundo os autores, esses espaços permitem que os docentes escolham o que desejam aprender, definam seus próprios percursos formativos e decidam em quem confiar para guiar ou influenciar suas aprendizagens. Trata-se de uma ruptura com o modelo tradicional de formação prescritiva e homogênea, dando lugar a experiências mais flexíveis, personalizadas e conectadas à realidade profissional de cada educador.

Nesse contexto, as redes sociais passam a configurar-se como redes de colaboração profissional, nas quais os professores compartilham saberes, experiências e práticas pedagógicas, fortalecendo sua identidade docente e promovendo o desenvolvimento profissional por meio da troca entre pares. Tais interações favorecem a construção de comunidades de aprendizagem ampliadas, que rompem barreiras geográficas, otimizam o tempo e promovem o intercâmbio de ideias entre profissionais de diferentes realidades e contextos. Essa perspectiva amplia a noção de formação para além dos cursos formais e presenciais, reconhecendo o valor formativo de experiências cotidianas mediados por tecnologias digitais e interações espontâneas.

Nóvoa e Vieira (2017, p. 28), mostram a indução profissional- uma espécie de residência docente, semelhante à residência médica- como um caminho seguro e viável, salientando a importância do acolhimento e integração dos professores iniciantes pelos profissionais mais experientes, inserindo estes novos profissionais no contexto da escola. Os autores retratam que os anos iniciais são decisivos para definir a relação com a profissão, fortalecer a identidade e uma posição junto aos colegas mais experientes.

Imbernon (2022) defende a observação da prática docente por outros professores, a fim de aprimorar o trabalho docente:

[...] A reflexão sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros. Sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada, que normalmente tem lugar sem a presença de outros adultos, e, por isso, os professores não se beneficiam das observações de outros (Imbernon, 2022, p. 30).

A atuação do diretor escolar também é algo fundamental para que mudanças estruturais sejam feitas, este exercendo o papel de um líder, voltando-se para o projeto pedagógico e sendo um incentivador de expectativas acadêmicas (Gomes, 2020, p.848). O autor destaca a partir da evidência de trabalhos de vários autores, que a fraca liderança contribui para inúmeros problemas escolares, como *bullying*, autoritarismo, manipulação de pessoas, etc., comprometendo o clima positivo da escola e o aproveitamento discente.

Concordamos com o autor, a partir da experiência pessoal e atuação em diferentes escolas, que o trabalho desenvolvido pela direção impacta significativamente o cotidiano escolar e perspectivas educacionais para a instituição.

Canário (1994, p.19) defende a construção de uma “outra” escola, que privilegia a aprendizagem em exercício, em interação com os pares, identificando problemas e construindo soluções originais. Embora esta fala do autor tenha ocorrido há quase duas décadas, ela se configura como uma solução para o panorama atual em que vivemos e que pretendemos como pano de fundo para o desenvolvimento docente.

Enfim, para além da urgência da formação continuada dos professores, como um desenvolvimento profissional contínuo nas diferentes fases da carreira docente, há muitas vertentes que comprometem a qualidade do processo educativo e trabalho docente e que configuram como alternativas para mudanças estruturais nas instituições escolares.

4 Mestrados Profissionais - Características E Contribuições Para A Formação Docente

Este capítulo trata do Mestrado Profissional como proposta de formação *Stricto Sensu* voltada à qualificação de professores em exercício, com foco na prática educativa e nos contextos escolares reais. O objetivo é compreender como essa modalidade contribui para o desenvolvimento profissional docente, ao propor a articulação entre teoria e prática no enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

Inicialmente, são apresentadas as características do Mestrado Profissional e suas diferenças em relação ao modelo acadêmico tradicional. Em seguida, explora-se o Mestrado Profissional em Educação, contextualizando sua relevância para os profissionais da educação básica. Por fim, é analisada a iniciativa do Projeto Trilhas do Futuro Educadores, destacando suas diretrizes, abrangência e papel enquanto política pública de valorização docente, promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em parceria com instituições de ensino superior.

4.1 Mestrado Profissional

Para entendermos o conceito de Mestrado Profissional, recorreremos aos marcos iniciais que o instituíram: o Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira (Brasil, 1965), que regulamentou a pós-graduação no Brasil, introduzindo-a em nível *stricto sensu* com os cursos de mestrado e doutorado.

Já o artigo 3º da Portaria nº 80/1998, revogada em 2009 (Capes, 1998) define o reconhecimento dos mestrados profissionais, no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, como formação *stricto sensu* que possibilita a capacitação de pessoal para prática profissional avançada e transformadora por meio do método científico, bem como a atualização permanentes dos avanços da ciência e tecnologias e capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica e a proposição de inovações para a solução de problemas específicos.

Para Ribeiro (2011), o Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação em nível *stricto sensu* para capacitar profissionais nas diversas áreas do conhecimento, por meio de processos, técnicas e temáticas que atendam a demandas do mercado de trabalho, contribuindo

com o setor produtivo nacional agregando um nível elevado de competitividade e produtividade a empresas e organizações públicas ou privadas (Ribeiro, 2011, p.15).

O autor também esclarece que a diferença entre Mestrado Acadêmico (MA) e Mestrado Profissional (MP) é o produto, ou seja, o resultado esperado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formando um pesquisador a longo prazo. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, contudo o objetivo é formar alguém que, no âmbito profissional exterior à academia, o pesquisador saiba utilizar da pesquisa de modo a contribuir com suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social (Ribeiro, 2005).

Assim, conforme discorre a Capes e apontado por Ribeiro, o Mestrado Profissional se apresenta como uma modalidade de pós-graduação de nível *stricto sensu* voltada para a capacitação avançada de profissionais, com vistas não somente à imersão a pesquisa, mas também utilizando desta para agregar valor ao trabalho e originando um trabalho final a fim de sanar possíveis problemas identificados na área.

4.2 Mestrado Profissional em Educação

O Mestrado Profissional em Educação é bastante recente, tendo o primeiro curso sido aprovado em 2009 pela Capes. Tal iniciativa sofreu muita resistência para ser implantado, baseado em justificativas do temor da perda de valorização da pesquisa, conquistado com muito esforço (André e Princepe, 2017).

A autora aponta que em um artigo publicado na *Revista Educação da PUCAMP*, Severino (2006, apud André e Princepe, 2017) considerava a proposta dos mestrados profissionais pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um grande “equivoco da política nacional de pós-graduação”, que poderia trazer “pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino” (Severino, 2006, p. 11 apud André e Princepe, 2017).

Como coordenadora de um programa de Mestrado Profissional em Educação da PUC-SP, André conclui que a formação dos profissionais deve estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica [...]. Para ela, a pesquisa visa constituir sujeitos que desenvolvam ideias e opiniões próprias, fazendo uma leitura crítica da realidade, buscando referências e recursos para entender os problemas e delinear caminhos de atuação nessa realidade (André e

Princepe, 2017, p. 826-828). Gatti expõe a diferença entre a pesquisa no mestrado profissional e mestrado acadêmico:

No mestrado acadêmico, a meta é teórico-conceitual, grandes teorias, teorias fortes. A teoria é o ponto de partida e chegada. A expectativa para as pesquisas acadêmicas é criar conhecimentos/explicações pela teoria [...]. No mestrado profissional, a meta é o conhecimento empírico-prático com graus de interpretação, compreensão para a ação. A perspectiva de política/projeto de ação é a intervenção. A realidade empírica é o ponto de partida e chegada (Gatti, 2023, apud André e Princepe, 2017,).

Enquanto o mestrado acadêmico tem como meta o desenvolvimento de teorias, no mestrado profissional a meta é o conhecimento empírico. Parte-se da realidade vivenciada no contexto escolar para desenvolver a pesquisa e utiliza-se desta para interferir na mesma, a fim de delinear caminhos e apontar alternativas para os problemas observados/vivenciados.

Fialho e Hetkowsk (2017) esclarece que o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos mestrados se apresenta como um importante espaço de aplicação eixo formativo dos mestrados profissionais:

Especificamente na educação, destacam-se problemáticas, especialmente em relação à formação de professores (notadamente no âmbito das licenciaturas) e à gestão educacional e escolar, no âmbito dos sistemas de ensino. Assim, os MPE vão se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a educação superior e a educação básica (Fialho, Hetkowsk, 2017, p. 21).

Lüdke (2012), aponta a importância do curso de mestrado para a formação de professores:

[...] a passagem pelo curso de mestrado vem sendo vista como o caminho mais viável, em termos realistas, para a formação de professores da educação básica como pesquisadores. Os cursos de graduação, de modo especial as licenciaturas, não têm conseguido desempenhar a contento esse papel formador (Lüdke, 2012, p. 68).

Concordamos com a autora ao apontar o mestrado como o caminho mais viável para a formação de professores da educação básica, por proporcionar ao mestrando um olhar mais macro do processo educacional, o desenvolvimento do mesmo como pesquisador, a parceria entre escola x universidade, o crescimento pessoal e profissional, dentre tantos outros ganhos.

A autora ainda destaca que o mesmo constitui, de um modo geral, como uma primeira oportunidade de exercício de pesquisa pelos professores da educação básica (Lüdke, 2012,

p.71). Tal exercício apontado por Lüdke é detalhado por André como as habilidades e posturas necessárias para que o pesquisador desenvolva frente ao estudo a ser feito:

É preciso que o mestrando desenvolva uma disposição para a pesquisa, o que vai exigir dele a aquisição de atitudes e habilidades, tais como, problematizar a realidade, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e expressar seus achados. Isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e o relato do caminho percorrido (André, 2017, p. 828).

Este caminho a ser trilhado na pesquisa será determinante nos resultados da mesma, contribuindo para o desenvolvimento deste profissional e sobretudo para apontar alternativas para os problemas identificados na realidade escolar.

A partir dos documentos mencionados e apontamentos de grandes autores da área educacional, o Mestrado Profissional em Educação apresenta-se como uma alternativa potente de formação continuada de professores, contribuindo não somente para o crescimento pessoal e profissional, mas sobretudo pela busca de alternativas para soluções aos problemas educacionais percebidos na vivência escolar, dentre tantos outros ganhos, que buscamos compreender nos dados apresentados mais à frente.

4.3 Projeto Trilhas do Futuro Educadores como uma iniciativa de qualificação em nível *Stricto Sensu*

O Programa Trilhas do Futuro Educadores desenvolvido pelo atual governo de Minas Gerais em seu 2º mandato (Romeu Zema- 2019/2022 - 2023/ 2026) (www.mg.gov.br/governadoratual) tem suas disposições na Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, configurando-se como uma política de formação continuada que visa capacitar servidores da educação em níveis de aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação lato e stricto sensu. A adesão ao mestrado profissional, objeto desta pesquisa, foi destinada a servidores efetivos da rede estadual, mediante inscrição nos editais específicos da universidade parceira, com critérios próprios de seleção que incluíam prova, análise de currículo, proposta de pesquisa e arguição técnica. Trata-se de um projeto de formação continuada e desenvolvimento profissional dos servidores da Educação, para atendimento às demandas inerentes à formação continuada, capacitação e aperfeiçoamento profissional de seu quadro funcional.

Um dos aspectos centrais que viabilizaram a participação foi a concessão de licença remunerada para estudos, parcial ou integral, dependendo do cargo exercido, além de ajuda de custo para deslocamento às aulas presenciais, conforme relatos dos próprios participantes. Essa estrutura de apoio foi fundamental para garantir o acesso de profissionais de diversas regiões do estado, reduzindo desigualdades logísticas e financeiras. A título de exemplo, a professora Carla destacou que a formação só foi possível graças ao afastamento e ao custeio das despesas, que de outra forma tornariam o processo inviável.

O programa tem por objetivos capacitar o servidor em temas alinhados às metas traçadas pela SEE/MG, proporcionando-lhes formação profissional em nível de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, valorizando-os por meio de capacitação permanente, aprimorando competências e habilidades dos mesmos e contribuindo para a ascensão em suas carreiras. O programa prevê também aperfeiçoar a qualidade do ensino ofertado pela rede pública estadual de Minas Gerais e simplificar os investimentos em formação (Minas Gerais, 2022, resolução SEE nº 4.697, artigo 2º).

Os pilares que sustentam a normalização do projeto contemplam 5 eixos, conforme exposto no artigo 3º da referida resolução:

I - aproximação da SEE/MG com as instituições de ensino superior, públicas e privadas; II - contribuição para uma melhor formação e aprimoramento profissional dos servidores, em prol de uma educação de qualidade na rede pública estadual; III - valorização da prática exercida pelos servidores mediante a associação entre experiência profissional e conhecimento acadêmico; IV - dar significância ao pertencimento do servidor à rede estadual, mediante a equidade na aquisição e disponibilização das vagas do Projeto, de forma a abranger, com a necessária amplitude e proporcionalidade, a diversidade das carreiras da educação e a multiplicidade da oferta educacional (Minas Gerais, 2022, resolução SEE nº 4.697, artigo 3º).

Importante ressaltar que embora o projeto tenha como um dos objetivos e pilares a valorização do servidor, aprimorando suas competências e habilidades, e ascendência em suas carreiras, tal capacitação deve estar alinhada às metas traçadas pela SEE-MG.

Destaca-se também a intenção do Estado com a aproximação entre a Secretaria de Educação- SEE e universidades, diminuindo distâncias e aproximando saberes do profissional que participa do projeto e vivencia a realidade escolar e a universidade que desenvolve o conhecimento acadêmico. Nóvoa (2017) defende a importância da parceria escola X universidade, sendo necessário construir um novo lugar institucional, dentro das universidades,

para cuidar da formação de professores “[...] este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente (Nóvoa, 2017, p. 1114)”.

A oferta de formação inicial e continuada está prevista desde a LDB- 9394/96, que define “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96-art 62, parág.1º) e mais recente no PNE (2014-2024), também estabelecendo que os entes federados atuem de forma colaborativa para

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, Plano Nacional de Educação, Meta 16, art. 7º, p. 80).

Esse percentual para a formar os profissionais em nível de pós-graduação também é almejado pelo PEE- Plano Estadual de Educação, como uma das estratégias da meta 15, que visa ofertar formação específica de nível superior para os docentes de educação básica na área em que atuam (Minas Gerais, PEE, 2022).

Diante dos expostos, apresentamos a seguir o público-alvo e critérios de participação para os cursos ofertados pelo projeto para os servidores da Educação do Estado de Minas:

Quadro 4 - Oferta de cursos Trilhas do Futuro Educadores - 1ª edição 2022

OFERTA DE CURSOS- TRILHAS DO FUTURO EDUCADORES 1ª EDIÇÃO 2022			
Modalidade	Público-Alvo	Crítérios Para Participação	Crítérios De Seleção E Desempate
Cursos de capacitação e aperfeiçoamento	Servidores efetivos, contratados e convocados	Atendimento aos critérios exigidos pela instituição ofertante do curso e pela SEE.	_____
Cursos de graduação	Servidores efetivos das carreiras da SEE em exercício	Análise prévia do perfil, atendimento às exigências previstas na legislação pertinente e normas estabelecidas pela SEE	Crítérios da SEE e respectiva instituição de ensino
Cursos de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA)	Servidores efetivos das carreiras da SEE em exercício	Atendimento às exigências previstas na legislação pertinente, preenchimento dos requisitos estabelecidos em	Enquadramento dos servidores no quadro de prioridades: 1) idade maior 2) não detentor de pós-

		regulamentação própria da SEE e editais das instituições de ensino.	graduação lato sensu 3) maior tempo de serviço
Cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)	Servidores efetivos das carreiras da SEE em exercício	Atendimento às exigências previstas na legislação pertinente, preenchimento dos requisitos estabelecidos em regulamentação própria da SEE e editais das instituições de ensino.	Critérios estabelecidos pela respectiva instituição de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das disposições da Resolução 4697 (2022).

*os grifos destacam os critérios para a modalidade tratada no presente estudo.

Conforme disposto na tabela, os servidores contratados/ convocados poderão participar somente dos cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Já os servidores efetivos poderão participar dos cursos de graduação, pós-graduação em nível lato sensu e MBA (obedecendo a um quadro de prioridades) e pós-graduação em nível stricto sensu (mestrado e doutorado).

Quanto aos pré-requisitos para a participação dos servidores efetivos, recorreremos ao artigo 20º da Resolução SEE nº 4.834, de 13/4/2023, a saber:

a) ser detentor de cargo efetivo e estável das Carreiras dos Profissionais da Educação Básica da SEE/MG; b) estar em exercício na Unidade Central, nas SREs ou em uma unidade escolar da SEE/MG; c) nível de escolaridade conferido pelo curso previsto no Plano de Carreira para a respectiva carreira do candidato; d) não implementar as condições para requerer a aposentadoria integral no período inferior a cinco anos contados do término do curso; e) ter obtido pontuação igual ou superior a 70% na Avaliação de Desempenho Individual (ADI), na Avaliação de Desempenho do Gestor Público (ADGP) ou na Avaliação de Desempenho do Gestor Escolar (ADGE) do último período avaliatório a que tiver sido submetido; f) não estar frequentando curso de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu financiado pela SEE; g) não estar cursando mestrado ou doutorado; h) não ter a titulação correspondente ao curso stricto sensu que pretende concorrer à vaga; i) ter concluído o período de contraprestação de serviço em decorrência de afastamento ou financiamento de estudo concedido pela SEE/MG, se for o caso; j) ter concluído o ressarcimento ao erário, pela obtenção de concessão de financiamento ou de afastamento relativo a curso de pós-graduação não concluído ou contraprestação não cumprida, se for o caso; k) não estar cumprindo penalidade aplicada em processo administrativo disciplinar na data de inscrição; l) dispor de conhecimentos e recursos tecnológicos para o cumprimento das atividades em EAD; m) ter disponibilidade de horários para o cumprimento das atividades do curso; n) firmar com o Estado termo de compromisso, assumindo permanecer em exercício de cargo ou função pública no Poder Executivo Estadual por, no mínimo, três anos após o término do curso.

Uma vez que o servidor atenda aos pré-requisitos desta regulamentação, a participação do mesmo ficará condicionada às exigências previstas na legislação e aos editais das instituições de ensino superior, sendo estas públicas ou privadas (Minas Gerais, 2023, resolução SEE nº 4697, art. 4º e 5º).

A fim de garantir não somente o acesso, mas também a permanência dos servidores na formação ofertada, a resolução apresenta a possibilidade de custeio para a participação nas aulas presenciais em localidade distinta da moradia ou exercício, bem como o direito do servidor ao afastamento da jornada de trabalho, para o cumprimento das atividades exigidas no programa. Tal resolução regulamenta:

Quando a realização da atividade formativa presencial ou semipresencial se der em localidade distinta do exercício ou moradia do servidor estadual, a SEE/MG, mediante disponibilidade orçamentária, e observada a legislação pertinente, poderá: I - custear, no todo ou em parte, as despesas decorrentes de alimentação, hospedagem e transporte de seu servidor, de forma a viabilizar sua efetiva participação; II - conceder ao seu servidor afastamento da jornada de trabalho (Minas Gerais, 2022, § 3º, artigo 8º).

Considerando o Decreto nº 48.176, é possibilitada a concessão de afastamento para estudos e aperfeiçoamento profissional de servidores do Poder Executivo Estadual de Minas Gerais:

I – afastamento integral para estudo ou aperfeiçoamento profissional: afastamento do servidor público para dedicação exclusiva às ações de educação formal ou não formal, com liberação de sua carga horária de trabalho e das suas atividades de forma integral na unidade de exercício profissional; II – afastamento parcial para estudo ou aperfeiçoamento profissional: afastamento do servidor público para a participação em ações de educação formal ou não formal que comprometam até 60% (sessenta por cento) da sua carga horária de trabalho mensal (Minas Gerais, 2021, decreto nº 48176, art. 2º).

Sobre a concessão de bolsas para a participação dos servidores efetivos em cursos de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, a Seplag estabelece os seguintes critérios para a concessão:

I – ter concluído, até a data de efetuação da matrícula, curso superior reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC; II – ser ocupante de cargo de provimento efetivo ou detentor de função pública na Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual; III – não implementar tempo para se aposentar no período inferior a 1.825 (mil oitocentos e vinte cinco) dias, contados do término do curso; e IV – firmar com o Estado termo de compromisso, assumindo permanecer em exercício de cargo ou função pública no Poder Executivo Estadual por, no mínimo, 3 (três) anos após o término do curso (Resolução SEPLAG nº 27, de 28 de junho de 2007, art. 2º).

Discorreremos até aqui as diretrizes do programa e os pré-requisitos para a participação dos servidores nas diferentes modalidades. Nas formações em nível stricto sensu- mestrado e doutorado- é necessário também seguir os critérios da universidade escolhida. Para a seleção do mestrado profissional desta universidade, as fases de seleção foram: Etapa 1: Prova de

conhecimentos específicos – Eliminatória; Etapa 2: a) Avaliação da proposta de pesquisa – Classificatória; b) Análise de currículo – Classificatória; c) Arguição técnica – Classificatória.

Nesse programa, 3 linhas de pesquisa compuseram as 50 vagas ofertadas, distribuídas da seguinte forma:

- Linha 1: Fundamentos da Educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos → com 16 vagas
- Linha 2: Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações → com 20 vagas
- Linha 3: Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas → com 14 vagas.

Contrapomos os dados acima com as edições posteriores do projeto nesta universidade e que aconteceram no decorrer deste estudo, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 1 - Nº De Vagas Para O Trilhas Nas Edições Do Projeto

EDIÇÃO	TOTAL DE VAGAS	LINHA 1	LINHA 2	LINHA 3
1ª edição - 066/2022	50	16	20	14
2ª edição -079/2023	37	11	13	13
3ª edição -080/2024	9	3	3	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos editais da universidade (2024).

Observa-se nos dados as vagas disponibilizadas pela universidade para o Mestrado Profissional em Educação — Demanda Específica Projeto Trilhas do Futuro Educadores — aos servidores da rede estadual mineira: na primeira edição, à qual é objeto deste estudo, foram disponibilizadas 50 vagas ao todo, distribuídas nas 3 linhas de pesquisa, conforme descrito acima; na 2ª edição, já houve uma redução no número, passando para 37 vagas e na 3ª edição, para ingresso em 2025, uma drástica queda passando para 09 vagas.

As linhas de pesquisa das duas primeiras edições foram: linha 1 - Fundamentos da Educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos; linha 2 - Desenvolvimento

profissional docente, práticas pedagógicas e inovações e linha 3 - Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas. Na 3ª edição, as linhas 1 e 2 se mantiveram, com uma modificação na linha 3, Práticas de linguagens e (multi)letramentos em contextos educativos.

Assim sendo, apresentamos nessa seção, algumas normativas do Projeto Trilhas do Futuro Educadores. Ainda que sua efetividade supõe o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação- PEE, face ao real interesse na formação continuada dos professores e seu desenvolvimento profissional e também por apresentar como o primeiro objetivo a consonância da capacitação com as metas da SER.

Este projeto se apresenta como uma potente iniciativa de formação continuada para os educadores e melhoria da qualidade da educação pública mineira, não somente pela possibilidade de formação em nível avançado, facilitado pelas condições de permanência através do financiamento e licenças para estudo, mas também como uma necessária aproximação entre universidade e as escolas de educação básica.

5 Procedimentos Metodológicos

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na construção desta pesquisa, que se insere na abordagem qualitativa, com caráter exploratório e interpretativo. O delineamento metodológico foi estruturado para captar, compreender e interpretar as percepções e necessidades formativas de professores e gestores participantes do Mestrado Profissional em Educação, vinculados ao Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

Inicialmente, são descritas as escolhas teóricas que fundamentaram o percurso investigativo, seguidas pelos procedimentos de coleta de dados, que incluíram questionários e entrevistas semiestruturadas. Na sequência, detalha-se a metodologia de análise adotada – a Análise de Prosa, proposta por Marli André (1983) –, a qual permitiu interpretar os discursos dos participantes em sua complexidade. O capítulo também explicita os critérios éticos observados, assegurando a integridade da pesquisa e a confidencialidade dos sujeitos envolvidos.

5.1 Procedimentos metodológicos

Como mencionado no memorial, a escolha do tema *Desenvolvimento docente* originou-se a partir das inquietações desta pesquisadora como professora da educação básica. A experiência em sala de aula somada às provocações originadas no MBA acerca da formação continuada deu início ao desejo de buscar o mestrado e me aprofundar no tema.

Inicialmente pensamos em desenvolver uma formação com os professores da escola em que atuo, contudo, à medida em que diálogos com a orientadora foram se fazendo, os sujeitos da pesquisa e a problemática foram remodelados. Foi então que pensamos no grupo de mestrandos participantes do programa como sujeitos e a universidade à qual fazemos parte como lócus da pesquisa.

Este grupo, composto por 50 mestrandos, incluindo esta pesquisadora, são oriundos de uma única universidade e admitidos por processo seletivo nos mesmos moldes do mestrado regular, porém adaptado para atender à demanda específica, que são os servidores da Secretaria de Educação de Minas Gerais, participantes do projeto Trilhas do Futuro Educadores. Os critérios para ingresso no programa e seleção na respectiva universidade estão descritos no

capítulo 4, sobre Mestrado Profissional. Definidos os sujeitos e o tema, estabelecemos como objetivo principal a aproximação/ identificação das razões/ motivações que levaram este grupo a buscar formação em nível *stricto sensu* ultrapassando barreiras e quais suas necessidades de formação.

Por se tratar de um projeto novo, acreditamos que a presente pesquisa se apresenta como um estudo exploratório e descritivo de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa se apresenta nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não deve ser quantificado, por responder a questões muito particulares, como os significados, motivos, aspirações, crenças, valores ou atitudes. O universo da produção humana que é objeto da pesquisa qualitativa não deve ser traduzido em números e dados quantitativos (Minayo, 2011). Lüdke e André (1986) assinalam características dessa abordagem:

[...] São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o **significado** que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Lüdke e André, 1986, p.44). *grifos das autoras*

Martins (2021) destaca que a abordagem qualitativa no campo das ciências humanas/ sociais pretende compreender a realidade tal como ela é vivida pelos sujeitos ou grupos, a partir de suas crenças, valores, interpretações, etc. face à mensuração pretendida na abordagem quantitativa. Este conceito se aproxima do significado que as pessoas dão às coisas, destacado por Lüdke e André (1986).

Consideramos também que o estudo seja exploratório devido ao projeto Trilhas do Futuro Educadores ser pioneiro no estado de Minas, e especificamente esse grupo de mestrandos fazer parte da primeira edição do mesmo. O fato desta pesquisadora fazer parte, pressupõe que essa também seja uma pesquisa participante “[...] a participação ativa do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que estuda/ investiga, em articulação com os sujeitos que estão envolvidos no processo de investigação” (Martins, 2022, p.30)

Para o levantamento bibliográfico e elaboração do referencial teórico, utilizamos a *Revisão Narrativa* para a sua construção, definida por Mattar e Ramos (2021):

[...] uma revisão narrativa, em geral, não realiza buscas sistemáticas em bases de dados, nem aplica critérios de seleção (inclusão e exclusão) para o resultado

das buscas. Justamente porque não segue uma abordagem metodológica claramente definida [...] é normalmente seletiva, não abrangendo todo o material relevante, apenas a literatura e as evidências que estão prontamente disponíveis para os pesquisadores (Mattar e Ramos, 2021).

Os autores esclarecem que a palavra narrativa se refere à abordagem não estatística usada na síntese dos dados ou à apresentação qualitativa do resumo dos achados em detrimento à quantitativa.

Ainda, no que se refere ao levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), cabe sinalizar que foram utilizadas como palavras-chave expressões como “necessidades formativas de professores”, “educação básica” e “mestrado profissional”, com o objetivo de localizar pesquisas alinhadas ao escopo deste estudo. O recorte temporal considerou trabalhos publicados entre 2019 e 2023, buscando uma aproximação com o contexto atual da formação docente.

Além da análise dos títulos e resumos, a seleção das dissertações contou com a orientação conceitual de autores referência na área, como Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Bernadete Gatti, Carlos Marcelo, António Nóvoa e Rui Canário, cujas obras subsidiam a fundamentação teórica desta pesquisa. Esses autores contribuíram para a identificação de trabalhos que dialogassem com os pressupostos adotados neste estudo sobre desenvolvimento profissional docente e análise de necessidades formativas.

No capítulo *Desenvolvimento profissional docente*, utilizamos inicialmente os textos e obras estudadas ao longo das aulas na disciplina Formação Docente: contextos e práticas. Na sequência, buscamos em bases de busca, como Google Scholar, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Capes, considerando o período de 5 anos, utilizando palavras-chaves como “Desenvolvimento profissional docente”, “Formação continuada de professores” vinculando os termos à “Educação Básica”, chegando então aos principais autores, tais como Marli André, Bernadete Gatti, Carlos Marcelo, Antônio Nóvoa, dentre outros. Utilizamos os trabalhos disponíveis pelo acesso aberto e artigos de revistas da área, além da leitura dos marcos regulatórios sobre a formação continuada de professores.

Como já indicado no capítulo 2, sobre “Necessidades formativas”, mas valendo repetir neste momento, esclarecemos que foi feito um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD, utilizando os termos <necessidades formativas de professores>, no

período de 5 anos. Tal busca resultou em 59 trabalhos, tendo sido feita a leitura dos títulos e resumos para identificação da similaridade, resultando em 12 trabalhos. A partir do refinamento chegamos a três dissertações que mais se aproximavam desta pesquisa, fazendo a leitura na íntegra. Utilizamos também buscas no Google Scholar de artigos e publicações para identificação dos principais autores, tais como Rodrigues, Galindo, Passalacqua, dentre outros.

Já para o capítulo 4, “Mestrado Profissional” utilizamos da leitura dos pareceres, portarias e resoluções da Capes sobre a instituição do Mestrado Profissional no país. Utilizamos também através dos mesmos portais de busca artigos sobre o tema de autores como Marli André, Bernadete Gatti, Ribeiro, Menga Lüdke, dentre outros. Para a seção que trata do Projeto Trilhas, utilizamos das resoluções que o instituíram e os editais de ingresso desta universidade.

5.2 Procedimentos de coleta de dados

Foi eleito como procedimento de coleta de dados para essa pesquisa a aplicação de um questionário, para traçar o perfil pessoal e profissional dos participantes, bem como perguntas referentes à atuação profissional e a experiência vivenciada no Mestrado. As questões foram elaboradas parte pela própria pesquisadora e parte apoiada em uma pesquisa aplicada anteriormente para a Educação Infantil (Lima e Martins, 2019).

O questionário foi composto de 34 questões, sendo estas fechadas e abertas. As questões fechadas contemplam: 5 para identificação do perfil pessoal, como sexo, idade, cidade onde moram e trabalham e distância percorrida para as aulas presenciais do Mestrado, sendo estas últimas também serem importantes pelo fato de os participantes pertencerem à diferentes regiões do estado; 5 questões sobre a graduação cursada, como identificação, modalidade, esfera, etc.; 3 questões sobre pós-graduação, se realizou, carga horária e modalidade; 10 questões sobre a atividade docente ou administrativa, como função, nível de ensino, tempo de atuação, jornada de trabalho e zona de pertencimento da escola em que atuam. Já as questões abertas detalham sobre a participação destes no mestrado, tais como: como a experiência e razões pela busca do mesmo, as necessidades formativas identificadas, desafios e ganhos na vivência do curso, a percepção sobre o projeto, se houve licença para os estudos, etc.

Antes de preencherem os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido inseridos [TCLE], com esclarecimentos quanto aos objetivos do estudo, possíveis riscos e benefícios. Este também esclarece sobre a preservação dos dados, anonimato

e sigilo, bem como a divulgação do estudo após o término. O acesso às perguntas seria possível somente após o aceite e concordância com os termos. Caso marcassem a opção do não aceite, o mesmo seria finalizado, agradecendo a participação.

Importante ressaltar que o procedimento de coleta somente foi iniciado mediante a autorização do Comitê de Ética², tendo sido cumprido os trâmites necessários para a realização da mesma e proteção dos participantes.

A apresentação da pesquisa e convite para participação foram apresentados em aula, pela própria pesquisadora e professora orientadora, cujo procedimento de coleta- no caso, o questionário- teve seu link de acesso e QR Code entregues durante as aulas presenciais para preenchimento posterior. O convite e orientações também foram enviados para o grupo por meios digitais, atingindo também quem não esteve presente presencialmente.

Optamos por utilizar o questionário para a investigação, pelo fato de este ser um recurso prático de aplicação, facilitando o preenchimento pelos participantes e do mesmo conseguir levantar dados gerais e específicos. Este não contou com um pré-teste, tendo sido divulgado em uma das últimas aulas presenciais, não tendo tido tempo hábil para fazê-lo, a fim de aproveitar a presença dos participantes antes do período de férias.

Dos 50 participantes convidados, 35 participaram da pesquisa e os 15 restantes não responderam ao questionário. O critério de inclusão desta pesquisa foi fazer parte desse grupo específico e a concordância da participação. O critério de exclusão foi não aceitarem participar da pesquisa ou desistirem no decorrer da coleta.

Para complementação da coleta de dados, houve também uma 2ª etapa, composta por entrevistas com os participantes, a fim de aprofundar questões levantadas no questionário, como: razões de ingressarem no mestrado, necessidades formativas, elementos facilitadores e dificultadores para cursar, percepções acerca do projeto, sugestões ou apontamentos, dentre outros.

Essas entrevistas foram realizadas de forma online, através do Google Meet, sendo gravadas depois do aceite e consentimento do participante. Esta etapa contemplou 2 categorias

² CAAE 74790523.3.0000.5148

de funções dos participantes: docentes e equipe gestora. Contou-se com a participação de 8 discentes/ gestores, sendo quatro de cada categoria, a saber: 4 professores que atuam nos anos iniciais, anos finais ou ensino Médio; 2 membros da equipe gestora, como especialista e diretor escolar e 2 gestores que atuam nas SREs como analistas em funções diferentes.

Goulart (2013, apud Martins, 2022) esclarece que através da entrevista, identificamos muitas informações para além das questões que nos atemos a levantar:

Trata-se de um momento oportuno de interação entre os envolvidos, não se limitando à troca de palavras, mas antes refere-se a uma relação, entre pessoas, instigada por uma curiosidade, pelo interesse em ouvir o que o outro sabe, pensa e entende sobre o assunto, provocada pelos gestos, sons não formalizados em palavras, olhares, expressões faciais e corporais, compondo dessa maneira uma riqueza de informações que devem ser acumuladas no bojo da entrevista (Goulart, 2013, apud Martins, 2022, p. 68).

A partir dos dados coletados, seguimos então para o procedimento de análise, detalhados a seguir.

5.3 Procedimento de análise dos dados

Para a análise do questionário e entrevista, utilizamos procedimentos distintos em função das etapas diferentes: A primeira parte do questionário foi composta por questões fechadas de identificação do perfil pessoal e profissional, sendo possível fazer o levantamento e categorização através dos gráficos gerados pelo Google Formulário; Já a segunda parte era composta por questões abertas sobre a participação no mestrado. Para esse levantamento, foi necessário fazer a seleção do texto em tópicos e temas, para chegar na categorização e identificação das respostas dos participantes.

No segundo momento da coleta, composto pelas entrevistas, fizemos a transcrição dos vídeos a partir da plataforma Transkriptor, e a partir da leitura atenta, identificamos os tópicos, temas e as categorias emergidas a partir das respostas e diálogo com os entrevistados.

Para tanto, tomamos como referência e procedimento de análise deste estudo a Análise de Prosa, metodologia criada por Marli André (1983):

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros

materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (André, 1983, p. 67).

A autora esclarece a diferença entre a Análise de Prosa e a Análise de Conteúdo, comumente usada, em que essa última privilegia o conhecimento lógico e objetivo, desconsiderando experiências intuitivas, artísticas, acolhidas na Análise de Prosa e entendidas como fundamentais para a compreensão do contexto e das relações na realidade estudada (André, 1983 apud Sigalla e Placo, 2022, p. 104).

Ela ainda acrescenta que a Análise de Conteúdo revela uma visão limitada ao propor que a decomposição das partes poderia levar ao conhecimento do todo, em contraponto com a visão obtida pela Análise de Prosa, em que “os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso, pois, levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder entender mais completamente os fenômenos.” (André, 1983, p. 67 apud Sigalla e Placo, 2022, p. 104).

6 Análise Dos Dados

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados com os participantes da pesquisa. A investigação teve como foco compreender o perfil, as motivações, as necessidades formativas e a experiência de professores e gestores da rede estadual mineira que ingressaram no Mestrado Profissional em Educação, no âmbito do Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

A análise foi dividida em duas etapas principais: inicialmente, foram tratados os dados obtidos por meio do questionário, que permitiram delinear o perfil pessoal e profissional dos sujeitos, incluindo sua formação, função, carga horária e atuação. Em seguida, aprofundou-se a compreensão das experiências vivenciadas no mestrado, com base nos relatos obtidos nas entrevistas. Todo o material foi interpretado à luz da Análise de Prosa, buscando evidenciar as múltiplas dimensões das necessidades formativas expressas pelos participantes e os impactos dessa formação em suas trajetórias docentes.

6.1 Questionário - Perfil pessoal e profissional dos participantes

A partir dos dados coletados, delineou-se o perfil do grupo participante da pesquisa, composto por 50 mestrados vinculados a uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Todos são professores, gestores ou demais profissionais da educação, efetivos na rede pública e vinculados ao Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

Dos 50 mestrados convidados, 35 responderam ao questionário. Entre os respondentes, 71,4% (25 participantes) se identificaram como do sexo feminino e 28,6% (10 participantes) como do sexo masculino. Nenhum dos participantes optou pela alternativa “Prefiro não declarar”. Em relação à faixa etária, 1 participante possuía menos de 30 anos, 13 participantes estavam na faixa de 31 a 40 anos e 21 participantes entre 41 e 50 anos.

Esses dados refletem a predominância histórica da presença feminina na docência, um movimento observado desde o século passado. Como apontam Ataíde e Nunes (2016), a entrada das mulheres no magistério se deu em um contexto de abertura de espaço na vida pública, ainda que atrelado a condições de trabalho marcadas pela resignação e submissão: “[...] diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício docente, abriu-se às mulheres a oportunidade de acesso à vida pública por meio de uma profissão que a partir daí começa a

requerer docentes dóceis, resignadas e submissas que, para se tornarem profissionais, estariam dispostas a pagar o preço da sujeição a condições desfavoráveis de trabalho" (Ataíde e Nunes, 2016, p. 173).

Quanto à localidade de residência dos participantes, verifica-se que estão domiciliados em diferentes municípios de diversas mesorregiões do estado de Minas Gerais. A maioria dos respondentes atua no mesmo município em que reside, com exceção de quatro participantes que trabalham em cidades próximas. A distribuição dos municípios de domicílio e atuação dos participantes encontra-se detalhada em Apêndice³.

Em relação à zona de localização das escolas em que os participantes atuam, predomina a zona urbana de porte médio, com 50% dos respondentes (17 participantes). Em seguida, estão as zonas urbanas de porte pequeno, com 29,4% (10 participantes), e de grande porte, com 11,8% (4 participantes). A atuação em zonas rurais é menos expressiva: 5,9% (2 participantes) em áreas rurais de pequeno porte e 2,9% (1 participante) em zonas rurais de grande porte.

A classificação do porte dos municípios segue a categorização utilizada pelo Censo Escolar, considerando critérios populacionais e socioeconômicos.

6.1.1 Formação dos participantes

Em relação à formação inicial, observa-se que a maioria dos mestrandos concluiu licenciaturas em áreas específicas distintas da Pedagogia. Dos 35 participantes respondentes, 60% (21 participantes) realizaram outras licenciaturas, enquanto 31,4% (11 participantes) graduaram-se em Pedagogia como curso principal. Além desses, 5,7% (2 participantes) cursaram a formação em Normal Superior, destinada especialmente à habilitação para a Educação Infantil e Anos Iniciais, e 2,9% (1 participante) se formaram em outros cursos superiores que não se enquadram como licenciaturas.

Dentre as licenciaturas específicas cursadas pelos participantes, foram identificados os seguintes campos de formação: Artes Visuais (1 participante), Ciências Sociais (1), Educação

³ Apêndice sobre “Mais informações do Perfil dos participantes”.

Física (4), Filosofia (1), Geografia (2), História (1), Letras (8), Matemática (3), Música (1) e Sociologia (1).

No caso da formação em Pedagogia, 11 participantes a indicaram como primeira graduação e 4 como segunda graduação, acumulando duas formações superiores. É importante observar que alguns respondentes declararam possuir mais de uma graduação, razão pela qual o número total de licenciaturas listadas excede o número de participantes.

Quanto à natureza das instituições em que realizaram seus cursos de graduação, 57,1% (20 participantes) formaram-se em instituições privadas, 31,4% (11 participantes) em instituições públicas federais e 11,4% (4 participantes) em instituições públicas estaduais.

Estes dados refletem a tendência nacional de concentração de matrículas em licenciaturas no setor privado, como aponta Gatti (2014), analisando o Censo da Educação Superior de 2009-2011, o qual revela que a maioria dos cursos e matrículas de formação de professores no Brasil ocorre em instituições privadas.

Outro dado importante sobre a realização da graduação destes profissionais é em relação à modalidade: 82,9% realizaram-na presencialmente, o que corresponde a 29 respondentes; 8,6% ou 3 respondentes na modalidade semipresencial e 8,6% ou 3 respondentes na modalidade à distância. A autora complementa, ainda de acordo com os dados do Censo:

[...] as licenciaturas a distância oferecidas por instituições privadas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores. Esse dado é notável, uma vez que, em 2001, havia apenas matrículas em licenciaturas a distância em instituições públicas, e, em 2002, a proporção era de 84% de matriculados em EAD nessas instituições, e 16% nas instituições privadas. A inversão nesses dados, em oito anos, está certamente associada a políticas que favorecem a expansão da EAD nesse segmento de instituições (Gatti, 2014, p. 36).

Em relação ao tempo que concluíram a graduação, quase metade dos respondentes-45,7% concluíram entre 8 a 14 anos, o que corresponde a 16 respondentes; 25,7% ou 9 pessoas, concluíram entre 15 a 20 anos; 22,9% ou 8 pessoas concluíram há mais de 20 anos e 5,7% ou 2 pessoas concluíram de 3 a 7 anos, pertencendo à categoria de iniciantes na profissão. Considerando que boa parte dos participantes concluíram a graduação há alguns anos, os dados acima mostram-se condizentes com período.

6.1.2 Especializações dos Professores

Em relação à formação pós-graduada dos participantes, observou-se que 91,4% (32 participantes) declararam ter concluído algum curso de especialização, com carga horária mínima de 360 horas. Apenas 2,9% (1 participante) indicou possuir titulação de mestrado, embora este dado tenha sido registrado de forma oculta, em virtude de inconsistências na estrutura do questionário. Além disso, 5,7% (2 participantes) afirmaram não ter realizado nenhum curso de pós-graduação até o momento.

Entre aqueles que cursaram especializações, 88,6% (31 participantes) concentraram suas formações na área educacional. Desses, 48,6% (17 participantes) realizaram especializações em Educação em áreas diversas; 17,1% (6 participantes) em Educação com ênfase em Linguística ou Letramento; 2,9% (1 participante) em Educação com ênfase em Alfabetização; e 20% (7 participantes) na área de Gestão Escolar, Supervisão ou Orientação Educacional. Além disso, 11,4% (4 participantes) realizaram especializações em áreas não diretamente vinculadas à Educação, indicando uma busca por caminhos profissionais alternativos à docência tradicional.

No que diz respeito à carga horária dos cursos e atividades mais relevantes que os participantes realizaram, 82,9% (29 participantes) declararam ter participado de atividades com carga horária superior a 180 horas; 5,7% (2 participantes) realizaram cursos com carga entre 101 e 180 horas; e 11,8% (4 participantes) participaram de atividades com carga inferior a 60 horas.

Ao cruzar os dados de titulação de pós-graduação, observa-se coerência com o elevado percentual de participantes que concluíram especializações de no mínimo 360 horas, conforme requerido. Não houve registros de participantes que tivessem concluído apenas cursos de atualização ou aperfeiçoamento com carga mínima de 180 horas.

A discrepância nos percentuais relacionados à carga horária menor pode ser atribuída àqueles 5,7% que declararam não possuir pós-graduação e, conseqüentemente, tenham participado apenas de cursos de curta duração, sendo esta a alternativa possível na estrutura do questionário.

6.2 Da atividade docente ou administrativa dos participantes

Em relação à atividade profissional exercida pelos participantes, foram levantados dados sobre o tempo de atuação no magistério, o tempo de trabalho na rede estadual, o tempo de atuação na escola atual, a função exercida no momento e, no caso de docentes dos Anos Finais e Ensino Médio, a disciplina ministrada. O detalhamento individual desses aspectos encontra-se apresentado em apêndice⁴.

De modo geral, a análise dos dados aponta que a maior parte dos participantes possui um tempo considerável de atuação na rede estadual. Observa-se que 37,1% dos respondentes (13 participantes) atuam na rede há entre 11 e 15 anos, enquanto 31,4% (11 participantes) possuem entre 6 e 10 anos de atuação. Um grupo de 17,1% (6 participantes) declarou experiência entre 20 e 25 anos, seguido de 11,4% (4 participantes) que possuem entre 16 e 20 anos de atuação. Apenas 2,9% (1 participante) indicaram ter entre 3 e 5 anos de trabalho na rede estadual.

Esses dados evidenciam o predomínio de profissionais com experiência intermediária a avançada, o que tende a refletir em maior familiaridade com os desafios e demandas cotidianas da prática docente na educação pública. De acordo com a literatura especializada, o acúmulo de experiências ao longo da trajetória profissional impacta diretamente a percepção dos docentes sobre suas necessidades formativas e estratégias de ensino.

Em relação à função exercida no momento da pesquisa, o maior percentual de participantes (34,3% ou 12 respondentes) atua como professor do Ensino Médio. Em seguida, as funções de professor dos Anos Finais (6º ao 9º ano) e professor dos Anos Iniciais aparecem empatadas, com 14,3% (5 participantes) em cada faixa.

A função de professor em uso da biblioteca (PEUB) foi apontada por 11,4% (4 participantes). Funções administrativas, como Diretor Escolar (8,6% ou 3 participantes) e Supervisor Escolar ou Coordenador (5,7% ou 2 participantes), também foram mencionadas. Funções como Vice-diretor escolar, Analista Educacional, Inspetor Escolar e outro (não especificado) foram apontadas por 2,9% (1 participante) cada.

⁴ Disponível no apêndice “Mais informações sobre atividade docente e administrativa”.

Considerando as funções docentes — Ensino Médio, Anos Finais, Anos Iniciais e PEUB —, verifica-se que 74,3% dos respondentes (26 participantes) atuam diretamente na atividade docente. Os demais, correspondentes a 23% (8 participantes), desempenham funções administrativas, e 2,9% (1 participante) não especificou sua função.

Esses dados evidenciam a predominância de docentes como público do mestrado, em comparação aos profissionais com atuação exclusivamente administrativa, questão que será retomada e aprofundada nos capítulos seguintes.

6.2.1 Carga horária de trabalho dos participantes

A análise da carga horária dos participantes, considerando o número de cargos exercidos, as redes de atuação e o acúmulo de outras atividades além da docência ou gestão escolar, encontra-se detalhada em apêndice.⁵

Os dados revelam que 18 participantes possuem dois cargos de professor, variando entre os níveis de Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e atuação como professor em uso da biblioteca (PEUB). Outros 6 participantes também possuem dois vínculos profissionais, sendo um deles no magistério e outro em funções administrativas, como supervisor escolar, analista educacional ou vice-diretor.

Há ainda 5 participantes que exercem exclusivamente funções administrativas, distribuídas entre supervisão escolar, direção escolar ou inspeção educacional, e 6 participantes que mantêm apenas um vínculo como professor, seja na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, nos Anos Finais ou no Ensino Médio.

Observa-se, portanto, que 24 dos 35 participantes possuem dois vínculos profissionais, o que indica a necessidade de complementação de carga horária e de renda, resultado da desvalorização salarial da carreira docente. Como discutido na Seção 3, embora a valorização do magistério esteja prevista nas normativas legais e no plano de carreira, o estado de Minas Gerais ainda apresenta dificuldades significativas para o cumprimento das metas estabelecidas, refletindo-se em um quadro de acúmulo de funções entre os profissionais da educação.

⁵ Disponível no apêndice “Mais sobre carga horária de trabalho dos participantes”.

Concluimos, assim, a apresentação dos dados referentes ao perfil pessoal e profissional dos participantes, levantados a partir das questões fechadas do questionário. Na sequência, serão analisados os dados relativos à participação dos respondentes no Mestrado Profissional em Educação, com base nas questões abertas do instrumento de pesquisa.

7 Da Participação No Mestrado Profissional

Este capítulo aprofunda a análise da participação dos sujeitos da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação, com ênfase em suas motivações, necessidades formativas e experiências ao longo da formação. O objetivo é compreender como os mestrandos percebem o impacto do curso em sua trajetória profissional, considerando as razões que os levaram a ingressar no programa e os desafios enfrentados durante o percurso.

A investigação se organiza em três frentes principais: inicialmente, são apresentadas as motivações expressas pelos participantes para cursar o mestrado; em seguida, são identificadas as necessidades formativas relatadas; por fim, discute-se a experiência vivida no contexto da formação *stricto sensu*, incluindo aspectos como a adequação dos conteúdos, as dificuldades encontradas e os ganhos percebidos. A análise busca evidenciar a relação entre essas dimensões e a prática docente, revelando contribuições significativas para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

7.1 Razões-motivações para cursar o mestrado

Buscando compreender os fatores que motivaram os participantes a ingressarem no Mestrado Profissional em Educação, as respostas obtidas foram agrupadas em sete grandes temas: aquisição ou aprofundamento do conhecimento, formação acadêmica, evolução na carreira, aprimoramento da prática docente, interesse pela pesquisa, realização pessoal e contribuição para a melhoria da educação. O detalhamento das respostas por tema encontra-se disponível em apêndice.⁶

Em termos gerais, 15 participantes declararam que buscaram o mestrado com o objetivo de adquirir, melhorar ou aprofundar seus conhecimentos. Outros 9 participantes apontaram a formação acadêmica — incluindo capacitação, qualificação ou continuidade de estudos — como principal motivação. A evolução na carreira foi mencionada por 17 participantes, associada ao crescimento profissional, obtenção de titulação e busca por novas oportunidades. Já o aprimoramento da prática docente foi citado por 16 participantes, indicando a intenção de aperfeiçoar suas ações pedagógicas.

⁶ Disponível no apêndice “Mais sobre as razões-motivações para cursar o mestrado.”

Além desses fatores, 7 participantes demonstraram interesse pela pesquisa e pela reaproximação da vida acadêmica; 12 participantes ressaltaram motivações ligadas à realização pessoal; e 5 participantes destacaram o desejo de contribuir para a melhoria da educação básica. Ainda, 2 participantes enfatizaram o projeto como uma oportunidade única, especialmente em razão do apoio financeiro.

Esses dados confirmam a complexidade dos fatores que impulsionam os profissionais da educação a buscar formação *stricto sensu*, em consonância com a análise de Lüdke (2012, p. 69), que aponta a busca por melhores condições de trabalho e maior preparo para os desafios da prática docente como motivos recorrentes entre os professores.

7.2 Das necessidades formativas dos participantes

Na sequência da pesquisa, buscamos identificar as necessidades formativas percebidas pelos participantes a partir de suas próprias experiências e expectativas. As respostas foram categorizadas em seis grandes temas: conhecimento, teoria e pesquisa, aprimoramento da prática, evolução na carreira, contribuições para a educação e não sabe informar. O detalhamento das respostas, conforme as categorias mencionadas, está disponível em apêndice.⁷

No tema "Conhecimento", 18 respostas indicaram a necessidade de ampliação ou atualização de conhecimentos, abrangendo tanto questões específicas da prática quanto temas mais gerais, como legislação educacional e dinâmicas sociais. Já no tema "Teoria e Pesquisa", 17 respostas apontaram para a busca de fundamentação teórica e desenvolvimento da capacidade de pesquisa, além da necessidade de acesso a novos autores e discussões acadêmicas.

Quanto ao "Aprimoramento da Prática", 13 respostas mencionaram a necessidade de novas estratégias didáticas, práticas de ensino mais eficientes e revisão de conceitos relacionados à avaliação e planejamento. No eixo "Evolução na Carreira", 5 participantes ressaltaram a valorização e o desenvolvimento profissional como principais necessidades. "Contribuições para a Educação" foi mencionado por 3 participantes, que destacaram o impacto

⁷ Disponível no apêndice "mais sobre as necessidades formativas".

que a formação pode ter na melhoria da educação básica. Por fim, 2 participantes declararam não saber identificar claramente suas necessidades formativas.

Esses resultados mostram uma convergência em torno da busca pelo aprimoramento do conhecimento e da prática pedagógica, em consonância com a complexificação do trabalho docente nas últimas décadas. Como destaca Maroy (2006, apud Lelis, 2012), o trabalho dos professores sofreu uma ampliação não apenas em termos de carga horária, mas também em relação às tarefas exigidas, impulsionadas pelas transformações sociais e reformas educacionais.

Além disso, conforme aponta Passalacqua (2017), as necessidades formativas emergem em diferentes fases da carreira docente e se manifestam em função das experiências vivenciadas e dos contextos escolares em que os profissionais atuam. Dessa forma, os dados aqui apresentados reforçam a importância de ações de formação continuada que dialoguem com essas necessidades concretas e dinâmicas.

Ainda, os participantes foram questionados sobre como o Mestrado Profissional poderia contribuir para sanar suas necessidades formativas. As respostas foram organizadas em diferentes temas, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Mestrado como auxílio para sanar as necessidades formativas dos participantes.

TEMA	RESPOSTA	PARTICIPANTES	TOTAL
Conhecimento	Estudos	6	20
	Tempo para estudo	2	
	Teoria	2	
	Conhecimento	10	
Curso	Leituras	5	7
	Disciplinas cursadas	2	
Processo de pesquisa	Pesquisa	12	18
	Produto Educacional	5	
	Aproximação escola x universidade	1	
Aprimoramento da prática	Reflexão sobre a prática	8	14
	Aprimoramento	2	
	Aprender a ser professor	1	
	Busca de metodologias	3	
Dimensão humana da formação	Trocas e discussões entre pares	6	11
	Importância do orientador	5	
Processo como um todo	Processo de formação	1	1
Valorização	Valorização/ crescimento profissional	1	1
Não sabe	Depende da resposta anterior	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Em relação ao "Conhecimento", 20 participantes apontaram que estudos, tempo para estudo, acesso a teorias e ampliação do conhecimento acadêmico seriam elementos centrais para atender suas demandas. No tema "Curso", 7 participantes destacaram a importância das disciplinas cursadas e das leituras realizadas. Sobre o "Processo de Pesquisa", 18 participantes evidenciaram a relevância da vivência na pesquisa científica, do desenvolvimento do Produto Educacional e da aproximação entre escola e universidade.

No tema "Aprimoramento da Prática", 14 participantes mencionaram a reflexão sobre a prática pedagógica, o aprimoramento profissional e a busca por novas metodologias de ensino. Quanto à "Dimensão Humana da Formação", 11 participantes atribuíram à troca entre pares e à atuação dos orientadores uma contribuição significativa para seu desenvolvimento. Ainda, 1 participante indicou o "Processo como um todo" do mestrado como fundamental, outro participante apontou a "Valorização/Crescimento Profissional" como contribuição, e 1 participante declarou não saber definir uma resposta precisa, pois dependia de sua necessidade anterior.

Esses dados reforçam a percepção de que o mestrado contribui de maneira multifacetada para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes, articulando conhecimentos teóricos, práticos e relacionais.

7.3 Da experiência dos participantes no mestrado profissional

Considerando o volume de informações provenientes dos questionários e a necessidade de clareza na apresentação dos resultados, este item foi dividido em subtópicos temáticos. A divisão busca facilitar o entendimento da análise, uma vez que anteriormente a presença de muitos quadros e tabelas em sequência dificultava a fluidez do texto. Assim, os principais dados serão apresentados em forma narrativa, sem prejuízo da completude das informações.

7.3.1 Avaliação geral da experiência no Mestrado Profissional

Dando continuidade à investigação, buscou-se compreender como os participantes avaliaram a experiência de cursar o Mestrado Profissional em Educação. De forma geral, 45% (19 respondentes) descreveram a experiência como excelente ou incrível, enquanto 36% (15 respondentes) a consideraram enriquecedora. Outros 12% (5 participantes) avaliaram a

experiência como desafiadora, 5% (2 participantes) a classificaram como ótima e 2% (1 participante) a definiram como um divisor de águas.

Embora uma pequena parcela tenha apontado o curso como desafiador, a grande maioria (88%) expressou percepções predominantemente positivas, reafirmando a importância da formação continuada em nível *stricto sensu* para o fortalecimento profissional e acadêmico.

7.3.2 Aspectos positivos destacados pelos participantes

Entre os aspectos destacados como positivos, 16 participantes ressaltaram o fortalecimento do conhecimento e do aprendizado, citando experiências como o desenvolvimento intelectual, grande aprendizado, ampliação de olhares, acesso a diferentes perspectivas e saberes, fortalecimento da capacidade crítica, além da valorização do tempo dedicado aos estudos.

A qualidade da formação foi mencionada por 15 participantes, que reconheceram a credibilidade da instituição, a competência dos professores, o acolhimento e a capacidade de escuta da equipe docente, bem como a presença ativa da gestão do programa. As disciplinas avançadas, o rigor acadêmico e o compromisso dos docentes com a educação também foram destacados.

O convívio e a troca de experiências entre colegas foram apontados por 8 participantes como fator relevante, destacando a riqueza dos debates, a troca entre diferentes realidades profissionais e a colaboração entre discentes e docentes.

Dois participantes enfatizaram a relação com seus orientadores, destacando a importância do acompanhamento na formação acadêmica, com a disponibilidade, conhecimento e habilidade de condução.

Seis participantes relataram avanços pessoais e profissionais, como a ampliação da formação, atendimento às expectativas, fortalecimento da autoconfiança e aprimoramento de habilidades para enfrentar novos desafios. Outros dois participantes destacaram o desenvolvimento de competências específicas na área de pesquisa científica.

7.3.3 Principais desafios enfrentados no percurso do mestrado

Em relação aos principais desafios enfrentados, o mais expressivo foi a gestão do tempo. Vinte e quatro participantes relataram dificuldades em conciliar as demandas de estudo e trabalho. Dentro dessa categoria, 11 participantes destacaram a necessidade de conciliar estudo e trabalho, 7 participantes relataram a falta de tempo, 2 participantes citaram a dificuldade de equilibrar estudo, trabalho e família, 2 mencionaram o desafio de cumprir prazos, 1 participante indicou a dificuldade em conciliar disciplinas e escrita e outro a necessidade de melhor organização do tempo.

O letramento acadêmico também apareceu como desafio para 8 participantes, que relataram dificuldades em retornar ao ambiente acadêmico, enfrentamento de exigências intelectuais, aprendizado de técnicas de pesquisa e superação da zona de conforto.

Seis participantes apontaram a escrita acadêmica como um desafio específico, relatando dificuldades em estruturar e elaborar textos de natureza científica.

O cansaço físico e mental foi mencionado por 4 participantes, enquanto a alta demanda e a complexidade das leituras também foram relatadas por 4 participantes. O deslocamento para as aulas presenciais foi indicado como um entrave por outros 4 participantes, sendo que um deles destacou a necessidade de utilizar parte do afastamento para viabilizar o deslocamento.

Esses desafios ilustram a exigência do percurso formativo e o impacto das condições de trabalho precárias vivenciadas pelos docentes da educação básica.

7.3.4 Ganhos obtidos ao longo da trajetória formativa

Os participantes apontaram ganhos significativos ao longo da trajetória no Mestrado Profissional. O principal ganho relatado foi a ampliação do conhecimento, mencionado por 25 participantes, envolvendo tanto o domínio de saberes teóricos quanto a melhor compreensão dos contextos educacionais.

Onze participantes destacaram melhorias na prática pedagógica, com relatos sobre mudanças de práticas, amadurecimento profissional e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Outros 11 participantes relataram o letramento acadêmico como um ganho,

destacando a aprendizagem de técnicas de pesquisa, curiosidade científica, metodologias de investigação e o engajamento em atividades acadêmicas.

A troca de experiências entre pares foi valorizada por 12 participantes, reforçando a importância da colaboração entre colegas com experiências e contextos diversos. Quanto ao crescimento profissional, 11 participantes relataram avanços na carreira e novas possibilidades de atuação.

O crescimento pessoal também foi identificado como um ganho, citado por 8 participantes, que apontaram melhorias em autoestima, autoconhecimento e autoconfiança. Três participantes mencionaram a qualidade da instituição como elemento positivo e, por fim, um participante destacou a crença na contribuição efetiva para a melhoria da educação.

7.3.5 Motivações para a conclusão do mestrado

Sobre as motivações para concluir o mestrado, 18 participantes indicaram o desejo de obter o título de mestre, representando a realização de um sonho e a sensação de dever cumprido. Outros 17 participantes destacaram o crescimento profissional como principal motivação, visando valorização e abertura de novas oportunidades de atuação.

A continuidade acadêmica com ingresso no doutorado foi mencionada por 7 participantes, enquanto o aprofundamento na área de pesquisa foi também citado por 7 participantes como estímulo para a conclusão. Três participantes relataram como motivação a aplicabilidade prática dos projetos desenvolvidos no mestrado e dois apontaram o ganho de conhecimento. Três participantes ressaltaram a realização pessoal como fator motivacional, envolvendo autoestima, confiança e reconhecimento.

Esses dados confirmam que as maiores motivações estão relacionadas à ascensão acadêmica e profissional, em um cenário que historicamente desvaloriza a carreira docente na educação básica.

7.3.6 Licença para estudos: acesso e condições

Finalizando a análise dos dados do questionário, verificou-se que 82,9% dos participantes (29 respondentes) obtiveram licença para cursar o mestrado com algum tipo de percentual, enquanto 17,1% (6 participantes) não conseguiram tal benefício.

Entre aqueles que obtiveram licença, 75% (21 participantes) tiveram licença integral em um dos cargos, 14,3% (4 participantes) conseguiram licença parcial em um cargo e 10,7% (3 participantes) obtiveram licença integral em dois cargos. Nenhum participante relatou licença parcial simultânea em dois cargos.

Considerando que muitos dos participantes acumulam dois vínculos empregatícios, essas licenças se revelaram fundamentais para garantir a permanência e o aproveitamento no curso.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos a partir do segundo instrumento de coleta, com as entrevistas realizadas com participantes de diferentes regiões e funções dentro do estado de Minas Gerais.

8 Análise Das Entrevistas

Neste capítulo “análise das entrevistas”, assim como indicado pelo nome, tem-se a análise qualitativa das entrevistas realizadas com professores e gestores participantes do Mestrado Profissional em Educação, com o intuito de compreender suas vivências, percepções e significados atribuídos à formação continuada no contexto do Projeto Trilhas do Futuro Educadores. A escuta atenta desses sujeitos possibilitou uma leitura mais sensível e contextualizada das suas trajetórias e desafios.

A organização da análise contempla diferentes dimensões temáticas: o perfil dos entrevistados, as razões que os motivaram a buscar o mestrado, as necessidades formativas percebidas, os elementos que facilitaram ou dificultaram o percurso, os ganhos obtidos e a participação em espaços de formação como congressos e grupos de pesquisa. Ao final, também são discutidas as contribuições das disciplinas cursadas e as transformações percebidas pelos participantes em sua prática profissional, evidenciando o papel do mestrado como estratégia de valorização docente e de fortalecimento da formação em serviço.

8.1 Descrição dos entrevistados

Para a seleção dos entrevistados deste estudo, consideramos alguns critérios: o primeiro foi o fato dos mestrados atuarem em funções diferentes. Consideramos 4 participantes no perfil docente, dos Anos Iniciais ao Ensino Médio, de diferentes componentes e 4 participantes no perfil gestor que atuam em cargos administrativos diferentes tais como: diretor, supervisor, analista e inspetor.

Um segundo critério considerado foi a localidade a que pertencem, ainda que algumas regiões tenham se repetido, mas consideramos aqui os diferentes municípios em que os mesmos residem e atuam. Um terceiro critério foram as linhas de pesquisa, tendo participantes das 3 linhas da universidade: 1 - Fundamentos da Educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos; 2- Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações e 3- Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas.

Embora a linha 2 tenha predominado, identificamos diferentes temáticas nas pesquisas dos mestrados. Todavia, ressaltamos que os critérios principais que pautaram a escolha foram a função e localidade. A seguir, descrevemos o perfil dos entrevistados.

Quadro 6 - Descrição dos entrevistados

PARTICIPANTE	CIDADE/ REGIÃO QUE RESIDE NO ESTADO	FUNÇÃO EM QUE ATUA	LINHA DE PESQUISA	TEMA DA PESQUISA
Alberto	Manhuaçu/ Vale do Aço	Gestor- Diretor Escolar	3- Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas	-----
Ângela	Santa Luzia/ Metropolitana de BH	Analista educacional	3- Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas	Colegiados escolares
Carla	Patos de Minas/ Alto Paranaíba	Professor dos Anos Iniciais ao Ensino Médio	2- Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações	Professores Iniciantes
Elisa	Coronel Fabriciano/ Vale do Aço	Analista- função Inspetor Escolar	2- Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações	Competências do professor para o século XXI
Juliano	Pará de Minas/ Centro oeste	Professor dos Anos Finais ao Ensino Médio	2- Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações	Aqui tem tema?
Miriam	João Monlevade/ Metropolitana de BH	Supervisor Escolar (EEB)	2- Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações	Professor Iniciante
Patrícia	Divinópolis/ Centro oeste	Professor Ensino Médio/ Coordenador	2- Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações	Formação continuada e as múltiplas jornadas das professoras
Tatiana	Timóteo/ Vale do Aço	Professor Anos Iniciais	2- Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações	Professor Iniciante

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nas seções seguintes, descrevemos as respostas obtidas com os entrevistados, buscando aprofundar nas questões que objetivamos compreender neste estudo.

8.2 Das razões/ motivações para o ingresso ao mestrado

O primeiro tópico que buscamos compreender ao longo destas, foi identificar quais as principais razões/ motivações que levaram os participantes a cursar o mestrado. As respostas estão elencadas no quadro a seguir.

Quadro 7- Razões/ motivações para cursar o mestrado

PARTICIPANTE	MOTIVAÇÃO/EXPECTATIVAS PARA O MESTRADO
---------------------	---

A	Desejo antigo; Tentativas anteriores; Oportunidade no Trilhas; Aprendizado e evolução profissional; Valorização da formação.
B	Desejo desde a graduação; Dificuldades anteriores de horário; Oportunidade pelo formato do projeto; Importância de ser em universidade federal.
C	Continuidade na carreira; Especialização e crescimento profissional; Permanência na Educação Básica e futuro ingresso na Educação Superior; Tentativa anterior frustrada.
D	Aprimoramento profissional; Plano de carreira; Interesse pela área articulada à prática profissional.
E	Objetivo antigo de formação; Necessidade de continuidade nos estudos; Aprimoramento da prática docente; Benefício do custeio financeiro; Ascensão na carreira.
F	Desejo antigo; Oportunidade de ingresso facilitado; Necessidade de atualização constante (reflexão sobre a curva da carreira de Carlos Marcelo); Integração a grupos de pesquisa.
G	Realização de um sonho; Mudança de planos após estágio; Oportunidade do Trilhas; Escolha de temática para o projeto; Busca de melhoria salarial com ingresso no ensino superior.
H	Realização de um sonho; Oportunidade de formação; Melhoria do currículo; Qualificação profissional; Interlocução com a universidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entre as principais respostas que emergiram nas entrevistas estão o mestrado como um desejo antigo, a busca por formação continuada/ aprimoramento, o mestrado dentro do Programa Trilhas do Futuro como uma grande oportunidade e a evolução na carreira. Em todos os depoimentos, observamos que este era um desejo antigo ou o sonho dos participantes desta etapa da pesquisa, assim como aponta a analista Ângela:

[...] desde a graduação que eu pensei em fazer um mestrado, mas, porém, eu via como uma coisa assim, muito distante, por causa da correria, né? Assim... é dedicação pros estudos, e eu sou uma aluna do noturno. Então aquela questão de você trabalhar, de estudar à noite, ah, isso já dá uma incompatibilidade (Analista Ângela, 2024).

Já a professora Patrícia conta que planejou o seu projeto para tentar adentrar no mestrado, alinhando a intenção de pesquisa anterior com a área educacional, que descobriu vocação posteriormente. Ela relata que pensou nos motivos que não a fez querer ser professora

para desenvolver o projeto “[...] bom, vou conseguir fazer pesquisa, trabalhando gênero e educação. Vamos nessa, né? Vai ser a oportunidade de me manter na área da pesquisa, fazendo mestrado”.

Sobre a formação continuada/ aprimoramento o gestor Alberto ressalta a importância da mesma para o docente enquanto formador de sujeitos, afirmando que “[...] temos uma responsabilidade ética, né, enquanto professor, de contribuir na formação dos sujeitos críticos e conscientes. E pra isso nós precisamos investir na nossa formação.”

Já a professora Carla enfatiza que a especialização se apresentou como um objetivo para que permanecesse na profissão, e ao mesmo tempo buscar crescimento na carreira:

[...] quando a gente termina a graduação, né, principalmente quando a gente adentra a escola, se você quer ter, quer ter essa expectativa de continuidade na carreira, a intenção é você fazer uma pós-graduação, você começar a se especializar. Eu sempre tive vontade de fazer o mestrado, que a minha intenção, além de permanecer na educação básica, visto que eu sou efetiva hoje, mas é futuramente ingressar na educação superior (Professora Carla, 2024).

A analista Elisa (2024) também ressalta sobre a necessidade do aprimoramento profissional “[...] a gente sempre tinha necessidade de prosseguir aí nos estudos, no sentido de adquirir novos conhecimentos, saberes, o que a universidade tem discutido sobre a profissão docente”. Seu interesse sobre a formação docente se justifica sobre o fato de o lócus de atuação ser nas escolas.

O professor Juliano também considera o mestrado como uma oportunidade de aperfeiçoamento da prática, pois considerava que precisava melhorar suas aulas “[...] não me considero um bom professor. E aí eu entendi que o mestrado era a chance de eu conseguir me aperfeiçoar”.

Já a supervisora Mirian fala da identificação com a “curva de carreira” mencionada por Carlos Marcelo em um artigo de uma universidade mineira, onde este esclarece o tempo de declínio da carreira docente. A supervisora, por sua vez, aponta que sentia um grande incômodo sobre o fato de que conhecimento envelhece e que precisava buscar atualização:

[...] ele estudou quando você chega no ápice de uma carreira e depois quando começa o declínio, até chegar o tempo de declínio, nada que aconteça faz diferença para você. E o ápice de carreira era aos 10 anos, até aos 14 anos. E eu já estava fechando 15 ou 16 anos de profissão. E eu fiquei doida, porque eu só lembrava da curva e vi o despencado, sabe?” (Supervisora Mirian, 2024).

A professora Tatiana destaca um desejo antigo de se aperfeiçoar e fazer uma interlocução com a universidade “Eu sempre tive muito essa vontade de fazer o mestrado e aperfeiçoar. E aí, assim, eu tinha uma proposta inicial de estar tendo esse contato direto com a educação básica mesmo, essa interlocução aí, educação básica, universidade, porque esse sempre foi o meu propósito, por isso até o mercado profissional, né [...]” (Professora Tatiana, 2024). Lüdke (2012) assenta sobre a importância dessa interlocução, apontando que

[...]a circulação entre as duas fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito. Superam-se assim, segundo seus autores, certas limitações percebidas nos conceitos de transferência, transmissão, tradução e mesmo transposição didática, que sempre implicam uma direção do movimento, de cima para baixo, do centro para a periferia, ou seja, da Universidade, produtora do conhecimento, para os professores da educação básica, seus aplicadores (Lüdke, 2012, p. 68).

Em outro momento da entrevista, a professora Patrícia reafirma a relevância da interlocução entre a educação básica e a universidade:

[...] eu preciso estudar lá dentro, mas que hora, com quem, com que dinâmica? Aí foi quando eu descobri, né, a formação e contexto. A importância disso e aí a necessidade a gente fazer isso dentro da universidade, sim, a gente com quem está estudando, com os professores lá, cruzando o nosso conhecimento prático, com conhecimento teórico que o pessoal está se dedicando e tal criar esses espaços. E o Trilhas, ele possibilita isso lindamente (Professora Patrícia, 2024).

Nos depoimentos acima, observamos trechos dos diálogos em que os participantes relatam um grande desejo de aprimoramento, busca de conhecimento e uma inquietação para a busca de soluções na área de atuação. Isto foi observado ao longo das conversas, dentro de outros tópicos também.

Observamos também na tabela acima que todos os participantes manifestam em alguma medida o desejo por melhoria na carreira, seja por progressão, ingresso na Educação Superior ou outras oportunidades. O professor Juliano relata que recentemente teve uma oportunidade em outra rede, devido ao mestrado “[...] o fato de eu ter, de eu ter esse novo emprego diz muito, tem muita relação, aliás, com o mestrado, porque enriquece o seu currículo”.

Adentrando no tema do Projeto Trilhas como uma grande oportunidade aos participantes, a analista Ângela conta que para além da oportunidade, ela teve uma ligação com o projeto desde a sua concepção “[...] quando estava se discutindo a política do trilhas, eu já

estava sabendo, então assim. É que é como diz um bom mineiro, né? Eu já estava matutando ali já pensando, que essa é uma oportunidade boa”.

A supervisora Mirian (2024) enfatiza que o mestrado dentro do Projeto se apresentou como uma grande oportunidade devido ao formato que visa atender à especificidade com aulas no fim de semana, remuneração e ajuda de custo.

Todos os participantes, sem exceção, ainda que não tenham especificado o termo oportunidade na resposta desta questão, apontaram em vários momentos da entrevista, que o projeto se apresentou como uma grande oportunidade em suas carreiras, devido principalmente ao formato, especificado anteriormente e ajuda de custo. Observamos que as razões foram variadas, mas convergem dentro dos temas citados no início desta seção. Na seção seguinte, abordaremos as necessidades formativas consideradas pelos participantes desta etapa.

8.3 Das necessidades formativas dos entrevistados

Uma segunda questão abordada anteriormente no questionário e aprofundada nas entrevistas, foi sobre as necessidades formativas que os participantes apresentaram, se já buscavam atender a estas questões ao ingressar ou se as perceberam no decorrer do processo. O quadro a seguir detalha as respostas:

Quadro 8 - Necessidades Formativas Dos Entrevistados

(Continua)

PARTICIPANTE	GANHOS E PERCEPÇÕES RELACIONADOS À FORMAÇÃO
Alberto	Desenvolvimento da postura dialógica; Aproximação entre teoria e prática; Aplicabilidade dos conhecimentos na prática docente.
Ângela	Retorno aos estudos; Atualização necessária para o exercício do cargo técnico na educação.

Quadro 8 - Necessidades Formativas Dos Entrevistados

(Conclusão)

Carla	Atualização profissional mesmo sendo efetiva; Prevenção da estagnação na carreira; Adequação ao novo contexto escolar; Compartilhamento de conhecimentos com os pares.
Elisa	Compreensão ampliada das dimensões da profissão; Aprendizagem para lidar com as demandas contemporâneas; Desenvolvimento de competências relacionais e interpessoais.

Juliano	Aprimoramento da prática de ensino visando à melhoria das aulas.
Miriam	Aquisição de conhecimento aprofundado para mais segurança na prática; Aprimoramento da didática.
Patrícia	Superação do cansaço e esgotamento profissional; Desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas sobre a prática.
Tatiana	Atuação pedagógica voltada às necessidades da prática docente; Preparação para lidar com a diversidade e inclusão de alunos; Percepção da insuficiência da experiência acumulada frente à nova realidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observamos na tabela acima que embora cada participante tenha necessidades específicas, algumas convergem para a busca de atualização na área de atuação/ conhecimento aprofundado.

Algumas refletem essa busca como uma necessidade frente a um novo contexto identificado na prática ou às questões da contemporaneidade, ou ainda como um novo fôlego frente a um cenário de cansaço e exaustão. André (2020, p. 191) assegura que:

[...] a formação continuada usualmente oferecida aos docentes pelas redes de ensino ou pelas escolas não leva em conta as reais necessidades dos professores, tanto para responder às suas demandas da sala de aula quanto para realizar um trabalho pedagógico de qualidade.

E acrescenta:

Adicionalmente, os gestores das políticas públicas ainda se pautam em organizar processos formativos que não levam em conta a escuta dos professores, são fundamentados em uma concepção tecnicista de formação, em que um grupo de especialistas planeja as atividades e os materiais e espera que os professores “os apliquem” em suas salas de aula. Os professores não são chamados a opinar. É uma concepção de formação calcada em cursos, palestras, grandes eventos e não na constituição de coletivos profissionais com autonomia e competência para gerir suas práticas (André, 2020, p. 191).

A professora Carla (2024), que também atua como supervisora em outra rede, relata como principal necessidade a atualização para compartilhamento “[...] atualização para hoje no contexto que eu vivo da escola, levar outros conhecimentos para outras pessoas e também para mim, mas para os outros que estão envolvidos ali no processo (Professora Carla, 2024).

Ela também sugere em uma de suas respostas a ideia que se tem dos servidores públicos de que estes não precisam se atualizar, buscar aprimoramento, pois são vistos em uma posição confortável, com garantias.

A analista Elisa menciona a busca pelo aprendizado da profissão e como lidar com as questões que a contemporaneidade traz em relação ao trabalho educacional. Ela fala ainda sobre a questão de aspectos socioemocionais ligados à sua prática

[...] a gente também precisa estar preparado, de saber que eu vou encontrar um outro lá naquele espaço, e eu tenho que ter todo esse cuidado de como abordar, porque, às vezes, a situação que eu vou tratar, vou olhar sempre pela minha régua, ou sempre no espaço que eu ocupo (Analista Elisa, 2024).

Essa dificuldade relatada por Elisa sobre as questões da contemporaneidade é apontada por Nóvoa:

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças (Nóvoa, 2019, p.3).

A analista Ângela conta sobre alguns questionamentos que fez ao ingressar no mestrado, e que estes refletem como necessidades de formação “[...] quais são as questões, o que, quais são os caminhos que está se levando? Qual que é a problemática do momento? E o meu cargo por ele ser técnicos, né? Ser da área de recursos humanos, acaba que eu não me envolvo muito pouco nesses momentos, nesses debates”.

O professor Juliano ressalta necessidades didáticas, buscando ferramentas para alinhar as aulas às necessidades dos estudantes,

eu dava aula para alunos que queriam fazer Enem porque querem passar em Medicina, e os meus alunos não tinham esses objetivos. E aí eu percebia que tinha um descompasso entre o que eu tava ofertando e o que eles precisavam. Mas eu não tinha ferramentas para corrigir. (Professor Juliano, 2024).

Ele coloca a necessidade de aperfeiçoar sua didática:

Então eu ... senti essa necessidade de aperfeiçoar, sobretudo, a didática e esse processo de como ensinar de novas formas de ensinar. É como sair do entre aspas, facilidade da aula expositiva, porque aula expositiva também é muito cômoda para gente, você chega e fala, não, não te exige uma preparação muito grande, né? Aí eu entendia que eu precisava aperfeiçoar e que o mestrado seria o caminho (Professor Juliano, 2024).

A supervisora Mirian aponta que adquirir segurança era sua grande necessidade

Tem uma coisa que é segurança. Hoje, diante do que eu aprendi, eu tenho muita clareza de que eu precisava aprender. Você entra sem ter noção de tantas coisas que você precisa aprender e eu precisava praticamente de todas elas, ou a maior parte delas, e tinha a ver com didática no sentido mais amplo, de entender um conhecimento, um procedimento, mas entender como que as pessoas lidam com isso também (Supervisora Mirian, 2024).

Lüdke (2012, p. 69) aponta a valorização salarial como um fator crescente de professores que buscam o mestrado, mas também ressalta a procura do mesmo como ajuda para enfrentar com mais segurança os problemas que vivem em suas escolas, com seus alunos.

O gestor Alberto reflete sobre a importância de aproximar-se com a teoria para uma aplicabilidade na prática, com os alunos “Então assim...a formação continuada, ela contribui com essas ações, porque muitas vezes eu não conheço a teoria. Às vezes eu tenho a visão da prática, mas eu não conheço a teoria [...]”. E completa que iniciou uma gestão muito voltada para a questão da escuta ativa, de ouvir os alunos de trabalhar a relação de pertencimento e que está tendo no mestrado a oportunidade de discutir isso dentro da teoria.

A professora Patrícia relata que estava saindo de uma situação de muita exaustão e buscou uma formação para refletir sobre sua prática “Você tá com a cabeça exausta e aí, como que você pensa? Como que você formula uma aula bacana? Como que você reflete sobre a sua profissão, sua profissionalidade?” E acrescenta:

Depois que você conhece o conceito, ele se materializa. De repensar tantas coisas no processo do trabalho docente e o tanto que isso é urgente, chegar nos colegas. E aí, tipo, como que essa galera vai fazer isso se eles não tiverem um tempo para isso? Tempo, essa palavra bateu muito na minha pesquisa e bateu muito para mim, porque eu só fiz esse processo todo porque eu tive que dedicar um tempo ao mestrado, o que para nós, a primeira turma foi um risco, porque a gente foi na cara e na coragem sem saber (Professora Patrícia, 2024).

A professora Tatiana menciona que estava vivendo sua prática sem reflexão, se sentindo desamparada frente aos desafios que surgiam:

Eu, pelo menos, estava me sentindo muito vivendo no automático. cumprindo planejamento, fazendo prova, aplicando, cumprindo os prazos, as burocracias, que tem muita burocracia no Estado, muito papel para preencher. E aí muitas demandas novas, por exemplo, eu tive muitos alunos com necessidades especiais, E eu não tinha quem me ajudasse a lidar com isso, então, assim, eu me senti muito desamparada de vários aspectos, e até mesmo sozinha, procurando de forma solitária também, formação (Professora Tatiana, 2024).

Através dos depoimentos relatados, entendemos que a busca pelo conhecimento e atualização tem sua origem nas inquietações dos professores/ gestores em relação aos desafios da contemporaneidade ou contextos que emergem nas escolas. O cansaço/ esgotamento também aparecem em destaque, surgindo o mestrado como uma alternativa para a busca de respostas e soluções para os problemas educacionais e/ ou novo fôlego para continuar na área.

8.4 Dos elementos facilitadores e dificultadores para cursar o mestrado

Os relatos dos participantes sobre os principais elementos que facilitaram ou dificultaram o percurso no Mestrado Profissional em Educação foram sistematizados em forma de quadro, disponibilizado em apêndice⁸ para melhor organização e consulta.

De forma geral, os elementos facilitadores envolveram fatores como apoio institucional, concessão de licenças para estudo, suporte dos orientadores, participação em grupos de pesquisa, troca entre pares, cursos e congressos de formação, além do próprio formato do Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

Por outro lado, entre os dificultadores, destacaram-se questões relacionadas à gestão do tempo, à conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal, às dificuldades de deslocamento, limitações institucionais para flexibilização de carga horária, ausência de custeio para eventos e desafios específicos no desenvolvimento da pesquisa e da escrita acadêmica.

As observações mais detalhadas a respeito desses facilitadores e dificultadores serão aprofundadas nos subtópicos a seguir.

8.4.1 Elementos facilitadores

Sobre os elementos facilitadores, observamos na tabela acima as respostas dos participantes que surgiram com maior frequência: licença concedida, ajuda de custo, troca entre pares e importância do orientador.

⁸ Disponível em apêndice “mais informações sobre elementos facilitadores e dificultadores para cursar o mestrado”.

Observa-se também que os participantes que obtiveram licença integral foram professores. Os demais que atuam em cargos administrativos, possuem licenças parciais, com redução da carga horária, especificados na primeira etapa da coleta.

Sobre a licença que o Programa concedeu para estudos, a professora Patrícia menciona esta como um elemento que promove a permanência do estudante no mestrado “[...] acessibilidade mesmo é aquela coisa que a gente fala de acesso e permanência da educação. É... é acesso e permanência nossa, porque não é só entrar, é conseguir continuar”.

A professora Carla também declara sua importância, facilitando o processo, mas que se não a tivesse ela teria continuado apesar de muitas dificuldades:

[...] quando eu me inscrevi no Trilhas em todo o processo seletivo, eu não sabia que teria esse afastamento e, na verdade, se não tivesse, com certeza, com todas as dificuldades, a questão de conciliar trabalho e estudo, eu teria continuado. (Professora Carla, 2024).

A professora Tatiana menciona que a mesma foi fundamental para se dedicar aos estudos e que não teria sido a mesma coisa se não a tivesse:

[...] durante um mês, mais ou menos, que eu estudei sem estar de licença, foi muito difícil, foi muito cansativo [...] eu estou a quase 500 quilômetros da universidade, e na época a minha vontade era tanta que eu lembro que na minha entrevista me perguntaram, você mora longe? Você tem certeza que não vai deixar? Eu falei, eu tenho. Eu vou fazer, eu não sei como, mas eu vou. Porque era algo que eu queria muito”. (Professora Tatiana, 2024).

Sobre o custeio, todos os participantes do Projeto tiveram o auxílio, para o deslocamento e acomodação, mediante comprovação, variando os critérios de acordo com a SRE da região. Embora não foram todos os participantes que o mencionaram como um elemento facilitador, mas em outros momentos da entrevista e do questionário, todos relataram a sua importância para a permanência no mestrado, assim como apontaram dificuldades com algumas SREs no processo.

A professora Carla declara que sem o custeio teria sido muito mais difícil para ela a permanência no curso “Se não fosse o Trilhas, eu faria o mestrado? Faria. Mas seria com mais dificuldades, principalmente financeiras? Com certeza”.

Outro ponto observado nas respostas foram as trocas entre os pares, as experiências enriquecidas pelos diálogos entre participantes e professores, que foram mencionadas não

somente nesta etapa, mas em outras respostas do questionário com todos os participantes. A analista Elisa aponta as mesmas como uma recompensa frente ao deslocamento

[...] é desafiador devido à distância, mas em contrapartida, a oportunidade de estar na universidade presencialmente, de ter o contato físico mesmo com os docentes, com os colegas para as discussões, supera esse desafio do deslocamento (Analista Elisa, 2024).

Além dos espaços formais, muitos participantes destacaram a importância da convivência e da troca com os colegas de mestrado como fator facilitador do processo formativo. As redes de colaboração construídas no percurso do curso possibilitaram o compartilhamento de práticas, materiais e experiências docentes. Neste sentido, a análise de Marcelo e Martínez (2023) torna-se especialmente relevante, ao indicar que ambientes colaborativos – inclusive mediados por redes sociais – oferecem aos professores maior autonomia na escolha do que aprender e com quem aprender, favorecendo o desenvolvimento profissional docente em dinâmicas horizontais, acessíveis e contínuas.

A analista Ângela também ressalta as trocas entre os colegas “[...] eu gosto dessas discussões, é desses... eu diria que até certo embate, porque tem hora que a gente tem ideias, né...divergentes. Mas eu acho que também é aí que a gente aprende, né?”.

André (2020) defende que os processos formativos devem ser pautados no coletivo, favorecendo as trocas e rede de colaboração:

[...] As ações de melhoria da escola têm que ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, de trocas, de colaboração. Elas podem se voltar mais incisivamente para as práticas de sala de aula, mas também podem abranger aspectos mais amplos do projeto pedagógico da escola ou das relações com a comunidade (André, 2020, p.194).

Um último tema considerado por vários participantes como elemento facilitador foi a importância do papel do orientador. O gestor Alberto fala da relevância deste no percurso do mestrado “[...] uma pessoa muito sábia, uma pessoa parece que está na universidade com essa visão de contribuição.

A professora Tatiana relata sua experiência com a orientadora

[...] eu tive uma especificidade da minha orientadora, ela não ser da universidade, né? Apesar de ela ser, assim, ótima, ter sido, né, assistência como ela pôde, da forma que ela tinha, que era a tecnologia, ela tem acompanhado muito. mas a gente sente falta, né, do estar com o professor (Professora Tatiana, 2024).

Quanto aos outros elementos facilitadores, destacamos também a participação em congressos/ grupos de pesquisa e formato do curso, dentre outros específicos de cada participante, conforme listados na tabela acima.

A professora Carla menciona a participação nos congressos e grupos de pesquisa como algo que a distingue “Eu acredito que todas as vezes que eu participei dos congressos externos, e até os internos também, e menciono que eu faço parte de um grupo de pesquisa, eu acredito ser vista com outros olhos[...]”.

Já a professora Patrícia considera que a participação no grupo de pesquisa contribuiu para a ampliação do olhar:

[...] foram importantíssimos no sentido assim. Quando você estuda sozinho um texto que você não discute ele com alguém, é só a sua interpretação e sua reflexão sem outros aspectos que talvez você não observou. quando você discute com uma pessoa que segue outra linha, você vê e rever pontos que você não tinha parado para pensar ou que você pensou e não tinha considerado (Professora Patrícia, 2024).

A mesma apontou contribuição importante com a participação nos congressos, fez mudanças importantes em sua pesquisa

[...] simplesmente voltei com a minha análise de dados repensada lá naquele Congresso, todas as discussões feitas, os apontamentos, eu falei, Opa...essa análise de dados, esse referencial que eu tô usando pra análise, não bate com o meu, com o propósito do meu trabalho, com o que eu pretendo (Professora Patrícia, 2024).

Quanto ao formato do curso, a supervisora Mirian aponta sua percepção sobre o objetivo do curso “Foi um curso que muito menos se ateve a ensinar a gente a entender uma estrutura completa de uma dissertação e escrevê-la toda, mas a sensação que eu tenho é de que o foco era que a gente aprendesse a pensar, que a gente aprendesse a raciocinar. Então eram aulas muito provocativas”. (Supervisora Mirian, 2024).

Discorreremos até aqui os principais elementos que os entrevistados consideraram como facilitadores para o percurso no mestrado. Na sequência, abordaremos sobre os elementos dificultadores no processo.

8.4.2 Elementos dificultadores do mestrado

Dos elementos dificultadores para cursar o mestrado, elencamos algumas respostas dos participantes que predominaram: o retorno aos estudos e à universidade, a gestão do tempo em

conciliar estudo x trabalho x família aliado a sobrecarga e o deslocamento para as aulas presenciais. Outras questões como a redução de 25% na carga horária não ter sido utilizada e algumas SREs dificultando o processo de licença e custeio também surgiram.

O retorno à academia proporcionado pelo mestrado profissional, apontado por alguns entrevistados é defendido por Costa e Lima (2019, apud Costa, Dantas e Freitas, 2022):

[...] os mestrados profissionais se configuram como um espaço formativo de extrema relevância, considerando dois diferentes aspectos: a perspectiva de inclusão, pela oportunidade de retorno de professores da educação básica ao espaço da academia, em um ambiente historicamente negado a esses sujeitos – a pós-graduação stricto sensu; a possibilidade de construção de diálogos entre a escola e a universidade, culminando na ressignificação de teorias e práticas (Costa e Lima, 2019 apud Costa, Dantas e Freitas, 2022, p.68).

Sobre a gestão do tempo, a analista Ângela relata sua dificuldade em conseguir conciliar estudo x trabalho x família:

[...] fica mais difícil porque você não consegue tempo pra estudar, o estudo é muito picado e o estudo picado não rende. Porque você concentrar, né mesmo fazer as coisas, você precisa pelo menos 1 hora pra poder se desligar do mundo externo, né? E se ligar na sua pesquisa é aí. Esse tem sido meu grande, meu, minha grande dificuldade (Analista Ângela, 2024).

Nesta mesma direção, a analista Elisa considera que a gestão do tempo é o principal desafio para os profissionais da educação, sobretudo para as mulheres

[...] eu acho que o maior desafio para nós, profissionais da educação, que temos que articular a continuidade dos estudos, com a jornada de trabalho, com as tarefas também de casa, como dona de casa, eu acho que o maior desafio está nesse tempo. (Analista Elisa, 2024).

A professora Patrícia mencionou como um dos elementos facilitadores a rotina facilitada pelo companheiro e o fato de ainda não ter filhos “[...] eu não vejo isso acontecer como regra com outras colegas”, sendo isso um dificultador para a maioria, não contar com ajuda e o cuidado com filhos. Dentro desta temática, a professora desenvolve sua pesquisa, considerando a múltipla jornada das professoras como um elemento dificultador no exercício da profissão.

Já o gestor Alberto esclarece que abriu mão da licença em função da sua reeleição como diretor escolar “Eu não assumi a questão do afastamento porque eu tinha acabado de ser eleito pro meu segundo mandato. Eu quis levar o mestrado e a gestão da escola. Porque seria meio constrangedor eu sair de um mandato assim que eu fui eleito”. Contudo, ele declara sua exaustão para cumprir sua função de dedicação exclusiva com os estudos do mestrado.

Sobre a não utilização da redução de 25% na carga horária dos que atuam em cargos administrativos, a analista Ângela esclarece:

Eu tive direito a 25% da minha carga horária, só que por eu estar na gestão, então é difícil de eu conseguir usufruir desses 25%, porque...é... eu tenho uma equipe, né? A gestão desses 25% ela é minha, né... aí eu posso usar picado, por exemplo. Mas o complicado é conseguir, porque eu já falei que eu desisto[...] (Analista Ângela, 2024).

Sobre o fato de algumas SREs dificultarem o processo de licença e custeio, o gestor Alberto (2024) discorre sobre a sua experiência, onde essa impediu flexibilizações da carga horária para o estudo, sendo que são previstas na legislação. Ele conta que teve que insistir para ter o direito garantido [...].

Outro apontamento nas respostas diz respeito ao formato do programa não possibilitar a utilização de outros espaços da universidade, como expõe a professora Patrícia:

Pra gente que tinha que viajar, mesmo sendo a cada 15 dias, ficava um pouco desgastante. E a gente não aproveita tudo que a faculdade tem pra oferecer, porque se a gente fala de uma biblioteca pra você poder todo dia ir lá na universidade ou se você quiser participar de outros espaços, o que é muito rico (Professora Patrícia, 2024).

A respeito da importância do orientador, a professora Tatiana aponta a dificuldade que teve pelo fato da orientadora ser externa, pertencente à outra universidade “[...] tive muita dificuldade de comunicação também, porque ela precisava de saber das coisas para passar para mim, mas muitas vezes vinha com muito atraso” (Professora Tatiana, 2024).

Estes foram os principais apontamentos sobre os elementos dificultadores percebidos pelos mestrandos e que de alguma maneira afetaram o percurso destes no mestrado. Na sequência, listamos os principais dificultadores em relação à pesquisa dos mesmos.

8.4.3 Elementos dificultadores da pesquisa

Retomando os dados listados no quadro, observamos que algumas colocações dos mestrandos se referem ao processo de pesquisa, e não ao percurso do mestrado especificamente. Como principais observações nos relatos, elencamos os seguintes elementos: o exercício da escrita, a coleta de dados e análise dos mesmos.

A supervisora Mirian traz a complexidade que o exercício da escrita exige

[...] escrever com sentido, escrever dentro de um limite, escrever com capacidade de síntese, que aí realmente o facilitador é escrever e escrever e dar tempo e revisar e ter o olhar de quem é experiente. (Supervisora Mirian, 2024).

Ela complementa que a metodologia se apresentou como um desafio também e que assim como a escrita, também é uma construção:

Porque dentro de metodologia tem essas coisas que são muito sérias, mas que elas são construção também. Porque elas são difíceis e elas fazem parte da sua maturidade em cima de estudo. Então, metodologia foi um dificultador que o suporte do modelo do plano de curso atendeu muito bem (Supervisora Mirian, 2024).

A dificuldade na escrita apontada por Mirian é confirmada por Costa et al (2022) em uma pesquisa desenvolvida com mestrandos de 2 instituições de Ensino superior do Ceará, onde foram analisados os relatos dos mesmos através de diários de formação, conforme apontada pela participante Mirian:

O modelo de educação que temos no Brasil não nos ensina a questionar e refletir para entender determinadas situações da realidade. Ao longo da nossa caminhada formativa, desaprendemos a fazer questionamentos, criar perguntas e formular hipóteses. Por isso a nossa dificuldade em escrever nossas pesquisas, questionando e refletindo sobre nossa realidade, principalmente educacional, lugar em que estamos inseridos. (Costa, Dantas e Freitas, 2022, p.69).

Observamos que as colocações da supervisora apontam também sobre a importância do papel do orientador e o suporte do curso como uma grande contribuição. Já o professor Juliano pondera que a coleta é uma parte desafiadora, pelo fato de precisar da disponibilidade das pessoas:

[...] você precisar das pessoas, você sabe, conseguir um horário para elas te darem uma entrevista. Eu tive 2 entrevistas, formação presencial, acompanhar os professores na escola, um processo que durou 5 meses de contato. Então é muito aflitivo, porque quando o professor faltava da formação, eu falava, bom...vai desistir?" (Professor Juliano, 2024).

Essa dificuldade relatada pelo professor Juliano é apontada também pelas analistas Ângela e Elisa em suas respectivas pesquisas, conforme descrito no quadro acima.

Já a professora Carla também relatou alguns desafios na etapa da coleta, como dificuldades com o processo de autorizações para chegar até o público que precisava e também a falta de conhecimento de algumas SREs para autorizar uma pesquisa científica.

Em relação à análise de dados, o professor Juliano considera esta como a parte mais difícil da pesquisa:

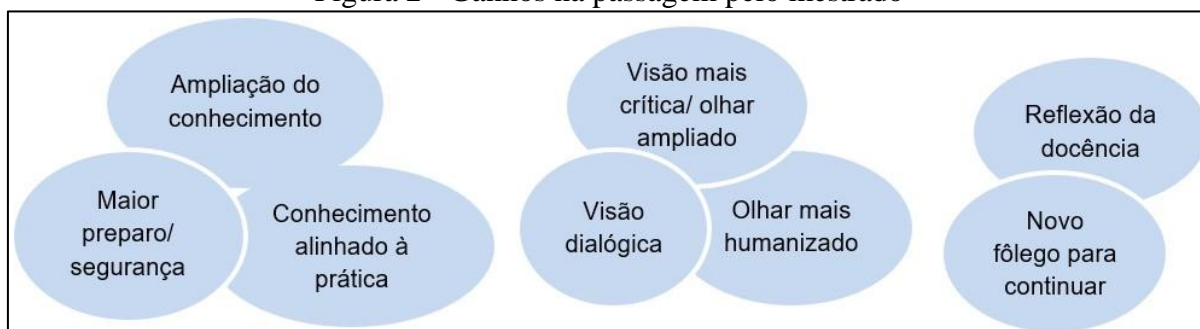
[...] é a parte que você fala com a sua voz. Mas tendo que usar os autores o tempo todo para referendar o que você está dizendo. É porque a realidade, ela é muito complexa e a gente fala o tempo todo da realidade. É muito ampla, não, as coisas não dão conta da realidade. Quando você faz a pesquisa, você observa exatamente isso, porque você achava que a sua pesquisa ia caminhar para cá e ela faz essa curva [...] E é muito difícil você não prever esses resultados (Professor Juliano, 2024).

Assim sendo, observamos que as dificuldades elencadas surgiram em vários momentos da pesquisa, desde a autorização para a coleta, até a parte final da análise de dados. Observamos com os relatos que o fato desses profissionais estarem retornando à universidade é considerado uma dificuldade e talvez, para uma grande parte dos mestrandos um primeiro movimento de pesquisa científica. Contudo, até a análise do momento, muitos foram os ganhos relatados com a experiência e a possibilidade de melhoria da prática, também declarada pelos mesmos.

8.5 Ganhos na passagem pelo mestrado

Na sequência dos apontamentos sobre o Projeto Trilhas, os participantes foram indagados sobre os ganhos adquiridos na passagem pelo mestrado. Os principais tópicos estão dispostos na figura a seguir:

Figura 2 - Ganhos na passagem pelo mestrado



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na figura, estão dispostos os tópicos apontados pela maioria dos participantes: como principal ganho a ampliação do conhecimento foi citada não somente nas entrevistas, mas também em várias questões do questionário, bem como adjacências, como o conhecimento alinhado à prática e um maior preparo e segurança proporcionado pela ampliação do conhecimento, etc.

A visão mais crítica e o olhar mais ampliado também foram apontados pela maioria dos entrevistados. Os tópicos Olhar mais humanizado, Visão dialógica e Visão sobre a docência também foram destacados como ganhos.

A analista Elisa faz considerações sobre seus ganhos no percurso

[...] eu acho que o mestrado contribuiu muito para isso, além de ampliar os meus conhecimentos, ampliar o meu olhar, mas também, de uma certa forma, a gente acaba sendo influenciados pela postura, pela forma de abordagem do professor (Analista Elisa, 2024).

Sobre o conhecimento alinhado à prática, a professora Tatiana explana sobre seus ganhos “Tudo que eu faço no mestrado, que eu fazia, que eu estudava, que eu leio, eu penso lá na hora da prática. Porque a gente não fica só na teoria, a gente também dialoga com os colegas que muitos ainda estão trabalhando”.

Nessa linha, a professora Carla vislumbra levar o conhecimento da pesquisa para a sua prática “Poder buscar outras ideias, outras pesquisas, outras vivências para a escola através de pesquisa científica, não de falácias, mas através de coisas que foram realizadas de forma pontual, que funcionou para a escola”.

A ampliação do olhar e análise das práticas apontada pelas participantes é ressaltada por Costa, Dantas e Freitas (2022) que defende que

[...] os processos formativos devem favorecer a construção das identidades dos docentes como intelectuais, por meio da problematização e análise das próprias práticas a partir de uma sólida fundamentação teórica educacional na perspectiva da práxis. (Costa, Dantas e Freitas, 2022, p. 71).

O professor Juliano ressalta a contribuição do conhecimento para a melhoria da escrita “[...] o conhecimento, é o que você aprende durante o mestrado. estudando, escrevendo, então, assim, hoje eu percebo que eu escrevo muito melhor do que quando eu comecei”. E complementa que espera haver um ganho para os seus alunos no sentido de ter se tornado um professor mais competente.

Lüdke (2012, p. 68) aponta o curso de mestrado como uma oportunidade acessível de aperfeiçoamento do professor, diante dos vários programas espalhados pelo país, qualificando o corpo docente e alterando o quadro das carreiras docentes.

Já a supervisora Mirian pontua que o seu movimento de escuta foi ampliado com o mestrado, contribuindo para um olhar mais humanizado:

Eu melhorei muito as minhas pautas de reunião com a parte da escuta. Muito. De ouvir o sujeito, de deixar ele falar, de colocar outras pessoas pra... interagir com ele, sair muito daquela condição de quem tá pela na frente (Supervisora Mirian, 2024).

Ela ainda acrescenta que a disciplina de Prática Docente contribuiu bastante para o aprendizado da escuta de acolhimento, escuta amorosa. “[...] Então...esse ouvir é um conhecimento que eu não imaginava que era conhecimento...E entender isso como conhecimento didático também” (Supervisora Mirian, 2024).

Nessa direção, a professora Carla considera como seu principal ganho a empatia, no sentido de entender que os desafios são comuns a todos. O gestor Alberto revela que já tinha essa visão do diálogo, mas que não pensava tanto no outro consentindo com as colegas sobre o movimento de escuta e olhar para o outro.

Já a professora Patrícia considera que o mestrado foi o responsável por proporcionar um novo fôlego para que pudesse continuar na profissão:

[...] eu sei a realidade em que eu tô e isso dá aquela chateada de novo e tal. Mas é, eu tenho essa perspectiva de que foi necessário esse gás pra conseguir continuar...voltar a estudar a docência, a identidade docente, o desenvolvimento profissional (Professora Patrícia, 2024).

Ela ressalta que conseguiu construir com os pares reflexões que não são feitas na escola “Tinha ali uma inquietação, por isso que foí pro mestrado. Mas a gente conseguiu ali dentro construir essas reflexões que estavam perdidas. E isso dentro da escola está cada vez mais escasso” (Professora Patrícia, 2024).

A partir dos relatos dos entrevistados, percebemos que os ganhos adquiridos pela passagem no mestrado vão muito além do conhecimento adquirido. Eles perpassam um novo olhar para o outro, fundamental para a educação, onde experimentamos o conhecimento inserido em relações humanas.

8.6 Participação em congressos e grupos de pesquisa

Ao serem questionados sobre a participação em congressos e grupos de pesquisa e se os mesmos tiveram relevância para a pesquisa e/ ou para o percurso acadêmico, chegamos às seguintes respostas:

Quadro 9 - Participação em congressos e grupos de pesquisa

PARTICIPANTE	CONGRESSOS EXTERNOS	CONGRESSOS INTERNOS	GRUPOS DE PESQUISA
Alberto	Não	Sim	Não
Ângela	Não	Sim	Não
Carla	Sim	Sim	Sim
Elisa	Sim	Sim	Não
Juliano	Sim	Sim	Não
Mirian	Sim	Sim	Sim
Patrícia	Sim	Sim	Sim
Tatiana	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todos os participantes declararam terem participado dos congressos internos, ofertados pela universidade; dos congressos externos, realizados geralmente em outros estados, 6 dos 8 entrevistados declararam terem participado em no mínimo um. Sobre fazerem parte de um grupo de pesquisa, 4 dos 8 entrevistados declararam fazerem parte. Dos 4 que ainda não fazem parte, 2 declararam que o orientador (a) ainda vão inseri-los em um grupo que vai ser formado.

A analista Elisa conta que participou de um congresso externo, mas sem ter tido a chance de participar presencialmente devido à sua função, tendo o professor orientador a representado na explanação do artigo.

O professor Juliano pontua que acha que há um esforço de se aproximar, mas que ainda estão muito distantes da realidade da escola, mas que o ultimo que foi conseguiu tirar uma categoria para sua pesquisa (Professor Juliano, 2024).

A professora Tatiana considera que teve poucos eventos e que devido ao fato de a sua orientadora ser externa, as informações chegavam em cima da hora, dificultando a participação. Sobre a participação no grupo de pesquisa a supervisora Mirian destaca a relevância do professor orientador como grande incentivador e a distinção que o mesmo proporciona. Ela ressalta a colaboração que a experiência dos participantes proporciona:

[...] Achei isso tão bonito assim, né? A minha experiência como alguém que tá aprendendo a pesquisar. Ela serve de leitura pra alguém que pretende também fazer, como ela serve de pesquisa também pra alguém que já é gabaritado, que precisa voltar a pensar como quem tá começando pensa (Supervisora Mirian 2024).

Concordando com a supervisora, a professora Patrícia salienta que quando se estuda coletivamente se revê pontos que não foram pensados ou considerados, diferentemente de quando se estuda sozinho, com a sua interpretação e sua reflexão sem outros aspectos que talvez não tenham sido observados.

Enfim, ambas as participações, tanto nos congressos quanto nos grupos de pesquisa, os participantes declararam grande relevância, tanto no alargamento de ideias quanto em contribuições com a pesquisa.

8.7 Disciplinas do mestrado que mais contribuíram

Todos os entrevistados relataram a relevância que as disciplinas cursadas tiveram para suas pesquisas ou para a ampliação de seus conhecimentos acadêmicos e profissionais. Dentre as disciplinas mencionadas, algumas se destacaram: a disciplina de **Prática Docente** foi apontada por 5 participantes como especialmente relevante, por proporcionar espaços de escuta, trocas entre os pares e reflexões aprofundadas sobre a prática docente, ampliando o olhar crítico sobre o fazer pedagógico.

A disciplina de **História da Docência**, citada por 4 participantes, ganhou destaque pelas discussões teóricas e pelo estudo histórico da profissão docente. Já a disciplina de **Escrita Acadêmica**, mencionada por 3 participantes, foi lembrada pela contribuição significativa no processo de construção textual e na organização da pesquisa.

A **Metodologia de Pesquisa**, citada por 2 participantes, também foi ressaltada pelo suporte na elaboração dos projetos de pesquisa. Por fim, a disciplina de **Tecnologia** foi apontada por 1 participante como relevante para a aproximação com recursos digitais e novas práticas educativas.

Em relação às disciplinas de modo geral, o professor Juliano destacou a pertinência da matriz curricular do curso ao afirmar:

[...] uma coisa que eu achei legal que as disciplinas que foram disponibilizadas pra gente, elas tinham uma relação forte com a prática em sala de aula. Não eram disciplinas que você fala assim, bom, nunca vai me ajudar em nada. (Professor Juliano, 2024).

8.8 Atendimento às necessidades formativas dos participantes

Ao serem questionados sobre o atendimento às suas necessidades formativas durante o percurso no Mestrado Profissional, as respostas dos entrevistados revelaram uma percepção predominantemente positiva. Dos 8 participantes, 4 (57%) declararam que suas necessidades foram plenamente atendidas; 2 participantes (29%) afirmaram que suas expectativas foram superadas; e apenas 1 participante (14%) indicou que suas necessidades foram atendidas parcialmente.

A professora Patrícia destacou a importância do acesso como fator essencial para o atendimento de sua necessidade formativa, afirmando:

Quando fala da necessidade formativa, é a primeira coisa, é conseguir poder fazer. Consegui acessar, sabe? Então assim... eu consegui acessar e consegui continuar. Isso fez toda a diferença. É se eu for pensar numa necessidade formativa do dia a dia, uma coisa que tá acontecendo ali, eu diria que não, porque eu nem sei qual que é. (Professora Patrícia, 2024).

Da mesma forma, a professora Tatiana sinalizou que suas expectativas foram superadas, ressaltando o acolhimento encontrado na universidade e entre os professores:

[...] Eu me senti muito à vontade, muito acolhida, e senti que eu estava num lugar que pensa como eu, têm as mesmas ideias do que eu, né, que eu nunca imaginei uma universidade pensando no chão da escola como eu vi todos os profissionais que eu convivi na universidade falando e dando esse olhar, né, para o nosso chão mesmo, para a nossa educação básica. (Professora Tatiana, 2024).

A professora Carla também mencionou que suas necessidades foram não apenas atendidas, mas superadas, destacando a profundidade e a extensão que o mestrado proporcionou à sua formação. O gestor Alberto reforçou a gratidão em ter cursado o mestrado em uma universidade federal, valorizando a qualidade da formação recebida.

Por outro lado, a analista Elisa, embora satisfeita com a formação, apontou uma lacuna relacionada aos estudos sobre gestão escolar:

[...] contemplou sim aquilo que eu busquei nesse mestrado, mas deixa o gostinho de quero mais, deixa aquela sensação de poder ter tido mais momentos de discussões. Igual, por exemplo, na questão da gestão, [...] ficou aquele gostinho da gente estudar mais sobre a gestão, o que é uma gestão democrática, como que são as relações interpessoais entre os pares no espaço da escola [...] (Analista Elisa, 2024).

Já a analista Ângela relatou que suas expectativas não foram plenamente atendidas, especialmente em relação ao aprofundamento dos debates sobre gestão, considerando que sua atuação ocorre em um contexto fora da escola:

Eu não sei se é porque eu não estou na escola, porque a minha impressão é que quem é de escola talvez tenha ficado mais feliz [...] Tinha hora que, né? Das escolhas das disciplinas, eu falei: Ah..., mas eu não sou de escola. (Analista Ângela, 2024).

Com base nas respostas, foi possível observar que 87,5% dos entrevistados indicaram ter suas necessidades formativas atendidas ou superadas durante o mestrado. As respostas apontam que essas necessidades estavam, sobretudo, relacionadas à oportunidade de cursar o mestrado e buscar atualização profissional, mais do que a aspectos específicos de formação. Ressalta-se ainda que, no momento da aplicação do questionário, os participantes encontravam-se no final do primeiro ano do curso, o que pode ter limitado a avaliação mais aprofundada do atendimento às necessidades formativas inicialmente elencadas.

8.9 Quem é o mestrando antes x depois do mestrado

Aproximando-se do final da entrevista, os participantes foram questionados sobre quem eram antes do início do mestrado e quem se tornaram após o percurso no curso. As respostas evidenciaram transformações profundas tanto na dimensão pessoal quanto profissional.

Antes de iniciarem o mestrado, muitos se descreveram como profissionais sem perspectiva de continuidade na carreira, como a professora Carla, ou ainda esgotados e desmotivados, como a professora Patrícia. Houve relatos de participantes que tinham sua prática focada apenas na execução de atividades, com pouca reflexão teórica, como Ângela, e outros que apresentavam um perfil de leitura restrita a documentos normativos, como Alberto. Também foram mencionados sentimentos de limitação no conhecimento, de inserção casual na carreira docente via concursos e uma postura questionadora, porém sem propósito claro, como apontado por Tatiana.

Com o avanço no mestrado, observou-se um contraste significativo nos relatos: Alberto afirmou sentir-se agora realizado com seu trabalho e entusiasmado com novos professores que demonstram amor pela docência; Ângela destacou que passou a adotar uma postura mais reflexiva, buscando outros caminhos além da aplicação normativa. Carla manifestou orgulho em ser professora da rede estadual e o desejo de evoluir profissionalmente. Elisa descreveu uma “versão melhorada” de si mesma, e Juliano relatou que, apesar do crescimento em

conhecimento, também passou a ser menos tolerante com discursos superficiais sobre a educação.

Outros participantes evidenciaram mudanças relevantes: Mirian mencionou o ganho de segurança e respeito pela docência, Patrícia relatou a recuperação do ânimo profissional e Tatiana indicou ter amadurecido, hoje ocupando com confiança o seu espaço na educação e sendo uma questionadora com propósito.

Esses depoimentos foram complementados por trechos das entrevistas. A supervisora Mirian destacou que o conhecimento ampliado proporcionado pelo mestrado trouxe serenidade para compreender as diferenças entre as pessoas:

O conhecimento ampliado te permite ver as coisas por mais de um ângulo. O conhecimento ampliado, ele te pacifica. Pacifica no sentido de entender que as pessoas pensam como elas pensam no momento em que elas estão. (Supervisora Mirian, 2024).

A analista Elisa reforçou a importância de manter-se pesquisadora e leitora ativa, para não se afastar dos movimentos educacionais e políticos:

[...] conseguimos ampliar os nossos conhecimentos, despertar para a importância de continuarmos sendo pesquisadores, bons leitores, de acompanhar todo esse movimento da educação. (Analista Elisa, 2024).

O gestor Alberto, por sua vez, relatou que antes se limitava a leituras burocráticas, mas que agora busca constantemente atualização e reflexão:

[...] hoje eu penso, gosto de palestras, gosto de estar atento às novidades da docência. (Gestor Alberto, 2024).

A analista Ângela revelou que desenvolveu um olhar mais investigativo sobre sua prática:

[...] não é só fazer, fazer, fazer, é um fazer refletindo. [...] agora eu tô mais investigativa, de tentar ver um outro viés para as coisas. (Analista Ângela, 2024).

Tatiana apontou que, além do amadurecimento, o mestrado reforçou sua confiança pessoal e profissional, enquanto Juliano relatou que hoje tem menos tolerância para discursos inconsistentes sobre educação:

[...] algumas coisas que passavam batidas antes no discurso das pessoas, hoje você aguenta menos. (Professor Juliano, 2024).

Em relação à percepção da profissão, a professora Carla relatou que antes sentia vergonha de dizer que era professora, reflexo da desvalorização histórica da profissão docente, como aponta Nóvoa (2017). Após o mestrado, entretanto, ela afirma com orgulho:

[...] hoje eu falo com o queixo erguido: eu sou professora da rede estadual!
[...] Depois do mestrado parece que vira uma chave na nossa cabeça e de como eu enxergo o valor da profissão para a sociedade. (Professora Carla, 2024).

Por fim, Patrícia destacou que o mestrado ampliou seu olhar para os problemas educacionais de forma crítica e construtiva:

[...] o mestrado me permitiu retomar essa percepção, mas de forma não só reclamando, sabe? (Professora Patrícia, 2024).

Assim, os relatos demonstram que a trajetória no mestrado proporcionou aos participantes não apenas a ampliação do conhecimento, mas também maior segurança, maturidade, visão crítica e engajamento profissional, fortalecendo-os enquanto sujeitos ativos na transformação da educação, mesmo diante dos inúmeros desafios que a profissão docente enfrenta.

9 A Iniciativa Do Projeto Trilhas

Este capítulo tem como foco analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre o Projeto Trilhas do Futuro Educadores, política pública que viabilizou o acesso ao Mestrado Profissional em Educação por servidores da rede estadual mineira. A proposta do capítulo é compreender o impacto do programa na trajetória formativa dos docentes e gestores, a partir de seus relatos sobre benefícios, limitações e sugestões de aprimoramento.

A análise está estruturada em duas partes. A primeira examina as percepções dos mestrandos sobre os efeitos do projeto em sua formação e atuação profissional, destacando elementos como valorização, incentivo e condições oferecidas. A segunda parte apresenta as sugestões apontadas pelos participantes, que envolvem desde melhorias na organização do programa até questões relacionadas à logística e suporte institucional. A partir dessas contribuições, busca-se refletir sobre o potencial do projeto como política de formação continuada e seu papel no fortalecimento da educação pública.

9.1 Percepções e impactos do projeto

Buscando compreender as percepções dos participantes sobre o Projeto Trilhas, as entrevistas revelaram avaliações majoritariamente positivas, embora acompanhadas de críticas e sugestões para aprimoramento da política.

De forma geral, os entrevistados consideraram o projeto uma política muito positiva, embora limitada em seu alcance. O gestor Alberto destacou a importância da ajuda de custo e da comunicação ativa com o orientador, sugerindo, no entanto, que houvesse maior divulgação por parte dos mestrandos, especialmente em relação aos benefícios financeiros, considerando a defasagem salarial da categoria.

A analista Ângela descreveu o Trilhas como uma oportunidade valiosa, um projeto de excelência e um importante investimento do Estado em formação continuada. Entretanto, teceu críticas à contrapartida exigida dos participantes, sinalizando a necessidade de ajustes.

A professora Carla ressaltou o impacto positivo da combinação entre o afastamento remunerado, o custeio para deslocamento e o salário mantido, fatores que viabilizaram sua permanência no curso. Elisa, também analista, afirmou que o projeto representou uma política

pública acertada, capaz de aproximar o Estado das metas do Plano Nacional de Educação no que se refere ao aumento de mestres e doutores na educação básica.

O professor Juliano avaliou o Trilhas como excelente e bem estruturado, reconhecendo seu papel na formação de professores. Contudo, alertou para problemas como a ausência de remuneração adequada para mestres e o descompasso entre políticas públicas, além de mencionar a recusa de algumas universidades e docentes em aderir ao programa.

A supervisora Mirian chamou atenção para a contradição existente: apesar da formação de alta qualidade, a valorização no plano de carreira é morosa e insuficiente. Para ela, essa falta de reconhecimento financeiro pode fomentar a evasão de profissionais da rede pública, mesmo diante de formações tão significativas.

A professora Patrícia reforçou o caráter político do projeto, destacando que o governo apenas cumpriu sua obrigação em oferecer formação continuada de qualidade. Para ela, a universidade pública desempenhou um papel fundamental ao abraçar o projeto, e a contrapartida exigida aos participantes — a permanência na rede — representa uma devolutiva justa do investimento público.

A professora Tatiana também salientou que, independentemente de motivações políticas, o Trilhas promoveu a formação de mais de 50 profissionais, que se dedicaram intensamente à experiência. Ela e a professora Carla destacaram o valor do acesso gratuito à formação de qualidade, enfatizando o quanto isso deveria ser motivo de orgulho para os docentes.

Ainda sobre o alcance do projeto, a analista Ângela lembrou que, frente ao número de servidores da educação em Minas Gerais, a quantidade de vagas ofertadas ainda é muito pequena. Essa percepção foi corroborada pelo professor Juliano, que observou a redução de vagas nas edições seguintes do projeto.

Em relação à valorização salarial, Mirian apontou que o aditivo de 20% no salário, para quem conclui o mestrado, pode demorar de cinco a oito anos para ser incorporado, gerando frustração entre os formados. Juliano complementou, destacando o descompasso entre o esforço exigido e a falta de reconhecimento financeiro imediato, o que desestimula a permanência na rede.

Sobre a exigência de permanência por três anos após a conclusão do mestrado, Patrícia ressaltou que esta é uma forma legítima de retribuição social do investimento público, considerando o poder de transformação que a formação proporciona.

Além disso, Ângela defendeu a necessidade de revisão dos critérios para progressão por escolaridade, criticando o prazo excessivamente longo para promoções no plano de carreira, especialmente para quem almeja chegar ao doutorado.

No que diz respeito à licença para estudo e ao custeio de deslocamento, os participantes destacaram a importância dessas condições. Para a professora Carla, o Trilhas foi um "presente", facilitando sua formação sem maiores sacrifícios financeiros. Tatiana reforçou essa visão, ressaltando que o acesso gratuito a uma formação de excelência deve ser muito valorizado pelos professores.

A professora Patrícia lembrou que, inicialmente, muitos candidatos ao Trilhas desconheciam a concessão de licença e ajuda de custo, projetando enormes sacrifícios para conciliar trabalho, estudo e deslocamento. Segundo ela, a possibilidade de afastamento foi crucial para a preservação da saúde mental e a retomada da identidade profissional.

Patrícia também destacou o poder de transformação do mestrado, capaz de renovar práticas docentes e fortalecer o compromisso político com a educação. Carla complementou, enfatizando o efeito multiplicador: se cada mestrando levar algo positivo para sua escola, o impacto se expande exponencialmente.

Assim, as entrevistas revelam que o Projeto Trilhas foi percebido como uma iniciativa potente e transformadora, com impacto significativo na formação e motivação dos profissionais da educação básica. A manutenção e expansão dessa política pública são vistas como essenciais para a valorização docente e a melhoria da qualidade da educação pública em Minas Gerais.

Contudo, é importante ponderar que embora o Projeto Trilhas do Futuro Educadores seja amplamente reconhecido pelos participantes como uma política pública bem-sucedida, há sinais que apontam para sua possível descontinuidade ou enfraquecimento. Diversos depoimentos revelam preocupações quanto à redução do número de vagas, à ausência de novas edições com a mesma estrutura de apoio e à falta de valorização institucional da formação adquirida, especialmente no que se refere ao reconhecimento no plano de carreira.

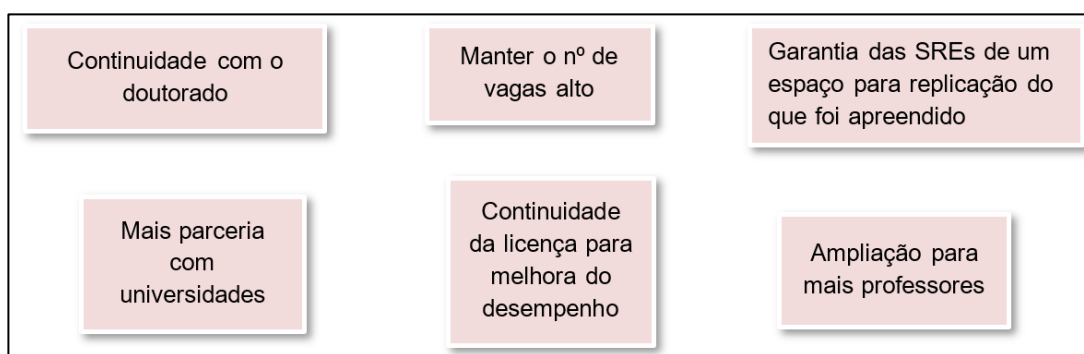
Essa percepção revela uma tensão recorrente nas políticas públicas educacionais: a dificuldade de consolidação de iniciativas como políticas de Estado, que transcendam governos e ciclos eleitorais. Quando vinculados a gestões específicas, programas como o Trilhas do Futuro correm o risco de interrupção, prejudicando a continuidade da formação dos profissionais e a consolidação dos impactos positivos percebidos.

A possível descontinuidade do projeto também evidencia a necessidade de articulação entre oferta formativa e valorização efetiva dos docentes, garantindo que os investimentos em qualificação avancem para além da formação individual, alcançando a transformação sistêmica da educação pública.

9.2 Sugestões para o projeto

Com o objetivo de identificar possíveis melhorias para o Projeto Trilhas, questionamos os entrevistados sobre sugestões que poderiam fortalecer a iniciativa. De maneira unânime, todos reforçaram a importância da continuidade do projeto para a formação continuada de professores e para a melhoria da qualidade da educação pública mineira. Além disso, foram apresentadas outras propostas que ampliam a visão sobre os avanços e aprimoramentos possíveis, compiladas na imagem seguinte.

Figura 3 - Sugestões para o projeto trilhas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir, apresentamos de forma resumida as sugestões trazidas pelos participantes, cujos detalhes encontram-se organizados no quadro abaixo.

Quadro 10 - Sugestões dos participantes para o projeto

(Continua)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
---------------	-----------

Carla	Defende a continuidade do projeto Trilhas com a criação de caminhos que possibilitem o acesso ao doutorado. Sugere maior parceria entre o projeto e as universidades, para fortalecer a adesão e o compromisso institucional.
Elisa	Propõe que o Trilhas se torne um projeto institucionalizado pela Secretaria de Educação. Defende a ampliação das vagas para servidores próximos da aposentadoria, visando prevenir um apagão de professores. Sugere também a extensão do projeto para estudantes da educação básica que desejem seguir a carreira docente.

Quadro 10 - Sugestões dos participantes para o projeto

(Continuação)

Juliano	Ressalta que o Trilhas é uma das políticas educacionais mais importantes do estado nos últimos anos e manifesta preocupação com a redução de vagas. Defende a ampliação do projeto para beneficiar mais profissionais da educação.
Mirian	Apoia a continuidade do Trilhas, com a inclusão de possibilidades de acesso ao doutorado para os participantes que concluírem o mestrado.
Patrícia	Sugere a criação de polos universitários para facilitar o acesso dos participantes e maior participação presencial. Defende maior adesão das universidades ao projeto e a promoção de uma conexão mais forte entre universidade e educação básica. Propõe a oferta de mais créditos acadêmicos, apoio financeiro para participação em congressos e a inclusão de professores designados como beneficiários do programa. Agradece ainda a universidade parceira pela adesão ao projeto, mesmo sendo federal.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre a continuidade do projeto, o professor Juliano destaca que é uma política que não deve ser abandonada “Eu acho que talvez seja a política mais interessante do estado dos últimos anos. Eu espero que ela não seja abortada como a gente está...os indícios estão mostrando que vai acontecer pela redução nas vagas”. E acrescenta que deve ser ampliado para que mais pessoas tenham acesso:

que essa oportunidade seja estendida a outras pessoas para que mais gente possa, para que mais pessoas possam mudar os seus pontos de vista e sair do senso comum, né? Eu acho que o grande ganho da ciência e da pesquisa é você abrir mão do senso comum, e não que o senso comum seja ruim, mas ele é limitante (Professor Juliano, 2024).

Sobre a redução de vagas apontada pelo professor, revisitamos os editais das edições de seleção para o Mestrado

Profissional em Educação - Demanda Específica Projeto Trilhas do Futuro- a fim de obtermos o levantamento, descrito também na seção anterior, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 - Nº De Vagas Para O Trilhas Nas Edições Do Projeto

EDIÇÃO	TOTAL DE VAGAS	LINHA 1-	LINHA 2	LINHA 3
1ª edição - 066/2022	50	16	20	14
2ª edição - 079/2023	37	11	13	13
3ª edição - 080/2024	09	03	03	03

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos editais da universidade (2024).

Apesar da importância reconhecida do Projeto Trilhas, os entrevistados destacaram a preocupação com a redução brusca do número de vagas nas novas edições, o que limita o acesso de mais docentes e gestores à formação. A ampliação do número de vagas foi uma sugestão recorrente, com a professora Patrícia defendendo que a oportunidade deveria ser dada a todos os professores, considerando também o possível apagão de profissionais na rede.

A analista Elisa concorda sobre a relevância do projeto e propõe sua institucionalização na rede estadual, sugerindo a criação de percentuais fixos de vagas para a formação continuada. Além disso, ela ressalta a necessidade de inclusão de servidores próximos da aposentadoria, que muitas vezes não participam do programa por dificuldades em cumprir a contrapartida exigida.

Outro ponto levantado foi a importância de expandir a parceria com as universidades. As professoras Carla e Patrícia apontaram que a criação de polos regionais poderia facilitar o acesso dos servidores e fortalecer a participação presencial. A professora Tatiana também reforçou a ideia de novos polos para atingir cidades mais próximas dos servidores. Patrícia ainda destacou a importância de as universidades abraçarem a proposta do Trilhas, como ocorreu na instituição onde o estudo foi realizado.

Um dos principais desejos manifestados pelos participantes foi a continuidade do programa com a oferta de vagas para o doutorado. A supervisora Mirian destacou que o Estado interrompe a possibilidade de continuidade científica ao não permitir novo afastamento para doutorado, limitando a produção acadêmica iniciada no mestrado. As professoras Tatiana e Carla reforçaram a importância de favorecer a continuidade da formação, incentivando o aperfeiçoamento e a ampliação das pesquisas no campo da educação.

Outra sugestão importante foi a garantia de espaços institucionais para que os mestrandos possam compartilhar seus conhecimentos adquiridos. O professor Juliano lamenta que, após a formação, a expertise adquirida não seja devidamente aproveitada pelas escolas. A supervisora Mirian também apontou que, muitas vezes, o momento destinado a estudos nas escolas é consumido com questões burocráticas, prejudicando o objetivo de formação continuada qualificada.

A ausência de uma política formativa estruturada nas escolas, conforme aponta André (2020), compromete a efetividade da formação em serviço. Ele defende que coordenadores e formadores precisam ser capacitados para promover processos críticos, dialogados e baseados na prática.

Por fim, destacou-se a importância da continuidade da concessão de licença para estudos. Os relatos de esgotamento físico e mental dos participantes, ao tentar conciliar trabalho, estudos e responsabilidades pessoais, evidenciam a necessidade de manutenção desse apoio para preservar a saúde dos profissionais e garantir seu bom desempenho acadêmico.

Concluímos que as sugestões apresentadas — como a ampliação do projeto, institucionalização, abertura de polos regionais, incentivo à continuidade no doutorado, aproveitamento do conhecimento adquirido nas escolas e manutenção das licenças —, se implementadas, fortaleceriam ainda mais o Projeto Trilhas como política de formação continuada de professores e contribuiriam significativamente para a melhoria da qualidade da educação pública, conforme preconiza a legislação educacional brasileira.

10 Considerações Finais

O presente estudo buscou compreender as razões que motivaram professores e gestores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a ingressarem no Mestrado Profissional em Educação, bem como identificar as necessidades formativas emergentes dessa experiência. Com base nos dados coletados e analisados, foi possível responder à pergunta de pesquisa e atingir os objetivos propostos, revelando aspectos relevantes da formação continuada em nível *stricto sensu* no âmbito do Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

Os mestrandos participantes da 1ª edição do projeto, vinculada a esta universidade, apontaram como principal motivação para o ingresso no curso a estrutura acessível do programa, que contemplava custeio e concessão de licença para estudos, viabilizando a participação mesmo diante das exigências profissionais. Além disso, foram destacadas a busca por ampliação do conhecimento, o aprimoramento profissional, a melhoria da prática docente e o desejo de evolução na carreira — elementos que se conectam diretamente com as necessidades formativas relatadas.

Apesar dos desafios enfrentados ao longo do percurso, como a conciliação entre trabalho e estudo, os participantes relataram ganhos significativos, incluindo o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva, o fortalecimento do senso colaborativo e o aprimoramento da qualidade do trabalho pedagógico. A troca entre os pares e o vínculo com a universidade pública também foram apontados como fatores enriquecedores da formação.

O projeto foi amplamente valorizado pelos mestrandos, sendo compreendido como uma política educacional que deu certo e que deveria ser expandida. No entanto, observou-se uma contradição relevante: apesar do potencial transformador do mestrado, ele ainda carece de reconhecimento efetivo no plano de carreira dos servidores, o que limita seu alcance e impacto mais amplo.

Entre as sugestões apresentadas pelos participantes, destacam-se: a ampliação do projeto por meio de parcerias com outras universidades; a continuidade do custeio e da licença para estudos; a possibilidade de prosseguimento da formação em nível de doutorado; e a garantia de espaços efetivos para disseminação dos saberes construídos, especialmente por meio de ações formativas mais qualificadas no Módulo II.

Diante disso, reforça-se a importância de que programas como o Trilhas do Futuro Educadores sejam consolidados como políticas de Estado, garantindo sua continuidade, expansão e reconhecimento institucional. A experiência desta primeira turma evidencia o valor da formação continuada em nível avançado como instrumento de valorização docente e de fortalecimento da educação pública mineira. Espera-se que esta pesquisa contribua com novos olhares para o planejamento de ações formativas mais coerentes com as reais necessidades dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANDRÉ, Marli; DE PAULO MARTINS, Francine. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 188-198, 2020.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, p. 103-117, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49805>

ARENDT, H. **Pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. Maria Rita de Assis César, André Duarte 2005. Universidade Federal do Paraná p. 826.

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, p. p. 167–188, 15 Jul 2016.

ALTOBELLI, Cecilia Célis Alvim. **As dificuldades e queixas de professores em tempos de formação continuada**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2023. – Brasília, DF: Inep, 2022.p. 344-350;

 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

CANÁRIO, Rui. **Formação contínua e profissão docente**, Lisboa, 1994, p. 19. N.º 31 (1994): O Professor de Matemática (Revista temática) <https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/33>

CAPES - **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**. *Portaria nº 80*, 16 de dezembro de 1998. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>

COSTA, Elisângela André da Silva; DANTAS, Jeane Pereira; FREITAS, Bruno Miranda. A Didática e os desafios da formação do professor-pesquisador no contexto do mestrado profissional. **Série-Estudos**, v. 27, n. 59, p. 61-77, 2022.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 8, nº 1, p. 29-47, 1999.

FIALHO, Nadia Hage e HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educ. Rev. [online]**. 2017, n.63, pp.19-34. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49135>.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. Ed, São Paulo: Loyola, 2009

FHÜR, R.C. WR Haubenthal - **Educação no Século XXI**- Volume, 2018 - editorarealize.com.br

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 16 maio. 2025.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

GOMES, Cândido Alberto. Escola de qualidade para todos revisitada: desfolhando as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 843-862, 2020.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, ago. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Vol. 14. Cortez editora, 2022.

_____**Formação permanente do professorado: novas tendências.** Cortez Editora, 2022.

LELIS, Isabel. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas.** Sociologias, **Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 152-174.**

LIMA, Danuza Roberta Pereira. **Casos de ensino no processo de indução de professoras iniciantes e suas contribuições.** 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras.

LÜDKE, M.; MAGALHÃES Rodrigues, P. A.; MÁXIMO Portella, V. C. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332.2012.v9.277.** Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/277>. Acesso em: 13 jan. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p;

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

MARCELO García, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, **1 (1), 109-131**, 2009;

MARCELO, Carlos; MARTÍNEZ, Paula Marcelo. **Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação.** Cad. Pesqui., São Paulo, v.53, e10223, 2023, e-ISSN 1980-5314

MARCELO, García Carlos. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, **8**, 7-22.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação.** Lavras, Editora UFLA, 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** Almedina Brasil, 2021.

MINAS GERAIS, 2022. **Plano Estadual de Educação-2018-2027**
<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RELATORIO-ANUAL-METAS-PEE-1-1.pdf>

_____**Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.697**, 13 de janeiro de 2022.
<https://trilhaseducadores.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Regulamentacao-Resolucao-4697.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

NÓVOA, António; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v.3, n.2-Especial, p. 21-49, jan./jun.2017

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980 5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

_____. **Novas disposições dos professores** - A escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador. Bahia, Brasil. 2003.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019

Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico [OCDE]. **Education Policy Outlook: Brazil**- com foco em políticas nacionais e subnacionais, 2021. <<<OCDE 2023)>>>

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017.

PAULA, Jaqueline dos Santos. **A Construção Do Plano De Formação a Partir Das Necessidades Formativas Dos Professores**. 2021.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.72. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 4 jan. 2024

ROLDÃO, M. C.; Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 79-90, set./dez. 2021 79. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

SARAIVA, M. J.; PONTE, J. P. da. **O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor**. Quadrante, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 25–52, 2003. DOI: 10.48489/quadrante.22767. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22767>

SILVA, Anair Araújo de Freitas et al. **Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II: Contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO**. 2019, p.

(Resolução SEPLAG nº 27, de 28 de junho de 2007, art. 2º).

Gatti, B. A. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**, p. 377, 378. (ANO??)

VALENTE, Priscila Barbosa Nunes. **Apontamentos Para Uma Formação a Partir Das Necessidades Formativas Dos Professores Alfabetizadores Da Rede Municipal De Santo André.** 2020.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós ldb 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos, 2001.

APÊNDICE A: TCLE - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Prezado (a) Mestrando(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Mestrado, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantido, em todas as fases da pesquisa: sigilo, privacidade e acesso aos resultados.

I – TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL: Necessidades formativas de professores e gestores da rede estadual de Minas Gerais.

Pesquisador (es) responsável(s): Márcia Maria Espíndola Gonçalves e Francine de Paulo Martins Lima, mestranda e orientadora respectivamente.

Contato: (35) 3829-1445 ou (35) 3829-9761 (*Francine*) ou pelo endereço eletrônico marcia.goncalves@estudante.ufla.br ou celular (37)99836-6938 (*Márcia*).

II – OBJETIVOS - Apresenta-se como objetivo geral da pesquisa, investigar as principais razões que levaram um grupo de profissionais da Educação- professores, gestores e demais profissionais da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a ingressarem no Mestrado Profissional em Educação e quais suas necessidades formativas.

III – JUSTIFICATIVA - Tal investigação exploratória buscará elucidar as principais razões dos participantes ao ultrapassarem suas barreiras/dificuldades/limitações a fim de participarem do processo formativo, estando em serviço.

IV - RISCOS ESPERADOS - É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantido o sigilo e o anonimato.

V – BENEFÍCIOS - Esta pesquisa busca levantar dados para o incentivo de futuras iniciativas do governo do estado para subsidiar novas ofertas de formação em nível stricto sensu, partindo de necessidades formativas identificadas. Os (as) docentes participantes desta pesquisa são co-produtores (as) de saberes.

VI – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA - Não há previsão de suspensão, considerando-se a metodologia adotada. A pesquisa será encerrada de forma antecipada se nenhum dos convidados concordarem em participar ou se os participantes da amostra não concordarem com os instrumentos de coleta.

Reafirma-se a GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade

durante todas as fases da pesquisa, inclusive após finalizada e publicada. (Resolução CNS N° 466/12).

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] e que, voluntariamente, aceito participar deste estudo:

Sim

Não

APÊNDICE B - Questionário Aplicado Aos Participantes

**Pesquisa de Mestrado - Necessidades
formativas de professores e gestores da rede
estadual de Minas Gerais**

Perfil pessoal e profissional

1. Sexo:

Feminino

Masculino

prefiro não declarar

2. Idade: _____anos.

3- Cidade / município onde mora:

4- Cidade/município que trabalha:

5. Qual a graduação cursada?

A) Ensino Superior- Pedagogia

B) Ensino Superior – Outras licenciaturas

D) Ensino Superior – Escola Normal Superior

E) Ensino Superior – Outros

6. Se marcou outras licenciaturas, identifique o curso:

7. Há quantos anos concluiu a graduação?

A) Há 2 anos ou menos

B) De 3 a 7 anos

C) De 8 a 14 anos

D) De 15 a 20 anos

E) Há mais de 20 anos

8. Em que tipo de instituição você fez o curso superior?

A) Pública federal

B) Pública estadual

C) Pública municipal

D) Privada

E) Outro _____

9. De que forma realizou o curso superior?

A) Presencial

B) Semipresencial

C) À distância

Da Especialização/ Pós-graduação

10. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

A) Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)

B) Especialização (mínimo de 360 horas)

- C) Mestrado
- E) Não fiz curso de especialização

11. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação mais alta titulação que você possui:

- A) Educação, com ênfase em Alfabetização
- B) Educação, com ênfase em Linguística ou Letramento
- C) Educação, com ênfase em Educação Matemática
- D) Educação, área de Gestão, Supervisão, Orientação, Inspeção
- E) Educação- outras áreas
- E) Outras áreas que não seja a Educação _____

12. Qual a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as quais participou?

- A) Menos de 60 horas
- B) De 61 a 100 horas
- C) De 101 a 180 horas
- D) Acima de 180 horas

Da atividade docente/ administrativa

13. Há quantos anos você leciona ou atua em função administrativa ou cargo comissionado?

- A) De 1 a 2 anos
- B) De 3 a 5 anos
- C) De 6 a 10 anos
- D) De 11 a 15 anos
- E) De 16 a 20 anos

- F) De 21 a 25 anos
- G) Mais de 25 anos

14. Há quantos anos você trabalha na rede estadual de Minas Gerais?

- A) De 3 a 5 anos
- B) De 6 a 10 anos
- C) De 11 a 15 anos
- D) De 16 a 20 anos
- E) De 21 a 25 anos
- F) Mais de 25 anos

15. Há quantos anos você leciona ou atua na escola ou repartição em que trabalha atualmente?

- A) Menos de 1 ano
- B) De 1 a 2 anos
- C) De 3 a 5 anos
- D) De 6 a 10 anos
- E) De 11 a 15 anos
- F) De 16 a 20 anos
- G) De 21 a 25 anos
- H) Mais de 25 anos

16. Indique o cargo ou função que você trabalha atualmente:

- A) Professor Anos iniciais (1º ao 5º ano)
- B) PEUB- Professor em uso de Biblioteca
- C) Professor Anos finais (6º ao 9º ano)
- D) Professor Ensino Médio- Disciplina
- E) Supervisão/ orientação:
- F) Gestão- diretor(a)

G) Gestão- Vice-diretor(a)

H) Analista função Inspetor escolar

I) Analista educacional

J) Outro: _____

17- Se marcou a opção Professor dos anos finais ou ensino médio, com qual disciplina você atua:

18. Com relação a minha atividade docente ou administrativa:

A) Trabalho em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede estadual de ensino;

B) Trabalho em dois períodos, ambos na rede estadual de Ensino, porém em escolas diferentes.

C) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal e outro na rede Estadual de Ensino;

D) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede estadual e outro em Instituição privada.

F) Trabalho apenas em um período.

19. Caso trabalhe em dois ou mais períodos indique as outras turmas/ nível de ensino para o qual leciona:

A) Educação infantil

B) Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano

C) Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano

D) Ensino Médio

E) Educação de Jovens e Adultos

F) Educação Superior

G) Supervisão/ Coordenação

H) Atuo somente em 1 período

20. Qual a característica no que se refere à zona da escola em que você atua?

- A) Urbana, de grande porte
- B) Urbana, de médio porte
- C) Urbana, de pequeno porte
- D) Rural, de grande porte
- E) Rural, de médio porte
- F) Rural, de pequeno porte

21. Ao todo, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- A) Até 20 horas semanais
- B) De 21 a 30 horas semanais
- C) De 31 a 44 horas semanais
- D) Acima de 44 horas semanais

22. Além da atividade docente, você realiza outra atividade profissional?

- A) Sim, na área da Educação.
- B) Sim, fora da área da Educação.
- C) Não.

Da participação no Mestrado

23. Descreva as razões pelas quais você buscou o Mestrado Profissional:

24. Indique a distância de sua cidade à sede da universidade para as aulas presenciais.

25. O que considera como sua(s) necessidade (s) formativa(s)?

26. Como você considera que o Mestrado Profissional pode ajudar a saná-las:

27. Comente como tem sido a experiência no Mestrado Profissional em Educação:

28 - Quais os principais desafios você enfrenta como estudante do Mestrado Profissional?

29- Quais os ganhos você considera relevante destacar desde a sua chegada ao Mestrado Profissional?

30- Qual(s) a(s) maior(s) motivação(s) para concluir esta etapa?

31- Você teve licença concedida para estudo? Se sim, responda as questões 32 e 33:

A) Sim

B) Não

32- Assinale a alternativa que se aplica à sua licença para estudo:

A) Integral em 2 cargos

B) Integral em 1 cargo

C) Parcial em 2 cargos

D) Parcial em 1 cargo

33- Se sua licença foi parcial, qual o percentual concedido:

34- Há algo de relevante que você considera que vale a pena destacar sobre a sua experiência no mestrado profissional?

Se sim, registre a seguir:

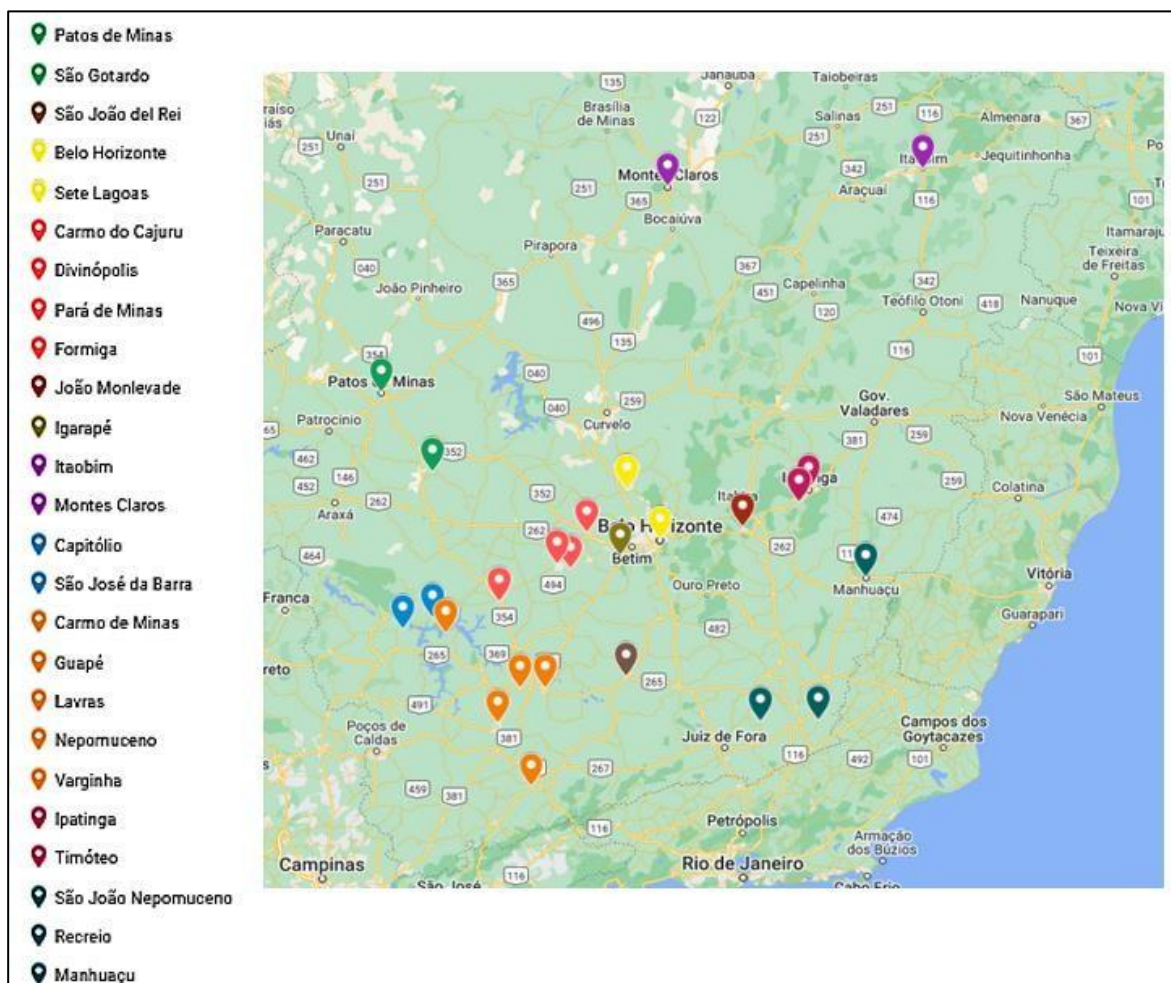
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista

1. Quais as razões e motivações o levou a ingressar no mestrado profissional?
2. Se pensarmos em necessidades formativas, você poderia elencar quais estariam relacionadas a esse desejo?
3. Quais os elementos facilitares e dificultadores para cursar o mestrado? (disciplinas, proposta, congressos, estudos, tempo, licença)
4. Como você percebe e avalia a iniciativa do Projeto Trilhas?
5. Da experiência no mestrado profissional, por meio do projeto trilhas, você teria sugestões ou algum outro apontamento para a melhoria dessa iniciativa?
6. Comente um pouco sobre quais os principais ganhos pela passagem no mestrado para a sua formação e trabalho que desenvolve na escola ou na rede estadual?

7. Você considera que suas necessidades formativas foram atendidas? (Há outras que foram suscitadas ou surgiram em função do mestrado?)
8. Depois dessa experiência no mestrado, poderia no dizer quem era XXXX antes e como se percebe agora no que tange ao seu desenvolvimento pessoal e profissional?
9. Há algo mais que deseja comentar ou destacar sobre a sua experiência no mestrado?

APÊNDICE E – “Mais Informações Do Perfil Dos Participantes”

O mapa abaixo ilustra a localidade dos municípios, de acordo com as mesorregiões e na sequência, o quadro detalha o município de residência e atuação, bem como a quantidade de participantes em cada cidade:



Fonte: Elaborado a partir do Google Maps (2024).

E ainda, o quadro a seguir apresenta a distribuição dos participantes da pesquisa segundo suas mesorregiões e municípios de residência e atuação profissional no estado de Minas Gerais.

MESORREGIÃO	MUNICÍPIO DE DOMICÍLIO	PARTICIPANTES	MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO
Alto Paranaíba	Patos de Minas	1	Patos de Minas
	São Gotardo	1	São Gotardo
Campo das Vertentes	São João Del Rey	1	São João Del Rey
Central	Belo Horizonte	3	Belo Horizonte
	Belo Horizonte	1	Vespasiano
	Sete Lagoas	1	Sete Lagoas
Centro-Oeste	Carmo do Cajuru	1	Divinópolis- Carmo do Cajuru
	Divinópolis	4	Divinópolis
	Formiga	1	Formiga
	Pará de Minas	1	Pará de Minas
Leste	João Monlevade	1	João Monlevade
Metropolitana de BH	Igarapé	1	Igarapé
Norte	Itaobim	1	Itaobim
	Montes Claros	1	Glaucilândia
Sudoeste	Capitólio	1	Capitólio
	São José da Barra	1	São José da Barra
Sul	Carmo de Minas	1	Carmo de Minas
	Guapé	2	Guapé
	Lavras		Lavras
	Nepomuceno	1	Nepomuceno
	Varginha	3	Varginha
Vale do Aço	Ipatinga	1	Coronel Fabriciano
	Timóteo	1	Timóteo
Zona da Mata	Manhuaçu	1	Manhuaçu
	Recreio	1	Recreio
	São João Nepomuceno	1	São João Nepomuceno

APÊNDICE F - Mais Informações Sobre Atividade Docente E Administrativa

O quadro a seguir apresenta o detalhamento da atuação profissional dos participantes da pesquisa, considerando o tempo de atuação no magistério, o tempo na rede estadual de Minas Gerais, o tempo de permanência na escola atual, a função desempenhada no momento da coleta de dados e, no caso dos docentes, a disciplina ministrada. Essas informações permitem compreender melhor o perfil profissional e a diversidade de funções exercidas pelos mestrandos participantes do Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

PARTICIPANTE	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO NA REDE ESTADUAL	TEMPO NA ESCOLA	FUNÇÃO ATUAL	DISCIPLINA EM QUE ATUA
1	6 a 10 anos	6 a 10 anos	6 a 10 anos	Prof. E. Médio	Educação Física
2	11 a 15 anos	11 a 15 anos	6 a 10 anos	Analista	-----
3	21 a 25 anos	21 a 25 anos	6 a 10 anos	Prof. A. Finais	L. Portuguesa
4	+ de 25 anos	11 a 15 anos	+ de 25 anos	Prof. A. Finais	Educação Física
5	11 a 15 anos	11 a 15 anos	3 a 5 anos	Prof. E. Médio	L. Portuguesa
6	21 a 25 anos	16 a 20 anos	16 a 20 anos	Prof. A. Finais	Geografia
7	11 a 15 anos	11 a 15 anos	11 a 15 anos	Prof. E. Médio	L. Portuguesa
8	16 a 20 anos	11 a 15 anos	11 a 15 anos	Diretor escolar	-----
9	21 a 25 anos	21 a 25 anos	21 a 25 anos	Prof. E. Médio	Filosofia
10	3 a 5 anos	3 a 5 anos	3 a 5 anos	Prof. E. Médio	História
11	11 a 15 anos	11 a 15 anos	1 a 2 anos	Prof. E. Médio	Geografia e P.V.
12	+ de 25 anos	6 a 10 anos	3 a 5 anos	Diretor escolar	-----
13	1 a 2 anos	6 a 10 anos	6 a 10 anos	Prof. E. Médio	L. Portuguesa
14	11 a 15 anos	11 a 15 anos	3 a 5 anos	Prof. E. Médio	Não declarou
15	21 a 25 anos	21 a 25 anos	6 a 10 anos	Prof. A. Finais	L. Portuguesa
16	11 a 15 anos	11 a 15 anos	1 a 2 anos	Prof. A. Iniciais	Ed. Física
17	11 a 15 anos	11 a 15 anos	11 a 15 anos	Prof. E. Médio	L. Inglesa
18	11 a 15 anos	11 a 15 anos	1 a 2 anos	PEUB	-----
19	11 a 15 anos	6 a 10 anos	6 a 10 anos	PEUB	-----
20	6 a 10 anos	16 a 20 anos	6 a 10 anos	Inspetor escolar	-----
21	21 a 25 anos	6 a 10 anos	3 a 5 anos	Supervisor escolar	-----
22	1 a 2 anos	6 a 10 anos	3 a 5 anos	Supervisor escolar	-----

23	+ de 25 anos	21 a 25 anos	21 a 25 anos	Prof. E. Médio	L. Inglesa
24	1 a 2 anos	11 a 15 anos	3 a 5 anos	Prof. A. Iniciais	Unidocência
25	6 a 10 anos	6 a 10 anos	6 a 10 anos	Prof. A. Finais	L. Portuguesa
26	11 a 15 anos	6 a 10 anos	6 a 10 anos	Prof. E. Médio	Sociologia
27	16 a 20 anos	16 a 20 anos	3 a 5 anos	Vice-diretor	-----
28	11 a 15 anos	6 a 10 anos	1 a 2 anos	PEUB	-----
29	16 a 20 anos	6 a 10 anos	6 a 10 anos	PEUB	-----
30	11 a 15 anos	11 a 15 anos	6 a 10 anos	Prof. A. Iniciais	Unidocência
31	21 a 25 anos	21 a 25 anos	1 a 2 anos	Outro	-----
32	11 a 15 anos	11 a 15 anos	11 a 15 anos	Prof. A. Iniciais	Unidocência
33	11 a 15 anos	6 a 10 anos	6 a 10 anos	Prof. A. Iniciais	Unidocência
34	21 a 25 anos	21 a 25 anos	menos 1 ano	Prof. E. Médio	História
35	15 a 20 anos	16 a 20 anos	11 a 15 anos	Diretor Escolar	-----

APÊNDICE G – Mais Sobre Carga Horária De Trabalho Dos Participantes.

O quadro a seguir apresenta a carga horária semanal exercida pelos participantes, o número de cargos ocupados, as redes de ensino em que atuam e a informação sobre o exercício de outras atividades além da docência ou gestão escolar. As informações possibilitam compreender a multiplicidade de vínculos e a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos profissionais participantes da pesquisa.

PARTICIPANTE	C. HORÁRIA SEMANAL	QUANTIDADE DE CARGOS REDES DE ATUAÇÃO	EXERCE OUTRAS ATIVIDADES
1	+ 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Municipal- Prof. E. Médio	Sim Fora da área educacional
2	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Analista Educacional 2- Rede Privada- Prof. Anos Finais	Não
3	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Finais 2- Rede Municipal- Prof. Anos Finais	Sim. Área educacional
4	+ 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Finais 2- Rede Estadual- Prof. Anos Finais	Sim. Área educacional
5	+ 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. E. Médio	Sim. Fora da área educacional

6	21 a 30 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Finais 2- Rede Privada- Prof. Anos Finais	Não
7	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. Anos Finais	Sim. Área educacional
8	+ 44 horas	1- Rede Estadual- Direção Escolar	Não
9	+ 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. E. Médio	Não
10	Até 20 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio	Não
11	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. Anos Finais	Sim. Área educacional
12	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Diretor Escolar	Não
13	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Municipal- Prof. A. Iniciais	Não
14	+44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. E. Médio	Não
15	+44 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Finais 2- Rede Municipal- Prof. Anos Finais	Não
16	21 a 30 horas	1- Rede Estadual- Prof. A. Iniciais 2- Rede Privada- Prof. Anos Iniciais	Sim. Fora da área educacional
17	21 a 30 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. E. Médio	Sim. Área educacional
18	+44 horas	1- Rede Estadual- PEUB 2- Rede Municipal- Supervisor	Sim. Área Educacional
19	21 a 30 horas	1- Rede Estadual- PEUB	Não
20	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Inspetor educacional	Não
21	31 a 44 horas	1- Rede Estadual- Supervisor escolar 2- Rede Municipal- Ed. Infantil	Não
22	21 a 30 horas	1- Rede Estadual- Supervisor escolar	Não
23	+44 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. E. Médio	Não
24	Até 20 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Iniciais	Não
25	Até 20 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Finais	Não
26	21 a 30 horas	1- Rede Estadual- Prof. E. Médio 2- Rede Estadual- Prof. E. Médio	Não
27	+44 horas	1- Rede Estadual- Vice-direção 2- Rede Estadual- Ed. Jovens e Adultos	Não
28	+44 horas	1- Rede Estadual- PEUB	Não

		2-Rede Municipal-Prof. A. Iniciais	
29	31 a 44 horas	1- Rede Estadual-PEUB 2-Rede Municipal-Prof. Anos Iniciais	Não
30	+44 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Iniciais 2-Rede Municipal- Supervisão escolar	Não
31	+44 horas	1-Outro 2-Rede Municipal- Prof. Ed. Infantil	Sim. Área educacional
32	Até 20 horas	1- Rede Estadual- Prof. Anos Iniciais	Sim. Área educacional
33	21 a 30 horas	1-Rede Estadual- Prof. Anos Iniciais	Não
34	+ 44 horas	1-Rede Estadual- Prof. E. Médio 2-Rede Estadual- Prof. Anos Finais	Sim. Fora da área educacional
35	+ 44 horas	1-Rede Estadual- Diretor Escolar	Não

APÊNDICE H - Mais Sobre As Razões-Motivações Para Cursar O Mestrado.

O quadro a seguir detalha as razões e motivações declaradas pelos participantes para o ingresso no Mestrado Profissional em Educação. As respostas foram agrupadas em sete temas principais: aquisição ou aprofundamento do conhecimento, formação acadêmica, evolução na carreira, aprimoramento da prática docente, interesse pela pesquisa, realização pessoal e contribuição para a melhoria da educação, evidenciando a multiplicidade de fatores que impulsionaram os mestrandos a buscar essa formação.

TEMA	TÓPICOS/ RESPOSTAS	Nº DE RESPOSTAS	TOTAL DE RESPOSTAS
Conhecimento	Ampliação do conhecimento	3	15
	Melhorar o conhecimento	1	
	Refinar o conhecimento	1	
	Buscar conhecimento	4	
	Busca de conhecimento em nível mais avançado	1	
	Aprofundar conhecimento	2	
	Aprofundar entendimento teórico	1	
	Aprofundar os estudos	1	
	Elevar a capacidade de análise crítica	1	
Formação	Capacitação	1	

	Qualificação	2	9
	Formação	1	
	Formação profissional	1	
	Formação especializada	1	
	Continuidade de formação	1	
	Desenvolvimento profissional	2	
Evolução na carreira	Crescimento profissional	4	17
	Titulação	2	
	Valorização profissional	1	
	Progressão na formação	1	
	Novas oportunidades na carreira	1	
	Ascensão profissional	1	
	Alavancar a carreira	1	
	Mudar de nível na carreira	1	
	Novas oportunidades na área	1	
	Docência no Ensino Superior	1	
	Possibilidade de melhores oportunidades	1	
	Crescimento na carreira	1	
	Melhoria na carreira	1	
Aprimoramento da prática	Aprimoramento profissional	7	16
	Prática mais eficiente	1	
	Aperfeiçoamento da prática docente	4	
	Melhoria da prática	3	
	Reflexão sobre a prática docente	1	
Pesquisa	Fazer pesquisa	1	7
	Voltar à vida acadêmica	1	
	Interação entre pesquisadores	1	
	Ingresso na vida acadêmica	1	
	Interesse pela pesquisa	1	
	Desenvolver habilidades de pesquisa avançada	1	
	Preparação para o doutorado	1	
Realização pessoal	Gosto pelo estudo	1	12
	Realização pessoal	4	
	Realização de um sonho	6	
	Crescimento pessoal	1	
Contribuições para a Educação	Discussão/ estudo sobre a Educação	1	5
	Novos olhares para os desafios/perspectivas da escola contemporânea	1	

	Superação do modelo tradicional	1	
	Contribuições para a Educação Básica	1	
	Contribuir para o avanço na área de atuação	1	
Oportunidade	Mestrado como oportunidade única	1	2
	Opção interessante devido ao custo	1	

APENDICE I – Mais Sobre As Necessidades Formativas

O quadro a seguir apresenta a categorização das necessidades formativas identificadas entre os participantes da pesquisa, agrupadas em seis temas principais: conhecimento, teoria e pesquisa, aprimoramento da prática, evolução na carreira, contribuições para a educação e ausência de resposta. As respostas expressam a diversidade de interesses e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no desenvolvimento de sua prática e formação continuada.

TEMA	TÓPICOS/ RESPOSTAS	Nº DE RESPOSTAS	TOTAL DE RESPOSTAS
Conhecimento	Ampliar o conhecimento para aplicação na prática	5	18
	Conhecimento	2	
	Atualização referente a legislação educacional	1	
	Conhecer a trajetória da formação docente no Brasil	1	
	O perfil do estudante de hoje	1	
	Competências da profissão docente	1	
	Tempo para estudar sobre o trabalho, devido à sobrecarga	1	
	Atualização de conteúdo	1	
	Aprender a lidar com as novas dinâmicas sociais	1	
	Avaliação sociopolítica e cultural do meio em que estamos inseridos	1	
	Formação de professores	1	
	Busca de conhecimento e ações a partir dos problemas evidenciados na área de atuação	1	
	Conhecimento da legislação voltado para a população carcerária	1	

Teoria/ pesquisa	Compreensão aprofundada das dinâmicas educacionais, em perspectiva teórica e prática	1	17
	Vivência com as discussões acadêmicas	1	
	Embasamento teórico para subsidiar a prática	5	
	Melhorar a capacidade de pesquisar	3	
	Atualização sobre teorias mais recentes	1	
	Acesso a discussões de autores da área educacional e afins	1	
	Ampliar o volume de leitura	1	
	Pesquisa e estudo sobre o trabalho	2	
	Realizar novas pesquisas a fim de diminuir inquietações sobre a prática pedagógica	1	
	Refletir sobre a Educação em ambiente formativo	1	
Aprimoramento da prática	Práticas para melhorar a atuação no ensino de Literatura	1	13
	Melhoria da atuação	2	
	Aperfeiçoar/ conhecer novas didáticas, para dar mais sentido às aulas	2	
	Rever conceitos sobre avaliação, relação com os estudantes, planejamento	1	
	Facilitar o aprendizado na produção textual	1	
	Explorar metodologias de pesquisa inovadoras	1	
	Ferramentas de ensino	1	
	Práticas que respeitem os direitos educacionais da população carcerária	1	
	Estratégias para atenuar situações-problemas no dia a dia	1	
	Formação de professores no âmbito da coordenação	1	
Evolução na carreira	Aprender novas práticas	1	5
	Valorização profissional	1	
	Crescimento profissional	1	
Contribuições para a Educação	Desenvolvimento profissional	3	3
	Contribuições significativas para a Educação, sobretudo para os professores	2	
Não sabe informar	Impacto da formação para a Educação	1	2
	Não sei	1	
	Não sei informar	1	

APÊNDICE J - Mais Informações Sobre Os Elementos Facilitadores E Dificultadores Para Cursar O Mestrado.

O apêndice a seguir apresenta, de forma detalhada, os relatos dos participantes sobre os principais elementos que facilitaram ou dificultaram a realização do Mestrado Profissional em Educação.

As respostas foram organizadas por participante, evidenciando os aspectos que contribuíram positivamente para o percurso formativo, bem como os obstáculos enfrentados ao longo da trajetória.

Essa organização visa proporcionar uma visão ampla das condições reais vivenciadas pelos mestrandos, complementando as análises discutidas nos subtópicos do item 8.4 deste trabalho.

PARTICIPANTE	FACILITADORES	DIFICULTADORES
Alberto	<ul style="list-style-type: none"> *ajuda de custo *comunicação ativa com o orientador 	<ul style="list-style-type: none"> *retornar para a universidade *gestão do tempo *sobrecarga cargo dedicação exclusiva + estudos *SRE regional dificultou, impedindo flexibilizações de carga horária para o estudo
Ângela	<ul style="list-style-type: none"> *Retorno aos estudos *relembrar disciplinas estudadas na graduação *trocas entre os pares *curso extra ofertado pela universidade sobre tipos de pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> *conciliar estudos x trabalho x família *deslocamento para as aulas é cansativo *Não utilizou dos 25% de afastamento devido ao cargo de gestão *ano dedicado somente à pesquisa exige maior disciplina *uso indisponível da biblioteca da universidade *rotina pesada de trabalho *baixo índice de respostas na pesquisa, gerando retrabalho
Carla	<ul style="list-style-type: none"> *Projeto Trilhas, com remuneração e concessão do afastamento *congressos internos ofertados pela universidade *congressos externos incentivados pela orientadora *participação no grupo de pesquisa- experiência muito enriquecedora 	<ul style="list-style-type: none"> * recomençar os estudos *Distância- moro há 500 km da universidade. *processo de autorizações da pesquisa- chegar até o público que precisava *falta de conhecimento de algumas SREs para autorizar uma pesquisa científica
Elisa	<ul style="list-style-type: none"> *estar na universidade em troca com professores e colegas *formato do Trilhas *relação com o orientador 	<ul style="list-style-type: none"> *retomada aos estudos *gestão do tempo *deslocamento para as aulas presenciais *redução de 25% na carga horária

		<ul style="list-style-type: none"> *encontrar professores disponíveis a participar da pesquisa *grande demanda dos professores orientadores dificultando uma maior participação
Juliano	<ul style="list-style-type: none"> *facilidade no processo *importância da licença *revisão bibliográfica *deslocamento *ajuda do orientador *pesquisar em uma área já conhecida ou de interesse 	<ul style="list-style-type: none"> *análise de dados *coleta de dados
Miriam	<ul style="list-style-type: none"> *Contribuições da disciplina de Prática Docente *Foco do curso para aprender a pensar *Acolhimento do PPGE *Planejamento do curso 	<ul style="list-style-type: none"> *Movimento de pesquisa- aprender a pesquisar- letramento acadêmico *Escrita - aprender a desenvolver um objetivo e caminhar com ele pelo texto
Patrícia	<ul style="list-style-type: none"> *rotina facilitada pela ajuda do companheiro e ainda sem filhos *licença e custeio *participação em grupos de pesquisa *importância da participação em congressos 	<ul style="list-style-type: none"> *não participar da dinâmica da universidade devido à distância e formato do programa; *perder oportunidades que os eventos presenciais oferecem *o fato da orientadora ser externa dificultou o contato presencial *impossibilidade da docência voluntária, devido à distância e ausência de custeio para o deslocamento *ausência de custeio para congressos *desvalorização profissional
Tatiana	<ul style="list-style-type: none"> *licença *tempo para se dedicar exclusivamente ao mestrado 	<ul style="list-style-type: none"> *distância *a orientadora pertencer à outra universidade

APÊNDICE K - Proposta De Produto Educacional.

De acordo com a Portaria normativa da Capes, que dispõe sobre a proposta de mestrado profissional, o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos de acordo com a área e finalidade do mesmo, desde que previamente aprovados (CAPES, 2009). Estes devem ser apresentados como uma das etapas de conclusão dos mestrados profissionais, devem ser desenvolvidos através do estudo a partir de necessidades educacionais identificadas no contexto escolar e ao final, serem divulgados por diferentes meios para alcançarem professores que estão inseridos no contexto da educação básica.

Assim, como produto resultante desta pesquisa, apresentamos um **documento orientador**, elaborado como um Convite à Formação Continuada, tendo como principal objetivo incentivar professores da educação básica a refletirem sobre suas necessidades formativas e buscarem, a partir delas, caminhos viáveis e potentes para a formação continuada, com destaque para o Mestrado Profissional em Educação. Tem como público-alvo professores da educação básica, gestores escolares e demais profissionais da educação básica da rede estadual mineira. Fundamenta-se nos princípios da formação continuada em serviço e no conceito de desenvolvimento profissional docente, ancorado em autores como André (2020), Gatti (2009), Marcelo (2009), e Nóvoa (1997). As proposições estão alinhadas às necessidades formativas emergentes nas falas dos participantes do Projeto Trilhas do Futuro Educadores.

A proposta apresenta a seguinte estrutura:

- ✓ O passo a passo para quem quer ingressar no Mestrado Profissional em Educação.
- ✓ Benefícios, dificuldade e depoimentos de quem já passou por esse processo.
- ✓ E por fim deixamos informações extras para te ajudar a começar agora.

O documento contará com uma versão digitalizada contendo textos e links que poderão ser acessados pelos docentes de forma digital, sendo disponibilizado às redes de ensino para socialização.

A Proposta deste Produto Educacional busca ser uma ferramenta prática, de fácil replicação, que visa incentivar os professores da rede pública a buscarem uma formação continuada em nível mais avançado e que estejam alinhadas às suas necessidades formativas, contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas e a valorização dos profissionais da educação.

Pretende-se, com isso, ampliar o alcance dos saberes produzidos no mestrado e fortalecer a cultura formativa nas escolas públicas mineiras.

O documento está disponível no link:

Segue abaixo imagens do produto educacional:

Que tal uma formação continuada em nível de mestrado?

Produto Educacional

Miricle Maria Espindola Gonçalves
Francine de Paulo Martins Lima

*O Mestrado Profissional é um caminho possível, concreto e transformador. Ele fortalece o professor, a escola e a educação pública.
Se você sente que sua prática precisa de novos horizontes, esse pode ser o seu próximo passo.*



Apresentação Geral desse Produto Educacional

Este produto educacional nasce da experiência e dos achados de pesquisa desenvolvida por esta pesquisadora, sob orientação da Prof. Dra. Francine Lima, no programa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no âmbito do Projeto Trilhas do Futuro – Educadores.

O objetivo desse material é fomentar o interesse de professores de educação básica pela formação continuada, com foco na inserção em Programas de Mestrado Profissional em Educação. A proposta se apresenta como um documento orientador no formato de um guia, com informações práticas e motivacionais para professores que desejem dar esse novo passo na carreira.

Sobre as autoras



Márcia Maria Espíndola Gonçalves

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras (PPGE/UFLA) e especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática- FORPEDI/ UFLA. Integrou a primeira turma do Projeto Trilhas do Futuro Educadores, onde desenvolveu pesquisa voltada às necessidades formativas de docentes da rede pública mineira. Atua como professora de educação básica de Rede Estadual de Minas Gerais há mais de 10 anos e mais recentemente iniciou sua atuação como docente do Ensino Superior na Universidade Estadual de Minas Gerais, atuando no curso de Pedagogia, área de Alfabetização e Letramento.

Letras: <http://lattes.cnpq.br/2283545065253505>



Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino, da Universidade Federal de Lavras- UFLA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática- FORPEDI/ CNPq/ UFLA e do Laboratório de Didática e formação docente de UFLA. Tem se ocupado com estudos e pesquisas com foco na formação de professores, didática e inserção profissional de professoras iniciantes. Propõe-se por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, fomentar a aproximação entre a universidade e a escola, com vistas à qualificação de educação básica, bem como dos processos de ensino-aprendizagem.

Letras: <http://lattes.cnpq.br/4747350254482028>

Prefácio

Este produto educacional tem como principal objetivo incentivar professores de educação básica a refletirem sobre suas necessidades formativas e buscarem, a partir delas, caminhos viáveis e potentes para a formação continuada, com destaque para o Mestrado Profissional em Educação. A proposta surgiu a partir da constatação, durante a pesquisa, de que grande parte dos docentes reconhece lacunas em sua formação inicial e sente a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, sobretudo em face das novas demandas educacionais, da diversidade do público escolar e das exigências da prática pedagógica contemporânea.

A produção deste material visa, portanto, oferecer um guia acessível, informativo e motivador para docentes interessados em ingressar em programas de mestrado profissional, reunindo informações úteis sobre onde encontrar programas, como se preparar para os processos seletivos, como conciliar trabalho e estudo, e quais são os apoios possíveis, como licenças, bolsas e projetos governamentais (ex: Projeto Trilha do Futuro).

Outro objetivo fundamental é divulgar os benefícios individuais, coletivos e institucionais que emergem dessa trajetória. Conforme os dados levantados junto aos mestrandos de pesquisa, observou-se que, além da ampliação de conhecimentos, os participantes relataram desenvolvimento de novas habilidades, valorização profissional, aprimoramento de práticas docentes e fortalecimento do sentimento de pertencimento e compromisso com a escola pública. Como aponta [Lúcia](#) (2012), o mestrado profissional representa, muitas vezes, a primeira oportunidade concreta de um professor desenvolver uma pesquisa própria e se reconhecer como sujeito formador de saberes.

Por fim, o produto também pretende fomentar a criação e o fortalecimento de redes colaborativas nas escolas públicas mineiras, estimulando a troca de experiências, o apoio entre pares e o reconhecimento mútuo. Em um cenário de constantes desafios e desvalorização da carreira docente, promover esse tipo de articulação entre professores pode representar um avanço concreto na construção de culturas escolares mais formativas e comprometidas com a qualidade da educação pública.

Por que este material foi criado?

Este guia foi pensado para você, professor de Educação Básica, que reconhece a importância de continuar aprendendo.

A prática docente é desafiadora, e muitas educadoras sentem que a formação inicial já não dá conta de todas as demandas da escola pública hoje: novas tecnologias, diversidade de estudantes, inclusão, alfabetização, resultados educacionais... tudo isso exige atualização e aprofundamento.

Durante a pesquisa desenvolvida para esta proposta, ouvimos professores e gestores que participaram de um mestrado profissional, e a maioria apontou o quanto essa formação faz diferença. Não só pelo conteúdo aprendido, mas pelo impacto na autoestima, na prática pedagógica, na valorização profissional e na forma de enxergar sua trajetória na educação.

Este produto educacional, então, tem um convite: vamos falar de formação continuada? Aqui você vai encontrar orientações práticas para ingressar em um mestrado profissional, entender seus benefícios, saber onde procurar, como se preparar e conhecer exemplos de professores que fizeram essa escolha e hoje colhem os frutos.

A ideia é simples, mas potente: fortalecer quem está na escola. Incentivar você a refletir sobre sua caminhada, suas necessidades formativas, e a construir novos caminhos — com apoio, informação e rede. Porque formar-se melhor é também transformar a escola pública em um lugar mais justo, acolhedor e potente para todos.

 **Tá bom, sou professor(a) e me interessa!, e então como posso usar este material?** 

Você pode ler este guia em etapas, compartilhá-lo com seus colegas na escola, apresentá-lo em reuniões pedagógicas ou usá-lo como ponto de partida para montar um plano pessoal de ingresso em um mestrado. O mais importante é que ele inspire você a acreditar que, sim, é possível ser professor e fazer um mestrado!

► Dividimos o material em 3 grandes pontos:

- R1. O passo a passo para quem quer ingressar no Mestrado Profissional em Educação.
- R2. Benefícios, dificuldades e depoimentos de quem já passou por esse processo.
- R3. E por fim deixamos informações extras para te ajudar a começar agora :)

Desejamos que este material te inspire e apoie.

Bom leitura!

#1 .Passo a passo para ingressar no Mestrado Profissional em Educação

► 1º Descubra o que é um Mestrado Profissional

O Mestrado Profissional em Educação é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada à qualificação de professores e demais profissionais da educação básica. Diferente do mestrado acadêmico, que se dedica à produção de conhecimento teórico com foco em pesquisa científica e formação para o ensino superior, o mestrado profissional está diretamente articulado com os desafios de prática pedagógica e de gestão escolar, tendo como prioridade a transformação concreta da realidade educacional.

Essa formação oferece ao educador a oportunidade de aprofundar sua reflexão sobre o próprio fazer docente, fundamentar teoricamente suas escolhas e propor soluções práticas para problemas reais vivenciados na escola. Trata-se de um espaço privilegiado de escuta, estudo e ação, no qual o professor se torna pesquisador de sua prática, ampliando seu repertório didático, metodológico e crítico.

A proposta curricular do mestrado profissional contempla, além de formação em pesquisa, a elaboração de um Produto Educacional – uma intervenção prática com base científica que pode assumir diversos formatos, como materiais pedagógicos, cursos de formação, cadernos reflexivos, projetos escolares, protocolos de intervenção, entre outros. Isso assegura que o conhecimento produzido seja devolvido à escola e à rede de ensino como forma de contribuição concreta e transformadora.

► 2º Para quem é indicado?

Professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, professores do ensino médio e de EJA, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, supervisores e técnicos das redes públicas de ensino estão entre os principais públicos do mestrado profissional. Todos os profissionais que atuam com políticas educacionais e na prática pedagógica cotidiana podem se beneficiar desta formação.

Além de fortalecer o desenvolvimento individual do educador, esse tipo de mestrado impacta diretamente a escola pública, promovendo melhoria das práticas pedagógicas, engajamento crítico

dos docentes e fortalecimento da cultura de formação continuada. Como destaca André (2020), o contexto atual exige que o professor se torne um profissional reflexivo, capaz de articular conhecimentos diversos, colaborar com seus pares e atuar com autonomia frente aos desafios educacionais contemporâneos.

Nas últimas anos, políticas públicas como o Projeto Triângulo do Futuro Educador(a), em Minas Gerais, têm favorecido o acesso de professores da rede estadual ao mestrado profissional, oferecendo apoio com bolsas, licenças e custeio de deslocamento. Esses incentivos são fundamentais para garantir que mais educadores possam vivenciar esse processo formativo transformador.

Realizar um mestrado profissional, portanto, não é apenas uma conquista acadêmica, mas uma ação estratégica de valorização da profissão docente e de compromisso com uma educação pública mais crítica, equitativa e de qualidade.

► 3º Encontre os programas disponíveis

Se você está considerando ingressar em um Mestrado Profissional em Educação, o primeiro passo é conhecer os programas existentes e verificar quais se alinham ao seu perfil, à sua região e às suas expectativas formativas. Atualmente, há uma diversidade de instituições públicas que oferecem essa modalidade, tanto em universidades federais quanto estaduais, com propostas curriculares voltadas à realidade da educação básica e à valorização da prática pedagógica.

A melhor forma de localizar esses programas é por meio de bases oficiais e confiáveis. Uma das principais fontes é o Portal de CAPES, por meio do sistema Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>). Na aba "Cursos recomendados", é possível filtrar a busca por área de avaliação (como Educação) e por região do país, permitindo ao candidato encontrar cursos autorizados e com avaliação positiva.

Outro recurso bastante útil é o Repositório da Biblioteca Digital de Tesas e Dissertações (BDTD), mantido pelo IBICT (<https://bdtd.ibict.br>). Por meio dele, é possível acessar dissertações de mestres que já concluíram seus cursos, o que pode ajudar na escolha do programa ao observar as linhas de pesquisa e os produtos educacionais desenvolvidos.

Também vale a pena consultar diretamente as sites das universidades públicas que você conhece ou que atuam na sua região. Na maioria dos casos, os Programas de Pós-Graduação em Educação possuem páginas com informações sobre estrutura curricular, linhas de pesquisa, corpo docente e editais de seleção. Muitas universidades oferecem, inclusive, atendimento por e-mail ou **Whatsapp** explicativos durante o período de inscrições.

A diversidade de programas é grande, mas é fundamental verificar com atenção se o curso é reconhecido pela CAPES e qual sua proposta de formação. Alguns são mais voltados à gestão educacional, outros à prática docente em sala de aula, e há ainda aqueles que priorizam políticas públicas, diversidade, inclusão, currículo, entre outros temas. Por isso, entender bem a linha de pesquisa de cada programa é um diferencial para a sua escolha.

Além disso, programas como o Trilha do Futuro Educadores, em Minas Gerais, têm fortalecido o acesso a mestrados profissionais por meio de parcerias com universidades públicas. Essa iniciativa tem a possibilidade de oferecer aos educadores selecionados licenças e ajuda de custo, o que pode ampliar as possibilidades para quem enfrenta obstáculos logísticos ou financeiros.

Encontrar um programa compatível com sua realidade e com suas aspirações profissionais é o primeiro passo concreto para iniciar uma nova etapa de sua formação. Explore, pergunte, leia os editais e dê o primeiro passo com segurança e clareza.

acompanhe os editais: Lembre-se que os processos seletivos costumam ocorrer entre agosto e novembro. Além disso, é importante também você ficar de olho atento para:

- O site da universidade desejada;
- As redes sociais dos programas;
- Os grupos e fóruns de professores;
- O seu e-mail cadastrado na instituição que você já tiver algum vínculo.

► 4º Prepare-se para a seleção

Após escolher o programa que mais combina com seus interesses e contexto, é hora de se preparar para o processo seletivo. Os critérios de ingresso podem variar entre as instituições, mas alguns requisitos são comuns à maioria dos Programas de Mestrado Profissional em Educação. Em primeiro lugar, é necessário possuir diploma de graduação, preferencialmente em cursos de licenciatura, e estar em exercício na educação básica, seja como docente, gestor ou técnico educacional. Isso porque esses programas valorizam a conexão direta entre a pesquisa e a prática profissional.

Alguns processos seletivos exigem também a elaboração de um pré-projeto de pesquisa, que servirá como base para a avaliação do seu potencial de investigação e afinidade com as linhas de pesquisa do programa. Esse pré-projeto, ainda que inicial, deve refletir uma problemática real de sua prática profissional e apontar caminhos de estudo possíveis. Escolher um tema que dialogue com sua vivência escolar é uma estratégia potente, pois além de facilitar o desenvolvimento do trabalho, garante relevância e aplicabilidade dos resultados.

Além disso, é essencial organizar sua rotina para dar conta das demandas do curso. Os mestrados exigem dedicação semanal para leituras, produção de textos, participação em aulas e encontros com orientadores. Algumas atividades são presenciais, outras podem ocorrer remotamente, e dependendo do formato da instituição. Por isso, planejar com antecedência o seu tempo e negociar espaços de estudo no cotidiano são atitudes importantes para garantir o êxito na jornada.

A professora Patrícia, participante da pesquisa, destacou que, antes de entrar no mestrado, precisou reorganizar sua vida pessoal e profissional para conseguir acompanhar as exigências acadêmicas. Segundo ela, "a garantia de um espaço que permita retomar essa identidade que foi tirada com a burocratização da educação fez toda a diferença".

Identifique possibilidades de apoio: afinal, sabemos que uma preocupação comum entre os professores interessados em cursar um mestrado é sobre as custas e a viabilidade de conciliar estudo e trabalho. Felizmente, há iniciativas que buscam facilitar esse acesso, sobretudo no setor público.

• Em Minas Gerais, por exemplo, o Projeto Trilhas do Futuro – Educadores se consolidou como uma política de formação continuada que tem a possibilidade de

oferecer afastamento parcial ou integral das funções e ajuda de custo para o deslocamento das aulas presenciais, firmando parcerias com universidades públicas e privadas. Trata-se de uma ação concreta de valorização de carreira docente, ainda que os participantes de pesquisa tenham ressaltado que esse apoio precisa ser ampliado e consolidado como política permanente.

• Além disso, há bolsas de estudo oferecidas por órgãos públicos, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) e até pelas próprias universidades, por meio de editais internos. Embora não garantidas a todos os estudantes, essas bolsas podem reduzir significativamente os custos com transporte, alimentação e materiais.

• Outro tipo de apoio relevante é a licença para estudos, prevista em legislações estaduais e municipais. Segundo o levantamento feito na pesquisa, cerca de 80% dos participantes obtiveram algum tipo de afastamento para cursar o mestrado, o que reforça a importância de se informar previamente junto à sua escola ou órgão gestor sobre esse direito.

São várias as possibilidades. O importante é ter claro que, com organização, apoio institucional e vontade de aprender, é possível conciliar o mestrado com as demais responsabilidades e transformar essa formação em um ponto de virada na trajetória profissional e pessoal.

#2. Benefícios para quem faz um Mestrado Profissional

Ingressar em um Mestrado Profissional em Educação representa uma oportunidade singular de crescimento pessoal e profissional para os educadores de escola pública. Os dados levantados na pesquisa evidenciam uma série de ganhos relatados pelos participantes, tanto no aspecto formativo quanto emocional e coletivo. Em primeiro lugar, destaca-se o fortalecimento da identidade docente, uma vez que o processo formativo permite ao professor resgatar o sentido e o propósito de sua atuação, muitas vezes desgastados pelo cotidiano escolar e pelas condições precárias de trabalho.

Outro ganho frequentemente mencionado é o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo, ampliando a capacidade de análise dos contextos escolares e das políticas públicas, e fomentando a construção de respostas mais fundamentadas e criativas para os desafios da prática. Essa atitude

reflexiva também contribui para a melhoria das práticas pedagógicas, como relataram diversos mestrandos ao afirmarem que passaram a repensar metodologias, avaliação e o planejamento com mais intencionalidade.

O mestrado promove também a ampliação do repertório teórico-prático, possibilitando que o educador dialogue com autores e conceitos atuais, revise saberes anteriores e estabeleça pontes entre universidade e escola — uma conexão essencial para fortalecer a pesquisa aplicada e valorizar o chão de escola como espaço legítimo de produção de conhecimento. Como reforça André (2020), esse processo é essencial para consolidar comunidades de aprendizagem e dar sentido à formação em serviço.

Além disso, a formação abre portas para participação em congressos, eventos acadêmicos e grupos de pesquisa, o que proporciona o sentimento de pertencimento a uma coletividade engajada com a educação pública. Muitos participantes relataram que essa vivência foi fundamental para renovar sua autoestima e confiança profissional. A professora Carla, por exemplo, afirma que “depois do mestrado, parece que virou uma chave na nossa cabeça, de como eu encargo minha profissão e o valor que ela tem para a sociedade”.

Do ponto de vista institucional, o mestrado também contribui com a produção de Produtos Educacionais relevantes, desenvolvidos para atender a necessidades reais da escola ou da rede, tornando-se um instrumento de transformação concreta. Ainda que a valorização salarial esteja em debate e nem sempre seja imediata, o potencial de ascensão na carreira é real e relatado por diversos participantes.

Por fim, muitos educadores revelaram sentir-se mais seguros, confiantes e preparados para lidar com os desafios educacionais atuais, como a diversidade, a inclusão e a gestão de conflitos. Trata-se, portanto, de uma formação que vai muito além do título acadêmico — é um movimento de resgate, fortalecimento e esperança no poder da educação.

► Impactos Esperados e Desafios Enfrentados

Ao escolher cursar um Mestrado Profissional, professores de educação básica iniciam uma jornada de transformação que vai muito além do desenvolvimento acadêmico. Os impactos esperados dessa formação se desdobram em diferentes dimensões: pessoal, profissional, institucional e social.

Entre os principais impactos, destaca-se a ampliação do repertório didático e pedagógico, permitindo que os educadores adotem práticas mais inovadoras, contextualizadas e significativas para seus estudantes. Além disso, observa-se o desenvolvimento da autonomia intelectual e de postura

crítica-reflexiva, contribuindo para uma atuação mais consciente e qualificada frente aos desafios cotidianos de escola pública.

Outro impacto relevante é o fortalecimento da cultura da formação continuada nas escolas, uma vez que o envolvimento de um professor em processos formativos tende a repercutir em suas relações com os pares, promovendo debates, compartilhamento de saberes e incentivo à aprendizagem coletiva. Isso favorece a criação de redes de colaboração entre docentes, gestores e outros atores escolares.

No nível institucional, o mestrado estimula iniciativas de pesquisa aplicada, por meio de produção de Produtos Educacionais, que oferecem soluções concretas e contextualizadas para problemas enfrentados nas redes públicas de ensino. Essa aproximação entre teoria e prática eleva o potencial de inovação das escolas e contribui para a valorização do conhecimento produzido por e para professores.

Contudo, essa trajetória formativa também envolve desafios significativos, como apontaram os participantes da pesquisa. O principal obstáculo relatado foi conciliar o tempo de estudo com exigências profissionais, especialmente para quem possui dois vínculos ou exerce cargos de gestão. A carga mais densa de trabalho, associada à dificuldade de conciliar responsabilidades familiares, acadêmicas e laborais, foi destacada por mais de 80% dos entrevistados.

Outro desafio importante é o letramento acadêmico, que envolve a adaptação a uma linguagem formal, exigências metodológicas e produção textual própria de pós-graduação stricto sensu. Muitos mestrandos relataram dificuldade com a escrita científica, leitura de textos densos e organização das ideias. Esses desafios, embora exigentes, foram superados com o apoio da instituição, orientação qualificada e fortalecimento da rede de apoio entre pares.


Ainda foram mencionadas questões estruturais, como o deslocamento para as aulas presenciais, uma vez que a universidade se localiza em uma cidade-polo e os participantes de edição são advindos de diversas regiões do estado. A ausência de financiamento para transporte, hospedagem ou participação em congressos/eventos acadêmicos também foi apontada como uma barreira, devido ao fato de tais eventos geralmente ocorrerem em outros estados.


APESAR DAS DIFICULDADES, OS PARTICIPANTES DO ESTUDO EXPRESSARAM A CONVICÇÃO DE QUE O ESFORÇO VALEU A PENA.


Para muitos, o mestrado foi um divisor de águas em suas trajetórias pessoais e profissionais, renovando o compromisso com a escola pública e possibilitando uma nova forma de se posicionar diante da docência.


Ao fomentar a formação continuada dos professores por meio do Mestrado Profissional, este produto educacional aposta na construção de uma escola mais democrática, qualificada e acolhedora — onde educadores são reconhecidos como protagonistas da transformação educacional.

Veja agora alguns dos depoimentos dos professores que já cursaram o mestrado profissional!

 **“O mestrado me fez voltar a acreditar na profissão docente. Foi como acender uma luz no fim do túnel.”**
(Carla- Professora dos anos finais da Rede Estadual mineira)

 **“Hoje tenho mais segurança na minha prática e consigo dialogar com meus colegas sobre formação com propriedade.”**
(Juliano- Professor dos anos finais da Rede Estadual mineira)

 **“Voltar a estudar, depois de anos na sala de aula, foi desafiador... mas absolutamente transformador.”**
(Patrícia- Professora do ensino médio da Rede Estadual mineira)

 **“O que mais me marcou foi perceber que eu também posso pesquisar, contribuir e transformar a escola.”**
(Tatiana- Professora de educação básica da Rede Estadual mineira)

#3. PARA SABER MAIS

Sugestões de leitura e fontes confiáveis para conhecer mais possibilidades

-  [Repositório de Dissertações de UFLA](#)
Busque por trabalhos desenvolvidos por professores da rede pública.
-  [Portal BDTD \(Biblioteca Digital de Teses e Dissertações\)](#)
-  [Manual do Projeto Trilhas do Futuro – Educadores](#)
Acesse informações sobre o processo seletivo, contrapartidas e benefícios.

Dicas finais para quem quer começar

- Escolha um tema que te mova e que esteja ligado à sua prática docente.
- Converse com colegas que já passaram por esse caminho.
- Prepare sua rotina para conciliar trabalho, estudo e vida pessoal.
- Acompanhe editais e notícias nos canais oficiais.

Leia a pesquisa na íntegra. Acesse:

Este material foi feito para te orientar. Compartilhe com seus colegas e leve essa conversa para sua escola! Divulgue a ideia na sua escola e motive outros colegas :)

FOMENTO

